

Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği)

Fisun Akşit ^a

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirmesinin amacı, süreci ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda da öğretmen performans değerlendirmesini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmanın örneklemini 2003–2004 eğitim-öğretim yılında Balıkesir- Bigadiç ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 46 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin düşüncelerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmada belge analizi, çalışmaya katılanların gözlemleri ve ilköğretim öğretmenleriyle görüşme ve Likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız olduğunu ve değerlendirme sürecine güvenmediğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla endişe ettiği konu değerlendirmenin amacı ve uygulaması ile ilgilidir. Bu araştırmanın sınırlılıkları ise araştırmaya katılanların sayısının az olması ve bulguların tüm Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin düşüncelerini yansıtmamasıdır. Araştırmanın önemi Türkiye’de öğretmen performans değerlendirmesiyle ilgili araştırmaların olmaması ve bu çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen performans değerlendirme konusunda gelecekteki uygulamalarına ve kurallarına öneriler sunmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Performans değerlendirme, performans ölçütleri, eğitim denetimi, teftiş

Abstract

The purpose of this study is to provide a clear picture of how primary teachers evaluate the performance appraisal method used for teachers in terms of related dimensions and to argue for an improved model of teacher appraisal. The population of the study was composed of teachers (N= 46) attending to working at primary schools in Balıkesir-Bigadic district in 2003-2004 academic year. In this research a survey is applied to the teachers in order to determine teachers’ perceptions about performance appraisal. In this research are used a combination of documentary analysis, participant observation,

^a Öğr. Gör. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi aksitf@erciyes.edu.tr

interviews with primary school teachers and Likert style format questionnaire (a five-point scale). The findings indicate that the teachers were not properly briefed about the purpose of the scheme and also the teachers' lack of trust in the appraisal process. Most of teachers' concerns dwelt on the purpose and implementation of appraisal. There are some research limitations that owing to the relatively small number of research participants, the findings might not be entirely representative of opinions of primary school teachers throughout Turkey as a whole. Originality of this research is a dearth of research-based on teacher appraisal in Turkey and this paper offers guidance for future practice and policy to Education Ministry

Keywords: Performance appraisal, performance criterion, inspection of education

GİRİŞ

Günümüzde eğitim denetiminde şeffaflığın artırılması ve etkin bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi amacıyla yönelik olarak; performans denetimini içerecek şekilde eğitimde teftiş standartlarının oluşturulması ve uygulamaya konulması çabaları yoğun bir şekilde sürmektedir. Türkiye'de "Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı" ile başlayan performans değerlendirmeye dayalı, şeffaf ve etkili bir performans denetim sisteminin uygulamaya geçilmesine yönelik hedefler "Dokuzuncu Kalkınma Planı"nda da (2007-2013) yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda 2000'li yıllardan itibaren "Teftişte Performans Değerlendirme Modelinin Geliştirilmesi"ni çalışma konusu olarak sürdürmektedir.

Çağdaş eğitim denetimi paradigmalarında, denetlenmeyen insan kaynaklarının kendisini yenilemesi, geliştirmesi ve kurumun amaçlarına hizmet etmesinin mümkün olamayacağı anlayışı hakimdir. Bu bağlamda eğitim denetiminde, performansı yükselterek kaliteyi artırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmek gerekmektedir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesinde,
- Öğretmen seçiminde ve istihdamında,

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde,
- Öğretmenlerin görevde yükseltmelerinde ve kariyer geliştirmelerinde,
- Öğretmenler için, performansa dayalı bir ödül sisteminin geliştirilmesinde

kullanılması mümkündür. Bu nedenle; öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, yardım ve rehberlik edebilmek için; öğretmenin performansının yakından izlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin performansı, öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması açısından da çok önemlidir. Öğretimin denetimi, öğretim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada “pusula” görevini üstlenmektedir. Öğretim denetiminden, öğretimdeki eksiklikleri belirleme ve giderme, sapmaları belirleme ve düzeltme, yeni yöntemler geliştirme işlevini yerine getirmesi beklenmektedir. Öğretimde amaçlanan hedeflerin, en yüksek düzeyde gerçekleşmesi isteniyorsa “*öğretim denetimi*”ne gereken önem verilmeli; değişen ve gelişen durumlara göre yenilenerek gelişme ve değişimlere cevap verebilecek hale getirilmelidir (Erdem, 2006). Çünkü denetim, öğretmen motivasyonu ve morali için çok para gerektiren, zaman alıcı ve riskli bir işittir. Bu nedenle denetimin yararlarının sezdirilmesi ve gerçekten uygunluğunun araştırılması zorunludur (Brown, 2005).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE PROBLEMİ

