

## İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yılmaz TONBUL \*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim öğretmenlerinin başarımlarını değerlendirilmesinde kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı MEB tarafından geliştirilen ‘Performans Değerlendirme Modeline’ ilişkin öğretmen, yönetici ve denetici görüşlerini almak, uygulama öncesinde tarafların beklentilerini ortaya koyarak, modelin olgunlaşmasına katkıda bulunmaktır. Araştırmada yöntem olarak karma model ve ardışık araştırma stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir evreninden küme örnekleme tekniğiyle seçilen 205 ilköğretim öğretmeni ve 53 okul yöneticisi ile 71 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İlköğretimde Öğretmen Performans Değerlendirme Modeline İlişkin Görüşler’ ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, -t, F testi ve içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların ancak yarısı, uygulamaya konulacak bir performans değerlendirme yaklaşımına olumlu yaklaşmakta, önemli bir çoğunluk, konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını açıklamıştır. Uygulamanın öğretmeni mesleki yönden geliştireceği ancak kurumsal iklimin olumsuz yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirilmiştir. Modelin uygulanması konusunda öğretmenler, yönetici ve deneticilere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Değerlendirme sürecinde hangi veri kaynağının (denetici, yönetici, eşçalışan, öğretmenin kendisi, veli, öğrenci vd.) değerlendirmede oranının ne olması gerektiğine ilişkin görüşlerin dağılımında farklılıklar bulunmuştur. Katılımcıların performans değerlendirme modeline ilişkin görüşleri, öğretmen, yönetici veya denetici olmalarına göre; üyesi oldukları sendikaya ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Performans değerlendirme, öğretmen, yönetici, denetici

### A MULTIVARIATE STUDY OF A PERFORMANCE ASSESSMENT MODEL FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the opinions of teachers, school principals and inspectors views regarding the performance assessment model of Ministry of National Education (MoNE) and also to make a contribution to model's development by putting forward the expectations of the each partner. Mixed model and sequential investigating strategies are used as the method of the investigation. 205 teachers, 53 school principals and 71 primary school inspectors were chosen by the method of cluster sampling from the population of Izmir consisted the sample of the research. The data were collected by means of the "Opinions Regarding Primary School Teacher's Performance Assessment scale" developed by the investigator. t, F test, Scheffée significant test and content analysis were used in analyzing the data. The results are as follows: Only the half of the participants has a positive attitude towards the performance assessment model, but a significant number of the participants declared that they do not have enough knowledge about this topic. There is an agreement that this model will improve teachers' professional qualifications; however, the school climate will be influenced negatively. Teachers declared more negative opinions about the verification of the model than the principals and the inspectors. During the assessment period, there have been significant differences among the views about the rate of the data source (inspector, principal, teacher him/herself, parent, student) in the assessment. The views of the teachers, principals, inspectors indicated differences regarding the union; on the other hand teachers' views indicated differences according to the number of students in a class.

**Key Words:** Performance assessment, teacher, principal, inspector

## 1- GİRİŞ

### Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Yaklaşımlar

Son yıllarda kamu yönetiminde de saydamlığın artırılması ve etkin bir kamu yönetiminin oluşturulması doğrultusunda eğitim yönetimi ve denetimi alanında da yeniden yapılanma girişimlerinin hız kazandığı görülmektedir. Performans ve etkinlik denetimini de içerecek şekilde denetim standartlarının oluşturulması ve uygulamaya konulması ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2000’li yılların başından beri çalışmaların yürütüldüğü bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen performansını değerlendirme uygulamalarından, öğretmenlerin gereksinimlerini olduğu kadar, eğitim öğretim sürecinde yer alan paydaşların beklentilerini de saptamaya, kurumsal hedeflerin gerçekleşme düzeyini ve işleyişte aksayan yönleri belirlemeye, kurum kültürünün çalışanlar üzerindeki etkisini anlamaya kadar geniş bir yelpazede yararlanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin iş başarımlarını değerlendirmeye yönelik uygulamaların, dolaylı birçok kazanımı olmakla birlikte, temel amacının öğretmenlerin görev tanımları ile iş akışı çözümlenmelerinde saptanan ölçütlere ve normlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin geribildirim sağlamak olduğu söylenebilir. Geribildirim işlevsel olması bakımından, etkili bir öğretmen değerlendirme sürecine gereksinim duyulmaktadır. Etkili bir performans değerlendirme sisteminin taşınması gereken özellikler olarak alanyazında şunların öne çıktığı görülmektedir (Azumi ve Lerman, 1987; Baret, 1986; Boyd,1989; Gary, 2003):

- (1) Süreçten etkilenen tüm tarafların başarımlarını hedeflerini, ölçütlerini ve bunların nasıl ölçüleceğinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalara, etkin biçimde katılımı sağlanmalıdır.
- (2) Değerlendirme ölçütleri, ağırlıklı olarak öğretme becerileri ile ilgili olmalı, okul-zümre strateji planları ile koşutluk göstermelidir.
- (3) Değerlendirme süreci, görevin yerine getirilmesi önündeki engellerin tartışılmasını ve çözülmesini desteklemeli, okul kültürü ve iklimi ile uyumlu olmalıdır.
- (4) Öğretmenin değerlendirilmesi ile mesleki gelişim bağdaştırılmalıdır.
- (5) Öğretmenlerde değerlendirme sonuçları düzenleme yapma, yeniden gözden geçirme ve yapılandırma olanağı vermeli, kurumsal ödüllerle ilişkilendirilmesine yönelik alginın öğretmenlerde oluşması sağlanmalıdır.
- (6) Değerlendirmede esneklik, uygulanabilirlik, maliyet etmenleri gözönünde bulundurulmalıdır.

‘Öğretmenin performans düzeyini değerlendirme, öğretmeni geliştirmede anahtar rolü işlevi görmektedir. Bu süreç, öğretmen ediminin değerlendirildiği, bilgilerin paylaşıldığı ve başarımların istendik düzeye yükselmesi için uygun yolların belirlendiği bir dizi işlemi içermektedir’ (Newstrom; Davis,1993:173). Değerlendirme sistemi, iyi öğretimi takdir edici, kültürleyici ve geliştirici özellikte olmalıdır (Danielson, 2001). ‘Değerlendirme sistemleri öngörülebilir bir geçerliliğe sahip olmalı, öğretmenler üzerinde istenilen etkiyi yaratabilmelidir. Değerlendirmenin amacı, mesleki gelişimi teşvik etmektir. Öğretmen değerlendirmenin temel işlevi öğretmeni geliştirmektir. Değerlendirme süreci, öğretmen ve okul yöneticisinin, “öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak olan öğretmenin gelişimini sağlamak gibi bir ortak görüş

\* Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomi, [yilmaz.tonbul@ege.edu.tr](mailto:yilmaz.tonbul@ege.edu.tr)

ile hareket edildiğinde etkili olacaktır' (Painter, 2001:34). Bu doğrultuda, değerlendirme sürecinin nasıl yürütüldüğüne bağlı olarak öğretmenlerde kurumsal bağlılık, iş doyumunu artışı, mesleki bilgilerin güncellenmesi gibi dolaylı kazanımlardan ötürü, değerlendirme uygulamalarının örgütün stratejik planı ve okul gelişim planları doğrultusunda kurumsal performansı geliştirmeye de hizmet edeceği varsayılmaktadır.

Yukarıdaki görüşler ışığında, öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarında şunlara dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir: (a) Değerlendirme ölçütleri, öğrenci kazanımları (bilgiyi edinme, ortaya koyma, dönüştürme, anlamlandırma; farkındalığı gelişmiş, ulusal-evrensel değerlere saygılı, demokratik yurttaşlar yetiştirme), ile ilişkilendirilmeli (b) Kazanımları sağlayacak öğretmen bilgi, beceri ve tutumları farklı ölçme teknikleri aracılığı ile nesnel ölçüt ve göstergelere dönüştürülmeli; (c) söz konusu ölçütler ve değerlendirme modeli, değerlendirilecek kişiler tarafından anlamlı olarak algılanmalı ve (d) uygulamanın, öğretmenleri olduğu kadar kurumsal işleyişi geliştirmelidir.

### Performans Değerlendirme Yöntemleri

Performans değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, her örgütün kendi örgütsel yapısına, misyonuna, hedeflerine ve beklentilerine uygun değerlendirme yöntemlerini belirlediği görülmektedir. Aşağıda öncelikle performans değerlendirme yöntemleri genel hatlarıyla tanımlanmakta, öğretim kurumlarının yapısı, hedefleri ve özellikleri dikkate alındığında alanyazında karşılaşılan diğer değerlendirme yöntemlerine, yer verilmektedir.

Byars ve Rue (2000), örgütlerin yapısal ve yönetsel özelliklerindeki çeşitliliği dikkate alındığında 10 farklı değerlendirme yönteminden söz edileceğini belirtmektedir. Bunlar:(1) Hedeflere dayalı değerlendirme; (2) 360 derece geribildirim dayalı değerlendirme;(3) görev standartlarına dayalı değerlendirme; (4) içerik çözümlenmeye dayalı değerlendirme; (5) Kritik olaylara dayalı değerlendirme; (6) derecelendirme grafiğine dayalı değerlendirme; (7) kontrol (Check-List) çizelgesine dayalı değerlendirme; (8) davranışa dayalı değerlendirme; (9) görevin yerine getirilmesinde kullanılan güç türüne dayalı değerlendirme ve (10) işgörenlerin niteliklerine dayalı değerlendirme yöntemleridir.

Öğretmenlerin değerlendirilmesini "bir yargıya varmak için bilgi toplama ve toplanan bilgiyi kullanma" biçiminde ele alan Barret (1986), *biçimlendirici değerlendirmeyi* (formative), öğretimi geliştirmek. *Düzyer belirleyici değerlendirmeyi* (summative) ise öğretmenlerle ilgili kararlar vermek için kullanılan araç olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım öğretmenleri değerlendirme sürecinin "neyin değerlendirilmesi?" sorusu ile başladığı, 'nasıl değerlendirilecek' sorusu ile devam etmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler öğretme-öğrenme ve değerlendirme döngüsü içinde toplanıyor görünmektedir. Ancak bir matematik öğretmenin öğretme yöntem ve teknikleri bir müzik veya yabancı dil öğretmeninkinden farklıdır. Bütün "iyi" öğretmenlere özgü genel özellikler var mıdır? Etkili öğretmenliği tanımlama sürecinde eğitim paradigmalarındaki farklılıktan (nasıl bir insan yetiştirilecek) ve süreçten etkilenen tarafların (toplumsal kesimler, politik kurumlar, işverenler, demokratik kitle örgütleri vb.) çeşitlilik göstermesinden dolayı

ortak bir tanımda birleşmek güç gibi görünmektedir. İyi bir öğretmen öğretir, bunun karşılığında da öğrenciler öğrenir. Fakat öğretmenleri yalnızca öğrencilerin başarısına göre değerlendirmede ciddi sıkıntılar bulunmaktadır. Zira değerlendirme ölçütleri, öğretme eyleminin somut olarak görünen ve de görünmeyen ama var olan yönlerini kapsamalıdır. Öğrenci raporları ve sosyal sorumluluklar soyut yönler iken iyi hazırlanmış ders planları ve sınav sonuçları öğretme eyleminin somut yönleridir. Öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili olarak önerilen ölçüt çokluğu, bu ölçütlerin değerlendirmesini sağlayamaya yönelik birçok yöntemi ortaya çıkarmıştır. Bu durum (Weiss ve Weiss, 1998: 1-3) son yıllarda bir çok öğretmen, bilginin, bilgiyi kullanan kişinin değerlerine ve çalışılan ortama bağlı olduğu çok boyutlu, iç içe geçmiş bir öğrenme çevresi oluşturmuştur. Öğrencileri, yaşam boyu öğrenen insanlar ve demokratik toplumda akılcı karar vericiler olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayış ile okulu, öğrencilerin değişkenlik gösteren gereksinimlerini karşılamak üzere bir çok bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin bulunduğu farklı bir öğrenme topluluğu olarak gören anlayış bu bakımdan birbirinden ayrılmaktadır. Doğrudan öğretim bir çok öğretim yönteminden yalnızca bir tanesidir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğretimi çok boyutluluğu içerisinde değerlendirmekten uzaktır.

Yukarıdaki anlatımlar, okul yöneticisinin ya da denetmen raporlarının, öğretmenin ne yaptığına ilişkin o karmaşık tabloyu tanımlamaktan uzak olduğunu, bundan dolayı öğretmen performansını değerlendirmeye dönük verilerin bir çok kaynaktan toplanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Alanyazında, öğretmen performansını belirlemeye yönelik değişik yöntemlere yer verilmektedir (Barret 1986; Painter, 2001; Storms ve Nunez ve Thomas, 1996; Weiss ve Weiss, 1998) Bunlar şöyle özetlenebilir:

1. Teftiş birimi tarafından yapılan değerlendirme.
2. Okul müdürü ,zümre veya şube öğretmenlerinin yaptıkları değerlendirme.
3. Öğretmenin öz değerlendirmesi.
4. Öğrencilerin-velilerin öğretmeni değerlendirmesi.
5. Öğrencilerin değerlendirilmesi (yazılı, test, sözlü, çalışma dosyası, projeler) sonuçları.
6. Dolaylı değerlendirmeler (öğretmenin eğitim-öğretimle ilgili diğer etkinlikleri, kişisel özellikleri).