Bu çalışmanın amacı, 657 sayılı “Devlet Memuru Kanunu” kapsamına giren ve devlet memuru olduklarından **sicil raporu ve teftiş raporu** ile değerlendirilen ilköğretim öğretmenlerinin, değerlendirme hakkında değerlendirilen olarak düşüncelerinin alınmak istenmesidir. Bu çalışmada, uygulanmakta olan öğretmen performans değerlendirmesinin güçlü ve zayıf yanları ortaya konmaya çalışılmakta ve ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme hakkındaki algı ve tutumları araştırılarak nasıl daha etkili alternatifler uygulanabileceğine yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın problemi

Performans değerlendirmeye yönelik olarak ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri

- Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amacıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin performans değerlendirme süreciyle ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Örnekleme

Bu çalışmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Balıkesir’ın Bigadiç ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 46 öğretmen oluşturmaktadır. Anketin özellikle ilköğretim öğretmenlerine uygulanmasının temel nedeni onların her eğitim-öğretim yılı içinde düzenli olarak müfettişlerce değerlendirilmesidir.

Veri toplama aracı

Bu çalışma, öğretmenlerin bir konuya ilişkin düşüncelerini belirlemeye çalıştığı için alan araştırması niteliğindedir. Bir durum tespiti söz konusu edildiği için betimsel bir yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın uygulaması, araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuş bir anket formuyla veri toplanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ankette, *likert* tipi sorulardan yararlanılmıştır. Bu yüzden araştırmada, literatürde anıldığı gibi *survey* veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Öğretmen performans değerlendirmede değerlendirilen olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği düşüncesiyle öğretmenlere, veri toplama aracı olarak uygulanan performans değerlendirme anketi, ilgili literatür taranarak tarafımızca geliştirilmiştir. Anket için önce soru havuzu oluşturulmuştur. Ön uygulama öncesi anket 40'ı Likert-tipi 5'i açık uçlu toplam 45 sorudan oluşmuştur. Ön uygulama sonrası ise anket öğretmenlerin görüşlerine göre tekrar yapılandırılarak 42 Likert-tipi maddeden oluşturulmuştur. Anket; performans değerlendirmenin amacı, uygulama süreci ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin frekans değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada aşağıda sırasıyla belirtilmiş olan ilköğretimde öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin bulgular üzerinde odaklanılmıştır;

- Öğretmen performans değerlendirmesinin amacı,
- Öğretmen performans değerlendirme süreci,
- Öğretmen performans değerlendirmesi nasıl olmalı,

Öğretmen Performans Değerlendirmesinin Amaçları:

Bu bölümün sonuçlarına baktığımızda, öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız olduğunu görmekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığınca performans değerlendirmenin temel amacı öğretimi geliştirmek olarak belirtilmesine rağmen öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 57) değerlendirmenin amacının öğretimi geliştirmek olduğuna inanmamaktadır. Diğer sorular incelendiğinde de değerlendirmenin, öğretmenlerin daha disiplinli çalışmasını sağlamadığı (% 49), başarılarını arttırmadığı (% 50), öğretmenlerin eksik yönlerini öğrenmesini sağlamadığı (% 44), öğretmen-yönetim ilişkisini geliştirmediği (%55), eğitim süresinin etkili kullanılmasını sağlamadığı (% 47), öğretmen terfilerinde nesnel ölçü olarak kullanılmadığı (%

64), meslekte başarısız olanları işten çıkarmakta kullanılmadığı (% 78), ödül ve uyarı alacakları tespit etmekte kullanılmadığı (% 55) şeklinde belirtilmiştir. Bu bölüm değerlendirilirken hiç katılmayan ve çok az katılanların başka bir deyişle olumsuz yanıtların daha çok (% 55) olduğu gözlenmiştir (Tablo 1).

Armstrong ve Baron,1998; Williams, 2002; Poister vd., 2003 (akt: Brown, 2005) örgütlerde performans değerlendirmesinin uygulanma nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir;

- Örgütsel etkililik hakkında bilgi sağlamak,
- İşgören etkililiği hakkında bilgi sağlamak,
- Örgütsel etkililiği arttırmak,
- İşgören etkililiğini arttırmak,
- Örgütsel verimlilik hakkında bilgi sağlamak,
- İşgören verimliliği hakkında bilgi sağlamak,
- Örgütsel verimliliği arttırmak,
- İşgören verimliliğini arttırmak,
- İşgören dikkatini öncelikli alanları düşünecek şekilde odaklamak,
- İşgörenin motivasyonunu arttırmak,
- İşgörenin performans algılayışını ve ücretlendirilmesini ilişkilendirmek,
- İşgörenin eğitim ve gelişim kalitesini arttırmak,
- İşgörenin sorumluluk düzeyini yükseltmek,
- İşgören hedeflerini onların organizasyonlarıyla bütünleştirerek sıralamak,
- Müşteri hizmetlerini geliştirmek,

- Örgütlerin misyon ve/ya da stratejilerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmak,
- Performans yönelimli bir kültür gelişimi için hareket etmek (akt: Brown, 2005),
- İnsan gücü planlaması için personel envanteri hazırlamak,
- İşgörenin eğitim gereksinmesini saptamak,
- Terfi ve nakillerde nesnel ölçülere göre seçim yapmak,
- Yeterliliği baz alan ücret artışları konusunda yönetici kararlarına yardımcı olmak,
- Organizasyonun ödül ve ceza sistemine anahtar girdi olarak hizmet vermek,
- İşgören-yönetim ilişkilerini geliştirmek,
- Bireylerin yetersiz yönlerini kendilerine bildirerek gelişmelerine ve motivasyonlarına olanak sağlamak,
- İşte başarısızlığı kesinleşen işgörenleri işten uzaklaştırmak (Sabuncuoğlu, 2000).

Williams (2002, akt: Brown, 2005) bu değişik amaçlar arasında çelişkinin olabileceğini belirtmiştir. Ancak yapılan anket sonuçlarına baktığımızda çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının performans değerlendirmenin amaçlarını anlamadığı ya da uygulamanın bu amaçları sağlamadığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Performans tanımları genelde iş ortamında “*mükemmeli arayış*” olarak algılanabilir. Bu özelliği nedeniyle performans başarıdan farklıdır. Performans değerlendirmesi, bireyden beklenen ile bireyin ulaştığı sonucun (başarısının) karşılaştırılmasıdır (Açıkalin, 2002). Başka bir deyişle performans değerlendirmesi, personelin işletme amaçlarının gerçekleşmesine yapmış olduğu katkının ölçülmesidir. Performans değerlendirmesi çok çeşitli

isimlerle yapılmaktadır. Örneğin, işgören değerlendirilmesi, işgören boylandırması, performans değerlendirilmesi, yetkinliğin ölçümü, verimliliğin değerlendirilmesi, çalışmanın değerlendirilmesi ya da kamu kuruluşlarında tezkiye, sicil gibi isimler alır. Performans değerlendirilmesi, çalışanın sadece iş ortamındaki verimliliğini ölçmek için değil, bir bütün olarak bireyin yeteneklerinin işin nitelik ve gereklerine ne ölçüde uyup uymadığını araştıran ya da iş ortamındaki başarısını saptamaya çalışan objektif analizler ve sentezlerdir.

Tablo 1. Performans Değerlendirmesinin Amacı

	Tamamen Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılıyorum	
		%		%		%		%		%
Tablo 1: PERFORMANS DEĞERLEME NİVASI										
<i>Değerlendirmenin temel amacı öğretimi geliştirmektir.</i>	12	26,1	7,0	15,2	8,0	17,4	9,0	19,6	10,0	21,7
<i>Öğretmenin daha disiplinli çalışmasını sağlar.</i>	5	10,9	7	15,2	11	23,9	11	23,9	12	26,1
<i>Öğretmen başarısını artırır.</i>	6	13,0	5	10,9	12	26,1	7	15,2	16	34,8
<i>Öğretmenin eksik yönlerini öğrenmesini sağlar.</i>	8	17,4	8	17,4	9	19,6	10	21,7	11	23,9
<i>Öğretmen-yönetim ilişkisini geliştirir.</i>	6	13,0	2	4,3	12	26,1	5	10,9	21	45,7
<i>Eğitim zamanının etkili kullanılmasını sağlar.</i>	7	15,2	4	8,7	13	28,3	8	17,4	14	30,4
<i>Öğretmen terfilerinde nesnel ölçü olarak kullanır.</i>	4	8,7	5	10,9	7	15,2	14	30,4	16	34,8
<i>Meslekte başarısız olanları işten uzaklaştırır.</i>	2	4,3	2	4,3	6	13,0	9	19,6	27	58,7
<i>Ölül ve uçanları tespit eder.</i>	3	6,5	4	8,7	9	19,6	11	23,9	19	41,3
ORTALAMA	6	12,8	5	10,6	10	21,0	9,33	20,3	16	35,3

Başka bir deyişle, işgörenin işinde sağladığı başarı ve gelişme yeteneğinin sistematik değerlendirmesidir. Ancak kabul etmek gerekir ki insan gibi karmaşık bir ruhsal yapıya ve sonsuz bir yaratıcı güce sahip bulunan bir

varlığın gerçek anlamda değerlendirmesini yapmak son derece güç bir iştir ve daha çok bir sanattır (Sabuncuoğlu, 2000).