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi öğretmen değerlendirme uygulamaları bir çok etmenin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Öğretmenin sınıf içi rollerinin çeşitliliği (denetleyici, kaynak, yönlendirici, örgütleyici, uygulayıcı vb.), öğretim performansının tek bir değişkenle tanımlanmayacak kadar çok yönlü olduğunu göstermektedir (Harmer,1995). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, branşın özellikleri, öğretmenlik deneyimi, dersliklerin fiziksel özellikleri, okulların kullanıma sundukları araç gereç çeşitliliği, sınırlılıklar (öğrenci mevcutları, müfredattan kaynaklanan sorunlar, öğrenci gereksinimleri ve beklentileri) gibi durumların dikkate alınmaması durumunda, değerlendirmenin nesnel olmayacağından hareketle öğretmenlerin başarımlarını değerlendirmesi, öğrenci gelişiminde ölçülebilir hedeflerin gerçekleştirilmesine bağlı olarak oluşturulmaktadır (Boyd,1989; Flower ve Hancock, 2003; Taymaz, 1997). 'Öğretmenlerin sınıf içerisinde bağımsız oldukları bilinmekte, ancak öğretmenin öğretim performansını, içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik koşulları, eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı destek öğeleri de etkilemektedir'

(Mccollum, 2001:23). Bundan dolayı öğretmen başarısının değerlendirildiği uygulamalarda - öğretim sürecinin doğası gereği - değerlendirilecek öğretmenin kendisi başta olmak üzere, diğer öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, öğrencilerin ve uzmanların da yer almasının uygun olacağı düşünülmektedir. Nitekim MEB de bu gelişmelerin ışığında son yıllarda, öğretmen performansının değerlendirmesi amacıyla 'Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri' ve 'Özel Alan Yeterlikleri' ile ilgili oldukça ayrıntılı çalışmaların yanı sıra 'Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği' doğrultusunda uzman ve başöğretmenlik gibi uygulamalara gidildiği görülmektedir. Tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" adlı çalışma, paydaş görüşleri araştırması ve mevcut durum araştırması yapıldıktan sonra, YÖK eşgüdümünde 49 eğitim fakültesinin, MEB merkez örgütü birimlerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve sendika temsilcilerinin görüş ve önerileri değerlendirilerek tamamlanmış ve. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının onayı ile 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

İlköğretim kademesi öğretmenlerinin branşlar temelinde 14 özel alanda yeterlik taslakları hazırlanmıştır. "Yeterlik alanları", yeterlik alanlarına ait "Yeterlikler" ve her yeterliğe ait düzeylendirilmiş "Performans Göstergeleri"nden oluşan "Özel Alan Yeterlikleri", Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir. Ortaöğretim kurumları öğretmenlerine yönelik Özel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi çalışmaları Ortaöğretim Projesi kapsamında başlatılmıştır.

Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yeterliliklerinden Okul Performansını doğrudan etkileyen ve öğretmenlerde genellik arz eden nitelikler aşağıdaki gibi belirlenmiştir (İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları, 2005). Bunlar; 1-Alan Bilgisinin Eğitim Öğretime Yansıması; 2-Plânlama ve Hazırlık Çalışmaları; 3- Ders İçi Etkinlikler; 4-Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme, 5- Ders Dışı Etkinlikleri ile ilgili olarak; 6-Sınıf Yönetimi biçimindedir.

Yukarıdaki ölçütler dışında 'öğretmenlerde bulunması gereken kişisel nitelikler' ve 'Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirme yönünde çaba gösterme' türü nitelikler de değerlendirme formunda yer almaktadır. Değerlendirme formunun içeriğine bakıldığında 'Ders İçi Etkinlikler', 'Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme' ile 'Sınıf Yönetimi' yeterlik alanlarının öğretme-öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu, diğer ölçütlerin ise öğrenci başarısını dolaylı etkileyen etmenler olduğu anlaşılmaktadır. Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme adı altında yapılan bu değerlendirmede, müfettişlerin yanı sıra okul yöneticisi, zümre öğretmen, öğretmenin kendisi, öğrenci ve velinin de görüşüne başvurulmaktadır. Değerlendirme formunda her bir yeterlik alanını ölçmek üzere başarı ölçütleri belirlenmiş ve değerlendirmeye katılacak tarafların kendileriyle ilgili kısımları doldurmaları istenmiştir. Değerlendirmeye katılacak tarafların, değerlendirmede hangi oranda dikkate alınacakları belirlenmiş, pilot okullarda yapılan uygulama sonuçları bakanlığa iletilmiştir. Sonuçlara <http://tkb.meb.gov.tr/> adresinden ulaşılabilir.

Araştırma bulguları geleneksel denetimin ve değerlendirmelerin etkisiz kaldığını ortaya koymaktadır (İlğan, 2008; Karagözoğlu, 1977; Yavuz,1995; Yılmaz,

1994). Bu gelişmeler Bakanlık düzeyinde öğretmen değerlendirme alanında arayışlara yönelmesine neden olmuştur. Klinik denetimle ve sonrasında ortaya çıkan gelişmeler, yansıtıcı denetim, meslektaş-akran denetimi, öğretimsel denetim, gelişimsel denetim, performans denetimi ve farklılaştırılmış denetim modelleri gibi değişik denetim yaklaşımlarıyla öğretimin değerlendirilmesinde temel bir paradigma değişimi yaşandığını göstermektedir. MEB, 2000'li yıllardan itibaren performans değerlendirme modeli üzerinde yoğunlaşmaktadır. Pilot düzeyde yapılan uygulamalarda ve araştırma bulguları (Akbaba, 2008) teftiş sisteminin yeniden yapılandırılması gerekliliği konusunda bakanlık yetkilileri ve müfettişlerin bir kısmının görüş birliği içerisinde olmakla birlikte, performans değerlendirmeden ne anladıkları konusunda farklı düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların veli ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarından hoşnutluk duymadıklarını ve değerlendirmede okul yönetimine ayrılan oranı düşük bulduklarını göstermektedir. MEB teftiş sisteminde yeniden yapılandırma adı altında gerçekleşen bu çalışmalar henüz tam anlamıyla uygulamaya konmamıştır. Mevcut teftiş formları ortaöğretim ve ilköğretim okulları için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Formlar incelendiğinde değerlendirme ölçütlerinde genel anlamda benzerlikler görülmekle birlikte, öğretmen değerlendirme ölçütlerinin, öğretme-öğrenme sürecinin doğası düşünüldüğünde yeterince ayrıntılandırılmamış olduğu söylenebilir. MEB'in öğretmen başarısını değerlendirmeye yönelik geliştirdiği formlar da başarı ölçütleri daha ayrıntılı verilmektedir. Ancak öğretmen değerlendirme uygulamalarının başarısını başarı ölçütlerinin kendisi kadar uygulayıcıların değerlendirme sürecine ilişkin paradigmalarının da etkilediği varsayılmaktadır. Bu bakımdan gerek ölçütleri geliştirme, uygulama gerekse uygulamaların başarısını değerlendirmeye yönelik çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Öğretmen, yönetici ve deneticilerin uygulamaya konulacak olan bir performans değerlendirmeye yönelik görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- İlköğretim okullarında uygulamaya konulması düşünülen performans değerlendirme modeline ilişkin katılımcı görüşleri (a) değerlendirmeden beklenen sonuçlara; (b) değerlendirmeye katılması önerilen tarafların, değerlendirmede dikkate alınma oranlarına ve (c) performans değerlendirme modelinin uygulamasının önünde algılanan engellere göre nasıl bir dağılım göstermektedir;
- 2- Performans değerlendirme modeline ilişkin beklentiler (a) görev; (b) kıdem; (c) okutulan sınıf mevcutları; (d) öğretmenlerin branşı; (e) öğretim araç gereçlerinin yeterlik düzeyine ilişkin öğretmen algıları; (f) okul yönetimin öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik düzeyine ilişkin öğretmen algıları ve (g) katılımcıların üyesi oldukları sendika değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma model, verilerin toplanma sırası dikkate (nicel-nitel) alındığında *ardışık araştırma tasarımı stratejisi* kullanılmıştır Sosyal bilimlerde araştırma bulgularının nicel ve nitel verilerden oluşması, yani birden fazla yöntemden (anket, görüşme, gözlem, belge tarama vb.) yararlanarak ortaya konması, sonuçların ilişkilendirilerek tartışılmasını kolaylaştırmaktadır (Creswell; 2003).