Performans değerlendirmesinin asıl amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır. Bolton'un, Harrison'dan (akt. Cemaloğlu, 2002) aktardığına göre, performans değerlendirmesinin amacı kontroldür: Öğretmenler için ayarlanmış hedefleri ve bu öğretmenlerin ulaştıkları standartları kontrol etmek ve standartların altında kaldıklarında ödülü saklı tutarken, standartların üstüne çıktıklarında ödüllendirerek, öğretmenlerin performanslarını kontrol etmektir. Brown'ın (2005) da belirttiği gibi hükümetin okullarda performans yönetimini uygulamasının temel nedenlerinden biri öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasıdır. Ancak İngiltere'de yapılmış olan Brown'un çalışmasının verileri ile çalışmamızın verilerinin örtüştüğünü yani öğretmenlerin yarısının buna katılmadığını, bu konuda kesin bir görüşün olmadığını görmekteyiz. Araştırmaya katılanlar performans değerlendirmenin meslekî başarıyı artırması konusunda ister olumlu ister olumsuz düşünseler de her iki gruptakiler performans değerlendirmesinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Performans değerlendirme sürecinin sonunda hedeflenen; personelin göstermesi gereken başarısı ile göstermekte olduğu başarı oranının tespit edilerek kendisine bilgi vermek ve onu yüreklendirmektir. Bu nedenle değerlendirme sonuçlarının uygun bir dille öğretmenlere iletilmesi gerekir. Performans değerlendirmesinin sonuç vermesi için sonuçların en etkin ve yararlı bir biçimde kullanılması gereklidir. Aksi halde işe yaramayan bir çok veri ve kullanılmayan sayısal sonuçlar olarak kalacaktır (Fındıkçı, 1999).

Örgütlerde performans değerlendirmesinin yapılma amacı ücret artışı, terfi kararları ve eğitim gereksinimlerinin saptanması ve daha güvenilir bir seçim sistemi geliştirmek olmasına rağmen ilköğretim öğretmenlerinden çelişkili yanıtların alınmasının nedeni, öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesinin ne olduğu, neden yapıldığının açıklanmamış olmasıdır. Ayrıca, 657 sayılı devlet memuru maaşlarının, yıllık ücret artışları ve hizmet

süresine göre hesaplanması performans değerlendirmesinin önemini ve personelin motivasyonunu doğal olarak azaltmış olabilir. Ayrıca performans değerlendirmesi sonuçlarının en yaygın kullanıldığı alan; ücret yönetimi ve motive edici maddî ve sosyal özendiricilerin belirlenmesidir. Kişilerin maddî kazançlarının oranı, performanslarıyla bir biçimde ilişkilendirilmelidir. Öncelikli amaç yüksek performans ve yüksek başarıyı ödüllendirmek, başarısızlığa değil başarıya odaklanmak olmalıdır. Bunun için performansları arzulanan düzeyde olmayanların maaşına ortalama bir artış yapılırken, performansı yüksek olanlarınkine ise yüksek bir artış yapılabilir. Performans değerlendirme sonucunda ulaşılan veriler, kurumdaki çalışanların başarıları kadar eksik ve yetersiz oldukları konular hakkında bilgi vereceğinden gerekli eğitim ihtiyaçları belirlenip, uyum eğitimleri, hizmet içi eğitimler, hayat boyu eğitim etkinlikleri gibi değişik adlar alan eğitim ilkeleri saptanarak, zamanla meydana gelecek olan bilgi eskimelerinin önüne geçilmesi sağlanabilir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgularda değerlendirme sonuçlarının; öğretmen terfilerinde (% 64), meslekte başarısız olanları işten çıkarmakta (% 78), ödül ve uyarı alacakları tespit etmekte (% 55) kullanılmadığı belirlenmiştir (Tablo 1). Buradan şöyle bir sonuca ulaşabiliriz; performans değerlendirmesinin amaca ulaşabilmesi için sonuçlar değerlendirilip, işlevselleştirilmelidir.

Performans değerlendirmesi sonunda yetersiz performans gösteren öğretmenin durumunun ne olacağı tartışmaya açıktır. Yetersizliklerin giderilmesinde hizmet içi eğitim kursları da kullanılmamaktadır (Karip vd., 2002). Bu ikilemî Odhiambo (2005) yapmış olduğu çalışmada; *“Oldukça fazla sayıda yetersiz öğretmenimiz var ve bu öğretmenlere uygulayabileceğimiz etkili bir yonteme sahip değiliz. Bu konuda yapabileceğimiz tek şey onları performanslarının iyi olmadığı hakkında haberdar etmektir”* şeklinde belirtilmektedir. Aynı çalışmada bazı eğitim yöneticilerinin yetersiz öğretmenlerle baş etme konusunda ciddi şekilde tartıştığı ve derece indirme ya da işten atma gibi uygulamalarla değerlendirmenin işlerlik kazanmasının sağlanacağı böylece öğretmenlerin bu konuyu daha ciddiye alacağı ve veriminin artacağı belirtilmiştir.

“Yetersiz Öğretmenler” kavramının subjektif olduğu literatür ve benzer çalışmalarda, “*Bir kişinin yetersiz öğretmeni, başka birinin masum kurbanı olabilir.*” (Wragg vd, 2000; akt: Odhiambo, 2005) şeklinde ifade edilmiştir. Değerlendirme sürecinde yaşanan bu çelişkinin nedenleri kriterlerin açık olmaması yanında değerlendirme yapan müfettiş ve müdürlerin yeterlilikleri konusunda ki tartışmalardır. Özellikle denetlenenin meslekî bilgi yeterliliğini ölçebilmek ayrı bir uzmanlık ya da sınavla geçekleşebilir (Karip vd., 2002). Ayrıca öğretmenlerin performans değerlendirmesi başka meslek alanlarındaki performans değerlendirmeden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilgilenmeleri ve her okulda geçerli bir iş tanımının, iş analizinin yapılmasının güçlüğü hatta olanaksızlığı bunun temel nedenlerindedir. Öğretmenlerin yaptığı işin analizinin yapılması oldukça güçtür. Çünkü; eğitim öğretimde bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışların kazandırılmasında standart yöntemler, araç ve gereçler tanımlanamaz. Öğretmen için performans değerlendirme bir teknisyen ya da bürokrat için olandan farklı olmak zorundadır. Bir teknisyen ya da bürokrat için standartlaşma belli ölçülerde kabul edilebilir ancak bir öğretmen için standartlaşma, eğitim öğretimi boğucu ve rutin bir hâle dönüştürür.

Öğretmen performans değerlendirmesinin diğer mesleklere göre farklı olmasının önemli bir nedeni de öğretmenlikte geriye dönüşün çok zor olmasıdır. Bir kişinin yeterliliği ya da niteliği onun devamlı müşterilerinin sayısı ile onaylanır. Öğretmenlerin ise böyle bir şansları yoktur. Onlar her yıl değişen sayıda yeni öğrencilerle karşılaşır. Öğrencilerin başarılarındaki katkılarını tespit etmek oldukça zordur. Öğretmenler öğrencilerini daha sonraki yıllarda izleyemedikleri için, kendilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini de bilememektedir. Bu durum öğretmenler üzerinde motivasyon eksikliği yaratmaktadır. İşte performans değerlendirmenin bir amacı da öğretmenlere performansları hakkında daha sağlıklı dönütler sağlayarak bu motivasyon eksikliğini gidermektir.

Performans değerlendirmede ulaşılan sonuçların bireysel düzeydeki değerlendirmeleri ile belli yerde mutsuz olan ancak başka bir görevde başarılı

olacağına inanılan personelin yer değiştirilmesi (rotasyon) için de kullanılması mümkündür (Fındıkçı,1999). Bu açıdan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarından rotasyonlarda da yararlanılabilir.

Birinci alt probleme ait bulgular, öğretmenlerin % 57'sinin performans değerlendirmesinin amaçları hakkında anlaşma ve anlama sorunlarının olduğunu göstermektedir. Performans değerlendirmesinin temel amacının ne olduğuna ilişkin verilen yanıtlar çelişkilidir. Bu sonuç öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları hakkında tam olarak bilgilendirilmediklerini göstermektedir. Bu konuda öncelikle müfettiş ve okul müdürlerinin, öğretmenlere değerlendirmenin amaçları ve önemini açıklamaları ve değerlendirmenin öğretmenlerin meslekî gelişimleri buna paralel olarakta eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasını sağlayacağı açıklanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerle, müfettişler arasında *güvene/içtenliğe dayalı bir iletişim* olduğunda, öğretmenler değerlendirmenin pasif üyeleri olmaktan kurtulup değerlendirmeye daha çok katılacaklar ve değerlendirmeyi ve eksiklerini tartışma imkanı bulacaklardır.