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında İzmir ilinde çalışan öğretmenler, okul yöneticileri ve ilköğretim deneticileri oluşturmaktadır. Örneklemi, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ilçelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerden olasılığa bağlı küme örnekleme tekniği (branş dağılımları göz önünde bulundurularak) belirlenen 205 öğretmen, rastgele seçilen 75 okula, okul yöneticilerinin yanıtlaması için ölçekler gönderilmiş ancak bunlardan geri dönen ve işleme tabi tutulan 56 okul müdürü, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan tüm ilköğretim deneticilerine (136) dağıtılan ölçeklerden geri dönen ve işleme tabi tutulan 71 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretimde Öğretmen Performans Değerlendirme Modeline İlişkin Görüşler” adlı ölçme aracı kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının geliştirilmesinde izlenen yol aşağıda verilmektedir.

Öğretmenlere-

1- *Sizce öğretmen performansın değerlendirilmesinde, değerlendirme ölçütleri neler olmalıdır?*

2- *Öğretmen Performans değerlendirmesinin sizce ne tür olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir?*

3- *Öğretmen performansının sağlıklı bir biçime değerlendirilmesinin önünde ne tür engeller görmektesiniz?*

4- *Öğretmen performansının değerlendirilmesine sizce kimler katılmalıdır?*

biçiminde açık uçlu sorular sorulmuştur. Belirlenen 3 İlköğretim okulunda öğretmenler2 dağıtılan 75 soru formunun 45'i geri dönmüş, sorulara verilen yanıtlar içerik çözümlemesi ile tematik başlıklara ayrılmıştır.

Alan yazın taranarak ‘performans değerlendirme (Woodhouse; Manager, 2003), öğretim kurumlarında performans değerlendirme (İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme Modeli, 2004; Akbaba A., 2008; Akbaba & Memişoğlu, 2008) ile ilgili yönerge ve ölçme araçları incelenmiştir.

*Geçerlik ve Güvenirlik:* Alan yazın taraması, kurumsal yükseltme yönergesi ve

açık uçlu sorulara verilen yanıtların çözümlenmesi sonucunda ölçek ve anket için soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçme araçları için ön uygulamadan önce kapsam geçerliği için uzman kanısı alınmıştır

Geliştirilen ölçme aracı 85 kişilik bir örnekleme ön uygulama biçiminde uygulanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .87 ve üzerinde bulunmuştur. Yapı geçerliğini saptamak amacıyla, faktör çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda da dağılım tek faktörde toplanmış, toplam puan vermiştir. Ölçeklerde, tek faktör toplam varyansın %55,8’ni açıklamaktadır. Bu oran sosyal bilimlerde (%40-%60) yapılan analizler için yeterli bulunmaktadır (Tavşancıl, 2002). Çözümleme sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) degeri ,900 ve Barlett Sephericity degeri[(ChiSquare (2,327)=1281,199; P=,000)] bulunmuştur.

Ölçme aracına ayrıca ‘Performans Değerlendirme Modelinde tarafların değerlendirmede nasıl bir ağırlığı olmalıdır’ ve ‘Sizce Performans Değerlendirme Modelinin etkili biçimde uygulanmasının önünde engeller bulunmakta mıdır?’ biçiminde 2 açık uçlu soru eklenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri SPSS programı (frekans ve yüzde hesaplamaları, tek yönlü varyans analizi, Scheffée Anlamlılık Testi) kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1’de ortaya konan bulgular kısaca şöyle özetlenebilir: katılımcıların yarıdan fazlası, uygulamaya konacak bir performans değerlendirme modeline karşı olumlu yönde (katılıyorum; tümüyle katılıyorum) beklenti geliştirmekte; yaklaşık üçte biri çekinceli (kısmen katılıyorum) yaklaşmakta, her beş kişiden biri ise olumsuz yönde beklenti (katılmıyorum) içerisinde ya da tümüyle (hiç katılmıyorum) reddetmektedir. Genel olarak katılımcıların yarısının olumlu bir beklenti geliştirmelerine karşın, diğer yarısının ise çekimsiz ya da olumsuz bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerine yönelik maddelerde, yine kurumsal gelişmeye yönelik alanda, beklentinin daha olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, uygulamanın kurumsal iklimde olumsuzluklara (*‘Kurum içinde gerginliğe neden olur’*) da neden olabileceği kaygısı öne çıkmaktadır.

Aşağıda performans değerlendirme modelinin uygulamasının önünde algılanan engellere göre katılımcı görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini saptamak amacıyla soruların açık uçlu sorulara verilen yanıtların içerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan tematik kodlama sonuçları niceliksel oranlarıyla da verilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde hangi veri kaynağının alınacağına ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımlarında yeterli bir uzlaşmanın olduğunu söylemek güç görülmektedir. Öğretmen, yönetici ve deneticilerin performans değerlendirmede başvurulması konusunda görüş

birliğine en yakın oldukları veri kaynağını zümre öğretmen ve öz değerlendirme oluşturmaktadır. Yönetici (%90,6) ve deneticilerin (%97,2) tümüne yakını kendilerinin değerlendirme sürecine dahil olmaları gerektiği görüşündedir. Öğretmenler, deneticilerden (%45,9) çok yöneticilerin (%79) performans değerlendirmede yer almaları gerektiği doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmen performansını belirlemede velilerin (%55,9) ve öğrencilerin merkezi sınavlardan (ilçe bazında ya da SBS, OKS) (%56,2) aldıkları sonuçların değerlendirmede dikkate alınmasına her iki katılımcıdan biri; akademik personel (eğitim bilimci) ve profesyonel değerlendirme birimlerine ise her 3 katılımcıdan biri karşı çıkmaktadır. Değerlendirmede, kimin ya da neyin hangi oranda dikkate alınmasına ilişkin algılarda da öğretmen, yönetici ve deneticilerin arasında görüş birliği oluşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların, performans değerlendirme uygulamasının önündeki engellere verdikleri yanıtların, aşağıdaki tematik başlıklarda örtüşükleri görülmektedir.