Bu alt problemin bulguları Odhiambo (2005) ve Brown'ın (2005) yapmış olduğu araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin çoğu değerlendirme izlenimlerinde değerlendirmenin, tehditkâr, subjektif ve değerlendirilen ile değerlendiren arasında zayıf ilişkiye neden olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmalarda öğretmenler, değerlendirme uygulamalarının uygun yapıdan yoksun olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de değerlendirmenin kendi okullarında moral ve motivasyonu düşürdüğünü ve becerilerini geliştirmek için uygun fırsatların ve güvenin üzücü bir şekilde sınırlandırıldığını belirtmişlerdir. Brown'ın (2005) çalışmasında "*Değerlendirme profesyonel gelişmeyi sağlarken diğer taraftan da yöneticiler tarafından manipüle edilmeye hazır bir silah sağlamaktadır.*" şeklinde öğretmenin yüzleştiğine inandığı ikilem olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci:

Bu bölümde de öğretmenlerden alınan sonuçların % 52'sinin olumsuz

(% 35 hiç katılmıyor, % 17,5 çok az katılıyor) yönde olduğu görülmektedir (Tablo 2). Anket sonuçlarından öğretmenlerin değerlendirmenin amaçlarını bilmedikleri gibi değerlendirme ölçütlerini de gerçekten bilmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Hızlı değişim ve gelişim sürecinin yaşandığı günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da yeni paradigmlar tartışılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte eğitim öğretimin merkezine öğrenciyi alma çabaları, öğretmenlerin rol ve davranışlarının yeniden tanımlanmasını ve yeterliklerinin yeniden belirlenmesini gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları ve kendilerini geliştirmeleri eğitimin kalitesi bakımından önemli bir beklentidir. Bu durum; eğitim öğretim etkinliklerinde verimliliğin, bilimsel verilere ve objektif kriterlere göre ölçülüp değerlendirilerek, hedeflere hızla ulaşılabilmesi için öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesini önemli hale getirmiştir. Öğretmenlerin yakından izlenmesi, karşılaştıkları sorunlarda kendilerine mesleki rehberlik ve destekte bulunulması bakımından performansının objektif kriterlere göre değerlendirilmesi zorunluluğu kabul gören bir gerçektir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde ana kriterler olarak;

- Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma,
- Planlama ve hazırlık çalışmaları yapma,
- Ders içi etkinliklerde bulunma ,
- Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
- Rehberlik yapma,
- Ders dışı etkinliklerde bulunma,
- Okulun genel işleyişine katkıda bulunma,

- Bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklere sahip olma,
- Sınıfı yönetme, öğrencilerle iletişim kurma,
- Milli eğitimin amaç ve ilkelerini gerçekleştirme yönünde çaba gösterme.

Başlıkları altında sıralanan boyutlar esas alınarak elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi sonucunda, genel performans derecesi ortaya çıkar. Öğretmenin performans derecesinin çok iyi olması durumunda teşekkür ya da takdir gibi ödüllendirmeler gerçekleştirilir, yetersiz olması durumunda konu ile ilgili soru açılıp, gerekli belgeler toplanarak, değerlendirme yapılır.

Ayrıca değerlendirme ölçütlerinin her müfettişçe farklı değerlendirilebileceğini öğretmenlerin % 59'u tamamen katılmakta, % 24'ü ise büyük oranda katılmakta başka bir ifadeyle % 82'si ölçütlerin göreceli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası değerlendirme ölçütlerinin herkese eşit ve tutarlı bir şekilde uygulanmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından değerlendirme ölçütlerinin açık, adil, mantıklı ve öğretmenleri tam olarak ölçmeye yeterli olmadığı da (% 88) belirtilmiştir.

Öğretmenin bir yıllık performansının 40 dakikalık derste değerlendirilemeyeceği çalışmaya katılan öğretmenlerin % 91'i tarafından kabul edilmiştir. Birkaç saatlik bir ders süresinde öğretmen performansının değerlendirilmesi ve teftiş formlarındaki soruların davranış olarak gözlenmesi oldukça zordur (Karip vd., 2002). Sınıfta üçüncü bir kişinin bulunmasının dersin doğal bir ortamdan yapay bir ortama dönüşmesine yol açtığı öğretmenlerin % 74'ü tarafından belirtilmiştir.

Millman ve Darling-Hammond (1990, akt: Odhiambo, 2005)'a göre sınıf gözlemlerinin zamanının öğretmenlere bildirilmesi bir zorunluluktur. Çünkü; öğretmen ve değerlendiriciye beklentiler ve gözlem prosedürü kadar dersin amacı hakkında tartışma fırsatı verir. Bu, tebliğ edilmeyen gözlemlerin öğretmen ve değerlendirmeci arasında zayıf ilişkiye neden olduğu

düşünülmektedir. Ancak Odhiambo (2005)'a göre bu metot avantajlar da sağlamaktadır; hazırlıksız, motivesiz öğretmenlerin, gözlem yapılacağını bildiklerinde bu davranışlarını değiştirebileceği ve bunun da değerlendirenin onların zayıf yanlarını saptamasını güçleştirebileceği belirtilmiştir. Bir yerde bu ikisi arasında bir denge olmasında fayda vardır. Çünkü teftiş, bir personel eğitim vasıtası olarak kullanılmalı, inzibati ve cezai görevler ikinci plânda kalmalıdır. Teftiş görevlerinin daha yapıcı bir zihniyetle yerine getirilmesi sağlanmalı; teftiş her şeyden önce eğitici ve öğretici bir nitelik taşımalı, teftiş edilen işte hata bulmayı amaç bilen “avcı zihniyetli” teftiş şekli reddedilmelidir (Yalçinkaya, 2002).

Tablo 2. Performans Değerlendirme Süreci

	Tamamen Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		%		%		%		%		%
Tablo 2: UYGULAMA SÜRECİ										
<i>Değerleme ölçütlerinden öğretmenler haberdardır.</i>	8	17,4	8	17,4	15	32,6	5	10,9	10	21,7
<i>Değerleme ölçütleri görecelidir. (Her müfettiş farkı değerlendirebilir.)</i>	27	58,7	11	23,9	4	8,7	1	2,2	3	6,5
<i>Değerleme ölçütleri yeterli sayıda ve anlaşılır şekildedir.</i>	2	4,3	4	8,7	10	21,7	15	32,6	15	32,6
<i>Değerlemede beklenen ölçütler eğitim- öğretim yılının başında müfettişlerce sözlü olarak tüm öğretmenlere duyurulur.</i>	8	17,4	8	17,4	9	19,6	9	19,6	12	26,1
<i>Değerlemenin her yıl yapılması öğretmen üzerinde baskı yaratmaktadır.</i>	28	60,9	9	19,6	5	10,9	1	2,2	3	6,5
<i>Değerleme ölçütleri herkese eşit şekilde uygulanır.</i>	2	4,3	3	6,5	8	17,4	8	17,4	25	54,3
<i>Değerleme ölçütleri tutarlı bir şekilde uygulanır.</i>	1	2,2	2	4,3	13	28,3	9	19,6	21	45,7
<i>Değerleme ölçütleri mantıklıdır.</i>	4	8,7	4	8,7	12	26,1	12	26,1	14	30,4
<i>Değerleme ölçütleri açık ve adildir.</i>	1	2,2	2	4,3	13	28,3	9	19,6	21	45,7
<i>Değerleme ölçütleri daha çok kişilik özelliklerini ölçmeye yöneliktir.</i>	1	2,2	3	6,5	14	30,4	10	21,7	18	39,1
<i>Değerleme ölçütleri daha çok mesleki yeterliliği ölçmeye yöneliktir.</i>	1	2,2	7	15,2	14	30,4	10	21,7	14	30,4
<i>Değerleme ölçütleri öğretmeni tam olarak ölçmeye yeterlidir.</i>	1	2,2	0	0,0	4	8,7	13	28,3	28	60,9
<i>Birkaç saatlik bir ders süresi öğretmen performansını değerlendirmeye yeterlidir.</i>	0	0,0	0	0,0	4	8,7	6	13,0	36	78,3
<i>Teftiş sırasında ders ortamının doğrallığı bozulur.</i>	27	58,7	7	15,2	5	10,9	4	8,7	3	6,5
<i>Değerleme yapanlar(müfettiş yada okul müdürü) bu alanda yeterlidir.</i>	1	2,2	4	8,7	11	23,9	9	19,6	21	45,7
ORTALAMA	7	16,2	5	10,4	9	20,4	8	17,5	16	35,4