- Değerlendirme ölçütleri konusunda değerlendiren taraflar arasında uzlaşma eksikliği
  - ‘Velinin bu konudaki bilinç düzeyi nedir ki?’
  - ‘Aynı okulda öğretmenler arasında dahi ‘iyi öğretmen kimdir’ konusunda görüş birliği oluşmuyor, bunca katılımcı arasında nasıl olacak?’
  - ‘Öğrenci, yüksek not veren öğretmeni yüksek değerlendirecek, peki düşük not veren kötü mü olacak.’
- Sınav odaklı bir eğitim anlayışı ile performans ölçütlerinin uyumsuzluğu.
  - ‘Sınıfınızdan yeteri kadar öğrenci merkezi sınavlarda başarılı olmasın bakalım, ben çocuğa sosyalleşmeyi öğrettim dediğinizde anlamsız kalıyor.’
  - ‘SBS’ler ÖSS’ler yerinde durdukça bunlar anlamsız’.
- Uygulama ile ilgili bilgi eksikliği.
  - ‘Konunun ne olduğunu, ne getireceğinin açıkçası bilmiyorum.’
  - ‘Herkes bir şeyler söylüyor, ama müfettiş de dahil, kimse ne olduğunu bilmiyor.’
  - ‘Modelin yeterince tartışılmadığını düşünüyorum.’
- Performansı artırmaya yönelik kurumsal olanaklarının kısıtlılığı.
  - ‘Öğrenci başarısını artırmak öğretmenin işi, peki öğretmen başarısını artırmak adına ne yapıyor?’
  - ‘Çalışan öğretmenle çalışmayan bir tutulduğu sistemde gelişme olmaz’.
- Değişime direnen, gerekliliğine inanmayan kesimlerin varlığı.
  - ‘Öğretmenlerin çoğunluğu geçim derdinde, o kadar çok değişiklik yapıldı ki, bunların da çoğu tutmadı.’
  - ‘Öğretmenler, bu tür değişimlere, beni nasıl etkiler diye bakıyor öncelikle.’
  - ‘Eğitimdeki eksikleri sorun edinen öğretmen sayısı çok sınırlı.’
- Veri toplama kaynaklarının çokluğundan dolayı aşırı kırtasiyecilik.
  - ‘Bu kadar kişinin bilgisini kim toplayacak, kim takip edecek?’
  - ‘Zaten sürekli bir kırtasiye işi var okullarda, bir yenisini daha eklenecek.’
  - ‘Öğrencisi ayrı, velisi ayrı, müfettişi ayrı. Kim, ne zaman ve nasıl yapacak bu işi belli değil?’
- Okulların araç gereç donanımları bakımından birbirinden farklılıkları.
  - ‘Benim ne akıllı tahtam, ne de projeksiyon cihazım var sınıfta, nasıl olacak bu iş?’

- ‘Sınıfların fiziksel koşulları, okulun bulunduğu çevreye göre değişiyor, oysa başarı beklentileri aynı.’
- ‘Okulların olanakları eşitlenmeden bu iş zor.’
- ‘Yeri geliyor su akıyor, deney için düşünülen laboratuvar dersliğe dönüştürülmüş. Bizim gerçekliğimiz bu.’

**Tablo 1.** Performans Değerlendirme Modeline İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Yüzdelerle Dağılımları

Soru No	İlköğretim kurumlarında Performans Değerlendirme Modeline İlişkin Katılımcı Görüşleri	Katılma Düzeyi				
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tümüyle katılıyorum
	Performans değerlendirme modelinin ilköğretimde uygulanması durumunda;					
1.	Dinamik bir örgüt yapısı oluşur.	7,0	10,0	28,6	42,9	11,6
2.	Kurumsal hedeflerin gerçekleşme düzeyi artar.	7,6	14,9	24,0	43,5	10,0
3.	Öğretmenin yaratıcılığı, özgünlüğü olumsuz etkilenir.	11,9	38,3	22,8	21,6	5,5
4.	Öğretmenlerin motivasyonu artar.	7,9	12,5	31,9	41,0	6,7
5.	Eğitimin hedefleri (genel, özel;) üzerinde toplumsal uzlaşma sağlanır.	4,6	19,8	29,8	38,0	7,9
6.	Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımlarına ağırlık verilir.	3,3	12,5	24,3	48,3	11,6
7.	Öğretmenler, alanlarındaki mesleki gelişmeleri yakından izler.	4,3	10,9	22,8	48,6	13,4
8.	Velilerde okulu sahiplenme duygusu artar.	4,6	14,6	26,1	44,4	10,3
9.	Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelme oranı artar.	4,6	19,8	29,5	37,7	8,5
10.	Öğretmen başarısının değerlendirilmede nesnellik sağlanır	6,1	15,5	32,5	38,9	7,0
11.	Öğretmenlik mesleğine yeni bir heyecan gelir.	6,1	16,1	30,7	38,9	8,2
12.	Okulun gelişiminde etkin rol almada öğretmenlerde isteklilik artar.	3,6	17,9	30,1	39,8	8,5
13.	Öğretmen öğrenci ilişkisi olumsuz etkilenir.	6,7	19,8	24,6	35,9	13,1
14.	Kurumun gelişmeye açık yönleri ortaya konur	3,6	13,1	27,7	47,7	7,9
15.	Öğretmenlerde kaygı düzeyi artar.	13,1	27,7	30,7	24,0	4,6
16.	Mesleki yayınları olan öğretmen oranı artar	4,0	23,1	31,3	34,3	7,3
17.	Okullarda profesyonel yöneticilik bilinci gelişir.	4,9	16,1	28,3	39,2	11,6
18.	Öğretmenlere yönelik ödüllendirmeler daha nesnel olur.	8,5	18,2	27,7	37,1	8,5
19.	Kurum içinde gerginliğe neden olur.	14,0	20,7	34,0	24,3	7,0
20.	Öğrencilerde sınıf/ okulu sahiplenme duygusu artar.	6,1	17,0	35,6	34,3	7,0
21.	Etkili öğretmenlik ölçütleri konusunda görüş birliği oluşur.	5,5	19,5	31,9	37,1	6,1
22.	Branşların kendilerine özgü özellikleri, değerlendirilmede dikkate alınır.	4,6	15,8	25,8	47,4	6,4
23.	Mesleğin toplumsal statüsü artar.	6,7	20,7	21,9	41,3	9,4
24.	Öğretmenler özdeğerlendirme yapma alışkanlığı kazanırlar.	4,3	15,5	26,7	44,1	9,4
25.	Etkili performansın önündeki engellerin saptanması sağlanır.	4,0	12,5	27,7	48,9	7,0
26.	Öğretmenler arasında yıkıcı rekabete neden olur.	12,2	22,2	25,8	33,4	6,4
27.	Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile daha yakından ilgilenir.	6,7	15,5	31,0	40,7	6,1
28.	Nitelikli bir kurum kültürünün gelişmesine katkıda bulunur	5,2	13,4	27,1	45,3	9,1
29.	Uygulamada aşırı bir kırtasiyeciliği beraberinde getirir.	19,5	32,8	28,3	16,1	3,3
30.	Öğretmenlerin kurumsal yenileşme girişimlerine katkıları artar	5,2	13,1	34,7	41,3	5,8
31.	Öğretmenlerde okulu sahiplenme (aidiyet) duygusu artar.	6,1	17,9	33,7	35,3	7,0
32.	Öğretmenler, mesleki bilgilerini günceller.	4,6	14,0	27,1	42,2	12,2
33.	Öğretmen veli ilişkisi olumsuz etkilenir.	7,9	21,6	26,7	33,1	10,6
34.	Öğretmen, kendi eksiklerini giderme çabası içerisinde olur	4,6	13,7	27,7	44,4	9,7
35.	Sınıf içi öğretimsel hedeflerin gerçekleşme düzeyi artar	4,3	11,9	32,2	41,6	10,0

**Tablo 2.** Performans Değerlendirme Modelinde Öğretmen Performansının Belirlenmesinde Değerlendirme Sürecine Katılacak Tarafların Değerlendirmede Nasıl Bir Ağırlığının Olması Gerektiğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Yüzdelerle Dağılımı

Katılımcı	Değerlendirmede taraflar ve dikkate alınacak uygulamalar	Katılmalı mı		Değerlendirmede oranı sizce ne olmalı (%)						
		Evet (%)	Hayır (%)	5	10	20	30	40	50+	
Öğretmen	Denetici	45,9	54,1	10,0	38,0	20,0	10,0	8,0	14,0	
	Yönetici	79,0	21,0	7,2	26,5	27,7	18,1	4,8	15,7	
	Zümre Öğretmen	74,1	25,9	13,3	29,3	28,0	6,7	5,3	17,3	
	Özdeğerlendirme (Öğrt. Kendisi)	83,9	16,1	7,8	23,3	22,2	6,7	-	40,0	
	Öğrenci	58,5	41,5	25,4	19,0	15,9	7,9	6,3	25,4	
	Veli	45,9	54,1	28,0	44,0	14,0	6,0	-	8,0	
	Merkezi sınav sonuçları	49,3	50,7	34,1	19,5	19,5	14,6	2,4	9,8	
	Akademik personel (eğitimbilimci)	60,0	40,0	13,0	34,8	26,1	10,9	4,3	10,9	
	Eğitim bölgesinde oluşturulan komisyon	42,0	58,0	8,0	32,0	20,0	24,0	8,0	8,0	
	Bağımsız, uzmanlaşmış değerlendirme birimleri	60,0	40,0	20,8	29,2	22,9	8,3	4,2	14,6	
	Yönetici	Denetici	73,6	26,4	-	8,7	52,2	-	30,4	8,7
		Yönetici	90,6	9,4	-	3,1	31,3	3,1	21,9	-
Zümre Öğretmen		86,8	13,2	13,8	37,9	27,6	-	6,9	13,8	
Özdeğerlendirme (Öğrt. Kendisi)		90,6	9,4	27,6	24,1	27,6	13,8	-	6,9	
Öğrenci		86,8	13,2	27,6	48,3	20,7	-	3,4	-	
Veli		73,6	26,4	28,0	56,0	4,0	8,0	-	4,0	
Merkezi sınav sonuçları		66,0	34,0	12,5	18,8	31,3	31,3	-	6,3	
Akademik personel (eğitimbilimci)		77,4	22,6	21,1	47,4	15,8	-	-	15,8	
Eğitim bölgesinde oluşturulan komisyon		49,1	50,9	30,0	40,0	10,0	-	-	20,0	
Bağımsız, uzmanlaşmış değerlendirme birimleri		66,0	34,0	25,0	31,3	18,8	6,3	6,3	12,5	
Denetici		Denetici	97,2	2,8	-	-	5,6	11,1	19,4	63,9
		Yönetici	93,0	7,0	-	14,7	61,8	11,8	-	11,8
	Zümre Öğretmen	78,9	21,1	39,3	39,3	7,1	-	-	14,3	
	Özdeğerlendirme (Öğrt. Kendisi)	94,4	5,6	55,2	31,0	3,4	-	-	10,3	
	Öğrenci	83,1	16,9	50,0	25,0	14,3	3,6	-	7,1	
	Veli	71,8	28,2	48,0	36,0	4,0	4,0	-	8,0	
	Merkezi sınav sonuçları	69,0	31,0	55,6	27,8	-	-	-	16,7	
	Akademik personel (eğitimbilimci)	66,2	33,8	26,7	20,0	20,0	13,3	-	20,0	
	Eğitim bölgesinde oluşturulan komisyon	52,1	47,9	50,0	16,7	8,3	-	-	25,0	
	Bağımsız, uzmanlaşmış değerlendirme birimleri	69,0	31,0	30,0	10,0	-	20,0	-	40,0	

**Tablo 3.** Performans Değerlendirme Modeline İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

eğişken	aynak	Sd	F	η	P
Görev	Gruplar Arası	2	14,93*	,084	P=,00
	Gruplar İçi	325			
	Toplam	327			
Kıdem	Gruplar Arası	3	2,08	0,19	P=,11
	Gruplar İçi	324			
	Toplam	327			
Sınıf Mevcudu	Gruplar Arası	2	3,21*	0,25	P=,042
	Gruplar İçi	254			
	Toplam	256			
Branş	Gruplar Arası	3	1,14	,017	P=,331
	Gruplar İçi	201			
	Toplam	204			
Eğ. Araç Yeterl. Düzeyi	Gruplar Arası	2	1,38	0,11	P=,252
	Gruplar İçi	254			
	Toplam	256			
Yön., Öğretm Teşvik Düzeyi	Gruplar Arası	2	2,17	0,17	P=,116
	Gruplar İçi	254			
	Toplam	256			
Üyesi Olunan Sendika	Gruplar Arası	2	11,19*	0,13	P=,00
	Gruplar İçi	154			
	Toplam	156			

\* P≤0.05

Tablo 3'teki bulgulara göre, performans değerlendirme modeline ilişkin görüşler görev, okutulan sınıf mevcutları ve üyesi olunan sendika türüne göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffée istatistiği sonuçlarına göre öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,1$ ), yönetici ( $\bar{X}=3,6$ ) ve deneticilerden ( $\bar{X}=3,4$ ) daha düşük beklenti geliştirdikleri; sınıf mevcutları 36 ve üzerinde olan öğretmenler, daha az sınıf mevcutlarına (20-30) giren öğretmenler kadar modele sıcak bakmamakta ve Eğitim-Sen üyesi katılımcılar ( $\bar{X}=3,1$ ), Türk Eğitim Sen ( $\bar{X}=3,6$ ) ve Tem-Sen ( $\bar{X}=3,4$ ) üyesi katılımcılara göre modeli daha olumsuz algılamaktadır. Etki büyüklüğü açısından yönetimin öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik düzeyi ( $\eta=0,17$ ) ile üyesi olunan sendika ( $\eta=0,13$ ) değişkeninin performans değerlendirme modeline ilişkin beklentiler üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA

Katılımcılar, uygulamaya konulacak bir performans değerlendirme yaklaşımına olumlu yaklaşmakla birlikte önemli düzeyde bir kesimin de performans değerlendirmeye ilişkin bir takım kaygılarının olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların, özellikle öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu, konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını bildirmiştir. Ortaya çıkan bu bulgunun temelinde, değişimden etkilenen tarafların sürece katılımının (eğitim, bilgilendirme, hazırlama, destekleme vb) yeterince sağlanmamış olması yatıyor olabilir. Performance Variables Raporu (2006) bu görüşü destekler niteliktedir. Rapora göre işgörenlerin değerlendirme sürecinin başarısına ilişkin algılarında, yönetimin parasal olduğu kadar yönlendirme desteğinin ve yönetsel süreçlere katılım fırsatı sunması da belirleyici olmaktadır. Araştırmalar (Khatri, Kane ve Reeve, 1995), performans değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin yeterli eğitim

ve destek almaması durumunda etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Son yıllarda MEB bünyesinde yürütülen çalışmalarda, başta pilot illerdeki, öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenlerin sürece etkin katılımında artış olduğu söylenebilir. Yine MEB'nin web sitesinde açılan linkler aracılığı ile performans değerlendirme modeli hakkında bilgilendirmenin yanı sıra görüş ve önerilerin de alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak tüm bunlara karşın istenen etki ve katılımın henüz sağlanamadığı bu araştırmanın bulguları kapsamında ortaya konmaktadır.

Katılımcıların, modelin uygulamasının önünde gördükleri engellerin bir kısmının doğrudan MEB'nin ve okulların yapısal-örgütsel özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Modelin değişik kesimlerce tartışılıp olgunlaşmamasından dolayı, tüm çabalara karşın model yeterince tanıtılmamış ve uygulamaya karşı olumlu bir beklenti oluşturulamamıştır. Okul yöneticileri ve ilköğretim deneticilerinin, *düşük mevcutlu sınıfları* okutan öğretmenlerin ve *farklı sendikaya* üye katılımcıların uygulamaya ilişkin beklentilerinde ortaya çıkan fark, ülkemiz teftiş sisteminde iletişimsizlik ve güvensizliğin, nasıl bir eğitim sistemi istediğimizi ve buna bağlı performans ölçütleri gibi konularda hala sorunların olduğunu düşündürmektedir. Nitekim, değerlendirme sürecine kimlerin hangi oranda dahil edileceği konusunda da katılımcılar arasında görüş birliği bulunmamaktadır. Yönetici ve deneticiler değerlendirmede kendilerine oldukça yüksek oranda pay biçmişlerdir. Öğretmenler, deneticilerin uygulamadaki ağırlığını yöneticilere göre düşük olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu başka çalışmalarla koşutluk göstermektedir. Değerlendirme biriminin dışardan olması durumunda değerlendirme yapanların sınıfa dışarıdan biri olarak dahil olması, değerlendirmeye ayrılan süre, değerlendiren ve değerlendirilen tarafların uygulamaya ilişkin ön-yargıları vb. etkenlerin işe karışmasından dolayı, bu yöntemin alanyazında oldukça tartışıldığı görülmektedir (Bozkurt & Karabıyık, 2004; Can, 2004). Okul yönetiminin değerlendirmede ağırlığı olması durumunda ise, okul müdürüne olan yakınlık ve değerlendirme yöntemlerinin tekdüzeliği (salt sınıf gözlemleriyle yetinme) değerlendirmede karşılaşılan önemli sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin %85'nin kendi performanslarını müdürlerin verdiği ortalamanın üstünde değerlendirdiklerini (ERIC, Merit Pay,1981), okul yöneticilerinin, öğretmen performansını değerlendirmede çoğunlukla alt düzeydeki öğretim yeterliliğini ölçüt aldığını (Weiss & Weiss, 1998:1) ortaya koymaktadır.

Değerlendirmede en çok kimin ağırlığı olması gerektiği konusunda tüm katılımcıların üzerinde görüş birliğine vardıkları konu *zümre ve özdeğerlendirme* olmuştur. *Zümre veya şube öğretmenlerinin* değerlendirme sürecine katıldıkları ve bir çeşit akran değerlendirmesi niteliği taşıyan bu yöntemin, öğretmenlerde mesleki gelişimi, insan ilişkilerini desteklediği, bürokratik işlemlerin sıkıntı yaratan etkisini azalttığını ortaya koyan araştırmalar (Pfeifer, 1987) bulunmakla birlikte, ülkemizde bu değerlendirme biçimi, yaygın ve işlevsel biçimde özel okullarda (Altundeppe, 1999) görülmektedir. *Özdeğerlendirme*, öğretmenin kendisini geliştirme amacıyla bilgi ve performans düzeyi ile inançlarının uygunluk ve etkililiğine ilişkin algısıdır. Öz değerlendirme süreci, öğretmenin birçok yoldan, kendisini değerlendirmesine ve geliştirmesine fırsat tanımakta, öğretmenlerin hedef belirleme sürecine katılmalarından dolayı, onları kendi çalışmalarını değerlendirmelerini sağlayacak yansıtıcı uygulayıcılar haline gelmelerini kolaylaştırmaktadır' (Cruickshank ve Haefele, 2001:28). Öğretmenin kendi öğretim performansına ilişkin yapacağı değerlendirmenin gerçekçi olmasında

okuldaki örgütsel iklimin önemli olduğu söylenebilir. Üzerinde uzlaşmış hedeflerin gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliğine dayalı bir örgütse iklimde çalışan öğretmenlerin kendilerine dönük değerlendirmede daha dürüst davranacakları düşünülmektedir.

Son yıllarda personel geliştirme ve yenileme sürecine ilişkin uygulamaların örgüt dışında verilen hizmet içi eğitim etkinliklerinden, okul merkezli bir personel geliştirmeye doğru kaydığı gözlenmektedir (Blue ve Grundy, 1996:245). Çünkü öğretmen değerlendirme ölçütlerinin, öğretmenler tarafından yeterince algılanamaması veya kabul görmemesi, bu öğretmenlerin sınıf içi beklentilerini karşılayamaması sonucunu doğuracaktır (Painter, 2001:32). Araştırma sonuçları, okul merkezli personel geliştirme uygulamalarının, öğretmenin sürece etkin olarak katılımını sağlayacağı, bunun örgütsel hedeflerle bütünleşmeyi ve kişisel gelişimi izlemeyi kolaylaştıracağını ortaya koymaktadır.

Öğrenci ve velilerin sürece dahil edilmesi konusunda katılımcılar çok net değildir. *Öğrencilerin öğretmenin değerlendirmesi*, öğretmenin sınıf yönetimi, öğretme öğrenme süreçlerine ilişkin uygulamaları, geliştirdiği ve yararlandığı öğretim araç-gereçlerinin öğrenmeye katkısı, ölçme değerlendirme etkinliklerinin niteliği hakkında olduğu kadar, öğretmenin meslekle bütünleşme, kendini geliştirme, olumlu rol modeli oluşturma gibi konular hakkında da bilgiler verebilmektedir. Öğretmenin sınıf içi başarımlar ölçütlerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ile yükseköğretim (Baş Collins, 2002; Tonbul, 2008) ve ortaöğretim okullarında yapılan araştırmalar (Altundeppe, 1999), öğrenci beklentilerinin öğretmenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yine de öğrencilerin, öğretmen değerlendirme sürecine etkin biçimde katılmalarının öğretimin niteliğine olumlu katkı yaptığı değişik araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Coburn,1984; Delson, 1982; Marchant; Newman, 1991).

## 5. ÖNERİLER

**1-** Katılımcıların hazır bulunuşluğunu artırmak, değişime karşı direnci yönetebilmek amacıyla performans değerlendirme modeli, tüm ilköğretim okullarında seminer döneminde (15-30 Haziran ya da 1-15 Eylül) ele alınabilir. Konu kamuoyuna da ilgilendirmesi bakımından MEB, Öğretmen Genel ve Özel Yeterlik Alanları ile Performans Yönetim ve Değerlendirme alanlarındaki çalışmaları (pilot uygulamalar, sempozyum, çalıştay) ve eğitim bölgeleri danışma kurullarında, katılımcılara tanıtılabilir. Ulusal çapta yayın yapan televizyonlarda düzenlenecek olan ve değişik eğitim sendikaları temsilcilerinin de bulunduğu oturumlarında konu tanıtılabilir, tartışılabilir.

**2-** Öğretmen başarımının değerlendirilmesinde kurum içi taraflara (yönetici, zümre ve özdeğerlendirme) ağırlık verilmelidir. Öğretmenlere, öğrencileri tarafından değerlendirilmelerinin olumlu yönleri konusunda bilgilendirme yapılabilir. Bu bilgilendirme oturumlarına öğrencilerin de temsilci düzeyinde dahil edilmesi sağlanabilir, beklentiler karşılıklı ortaya konabilir.

**3-** Performans değerlendirme uygulamasında okulların araç gereç donanım ve sınıf mevcutları farklılıkları dikkate alınmalıdır.

**4-** Performans değerlendirme uygulamalarının öğrenci odaklı öğretme öğrenme anlayışını destekleyebilmesi için performans değerlendirme ölçütleri ile 'yeni

müfredat, yapılandırıcılık' adı altındaki öğretim programlarının kazanımları örtüştürülmeli, sınav odaklı öğretim uygulamaları ile öğretmen performans değerlendirme modeli uygunluğu araştırılmalıdır.

5- Uygulamada ortaya çıkacak 'kırtasiye işlerinin çokluğu' ve analizlerin eşzamanlı yapılabilmesi için uygun yazılımlar geliştirilmeli, bunları kullanacak personel (sekreter, memur, müdür yardımcıları, öğretmenler) uygulamalı eğitim almalıdır.

6- Performans değerlendirme uygulamasının gerektirdiği yönetim ve liderlik biçimi araştırılmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmen değerlendirme sürecinde değişen rollerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumu kazanabilmeleri amacıyla bireysel performans görüşmesi, sınıf içi gözlem yapma, zümre ve diğer kurulların yönetimi konularında uygulamalı bir eğitim programından geçirilmelidir.

7- MEB, Öğretmen Genel ve Özel Yeterlik Alanları ile Performans Yönetim ve Değerlendirme alanlarındaki çalışmalarını, eğitim fakültelerinin tümü ile paylaşmalı, meslek içerisindeki öğretmenlerde aranan özelliklerin, öğretmenlerin meslek öncesi eğitiminde de dikkate alınması hususunda gerekli eşgüdüm sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbaba A. S. (2008) *İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri*, 3. Eğitim Yönetimi Kongresi bildiri özeti, (online): [http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=9605](http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=9605) adresinden 09.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P (2008) İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına ilişkin performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 151-179.
- Altundeppe, Ö. (1999) *Orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi*, (online): <http://www.egitim.aku.edu.tr/altundeppe.htm>, adresinden 25.03.2009 tarihinde alınmıştır.
- Azumi, E. J. & Lerman, L (1987) Selecting and rewarding master teachers: What teachers in one district think, *The Elementary School Journal*, Vol.88, Number 2.
- Barret, J. (1986). The Evaluation of Teachers. ERIC Identifier:ED278657. ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington DC, (online) retrieved on 15.05.2007 at <http://www.ericdigests.org/pre-925/education.htm>.
- Baş Collins, A. (2002) Üniversite öğrencileri öğretim üyelerinin başarısını değerlendirebilir mi, ikilemler ve problemler, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 81-91
- Blue, G.&Grundy, P. (1996) Team evaluation of language courses. *ELT Journal*, 50. Aniversary, Vol/3, s. 244-53.
- Boyd, R., T.C. (1989). *Improving teacher evaluations*. ERIC Identifier: ED315431, retrieved on <http://www.ericdigests.org/pre-9213/teacher.htm>.
- Bozkurt, E& Karabıyık, İ. (2004) Türk milli eğitiminde denetim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri. Ed. Başaran E. Bozkurt, A. *Türk milli eğitiminde teftiş ve yapılanma sorunu*, 119-130 Ankara: TBMM Yayınları.
- Byars, L;Rue, L. (2000) Human resource management. Sixth ed., McGraw Hill Companies.
- Can, N. (2004) *İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları*, (online): <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm> adresinden 10.04.2009 tarihinde alınmıştır
- Coburn, Luisa (1984) *Student evaluation of teacher performance*, Accession No: ED 289887, (online): retrieved on <http://www.asceric.org>, at 21.11.2008.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design*, Sage Publications: California.
- Cruickshank R. & Haefele, D. ( 2001) "Good teachers, plural", *Educational Leadership*, 58 (5),26-30.
- Danielson, Ch. (2001) "New trends in teacher evaluation", *Educational Leadership*, 58 (5),12-6.

- Delson, K. M. (1982) *A three dimensional approach to evaluating teaching performance*, Paper Presented At The Annual Convention Of The American Council On The Teaching For Foreign Languages, New York.
- ERIC (1981) *Merit Pay. Research Action Brief Number 15*. <http://www.asceric.org>, adresinden 15.06.2000 tarihinde alınmıştır.
- Flower, C.P. & Hancock, D.R. (2003) An interview protocol scoring rubric for evaluation teacher performance. *Assessment in Education*, 10(2):162-168.
- Gary, E.R. (2003) Employee performance appraisal system participation: A technique that Works, *Public Personnel Management*, (online): <http://www.ipma-hr.org> at 05.09.2003.
- Harmer, J.(1995) "Teacher performance and student satisfaction", *ELT Journal*, 49(4), 337-345.
- İlğan, A. (2008) İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(2), 389-422.
- İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları (2005) (online) [http://tkb.meb.gov.tr/Denetim/Performans\\_adresinden\\_06.06.2009](http://tkb.meb.gov.tr/Denetim/Performans_adresinden_06.06.2009) tarihinde alınmıştır.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004) *Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karagözoğlu G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Ankara: Özel Basım.
- Khatri, N., Kane, M.& Reeve, A. (1995) How performance assessments affect teaching and learning. *Educational Leadership*, 53(3):80-83.
- Marchant, Gregor; Newman, Isadore (1991) *Faculty Evaluation and Reward Procedures*, American Education Research Association, Chicago
- Mccollum, S. (2001) "How merit pay improves education, *Educational Leadership*, 58.(5). 21-24.
- Newstrom, J.; D. (1993) "Appraising and rewarding performance", *Organizational behavior, human behavior at work, series in management*, ss. 167-176, Mc. Graw Hill, University of Minnesota, Arizona State University.
- Painter, B. (2001) "Using teacher portfolios", *Educational Leadership*, 58(5), 31-35.
- Performance Variables (2006) (online) <http://publib.boulder.ibm.com/infocenter/> adresinden 10.03.2007. tarihinde alınmıştır.
- Pfeifer, R. S.(1987) *Variations on a theme: an analysis of peer involvement in teacher evaluation*, (online): retrieved at <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/> on , 24.03.2009.
- Storms, B.& Numez, A..& Thomas, W. (1996) "Using portfolios to demonstrate student skills", *Thrust For Educational Leadership*, 25, (7), 6-10.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Taymaz, H. (1997) *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar: ilkeler, yöntemler*, 4. baskı, Ankara: TAKAV.
- Tonbul, Y. (2008) Öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 746 (3), 633-662.
- Weiss, E. M. & Weiss, G (1998) *New directions on teacher evaluation*, ERIC Documentation, ED429052. (online). Retrieved at <http://www.asceric.org> on 15.06.2008.
- Woodhouse, D. (2004) The quality of quality assurance, *Quality in Higher Education*. 10 (2) 4-12.
- Yavuz, Y. (1995). Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (1994). İlköğretim ve Ortaöğretimde Denetim Uygulamaları. *Çağdaş Eğitim*. Yıl:19 s:205, Aralık 94, 44-45.