Performans değerlendirilme zamanının seçiminde dikkat edilmesi gereken belki de en önemli kural ne çok sık ne de çok seyrek olarak yapılmasıdır. Çok yakın periyotlara sıkıştırılmış değerlendirmeler zaman alıcı olduğu gibi değer yargılarında önemli değişiklikler getirmez ve öğretmen üzerinde baskı etkisi yaratabilir (Sabuncuoğlu, 2000). Anket sonuçlarından da bu görüşün desteklendiğini görmekteyiz. Değerlendirmenin her yıl yapılmasının öğretmenler üzerinde baskı yarattığı öğretmenlerin % 82'si tarafından kabul edilmiştir (Tablo 2).

Öğretmen Performans Değerlendirme Nasıl Olmalıdır?

Bu çalışmaya küçük bir grup katılmış olmasına rağmen, bu çalışmanın bulguları uygulanan öğretmen değerlendirme yaklaşımının okul ve sistem seviyesinde geliştirilmesinde neler yapılabileceğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu bölümde değerlendirme sonunda 60 puanın altında alanların uyarılması hatta yeterli görülmeyen öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılması ve değerlendirme sonunda 90 puanın üzerinde alan öğretmenlerin de ödüllendirilmesi gerektiği yaklaşık öğretmenlerin yarısı tarafından kabul edilmiştir. Brown'nun (2005) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere, performans değerlendirmenin öğretmenlerin meslekî becerilerinin ölçülmesinde uygun olup olmadığı sorulduğunda büyük bir çoğunluğun hayır dediği fakat yüksek performans gösteren öğretmenlerin düşük performans gösteren iş arkadaşlarından daha fazla ücretle ödüllendirilmesinin uygun olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin çoğunun evet dediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da Brown'un yaptığı çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır, ikinci alt bölümdeki *performans ölçütleri öğretmenleri tam olarak ölçmeye yeterlidir* önermesine öğretmenlerin % 83'ü katılmadığını belirtirken (Tablo 2), *yüksek performans gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmelidir* önermesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52'si katıldığını belirtmiştir (Tablo 3). Bunun temel nedeni, öğretme sanatının ve performansın uygunluğu ile ilgili görüşlerin tartışmaya açık olmasıdır (Brown, 2005).

Değerlendirme sonuçlarının öğretmene uygun bir dille açıklanması (%

87), değerlendirme sonucunda yapıcı eleştirilerin kullanılması (% 93), müfettişlerin geçmiş performans yerine öğretmenin yeterli olmadığı alanlarda nasıl gelişme sağlayacağı hakkında bilgi vermesi (% 85), müfettişlerin değerlendirdikleri öğretmenin branşı ile aynı branşta olması (% 93) istenmiştir (Tablo 3).

Objektif ölçütlere göre uygulanan işgören değerlendirmesi, işgörende yüksek moral ve işletmeye güven duygusu yaratacaktır. Performans değerlendirmesi sonuçları üstler tarafından astlara uygun bir dille anlatılır. Geri bildirim (feedback) de denilen bu süreç içinde personel geçmiş dönemdeki hatalarını ve başarılarını öğrenerek nasıl davranırsa daha başarılı olabileceğini öğrenmiş olur. Ancak bu yöntemin başarısı yöneticiye bağlıdır. Bu süreç içinde yöneticilerin rolü danışmanlık yapma ve yol gösterme biçiminde özetlenebilir. Yöneticiler özellikle geri bildirim görüşmelerinde astların geçmiş başarıları ile ilgili olarak iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi yargısal terimler kullanmamalıdır. Geçmiş performans üzerinde durmaktansa, personele yeterli olmadıkları alanlarda nasıl gelişme sağlayabilecekleri hakkında bilgiler vermesi daha iyi sonuçlar verecektir (Sabuncuoğlu, 2000).

Öğretmenler performans değerlendirme sürecinin öznel ve ön yargılı olmasından kaygı duymalarına rağmen, öğretmenlerin % 62'si değerlendirmenin okul müdürlerince yapılmasını istemişlerdir. Örneğin müfettişlerin okul müdürüne göre objektif olmadığı öğretmenlerin % 64'üne belirtilmiştir. Değerlendirme sürecine öğrencinin (öğretmenlerin % 46'sı katılmasını istiyor, % 41'i katılmamını istemiyor), zümre öğretmenlerinin (öğretmenlerin % 48'i katılmamını istiyor, % 34'ü katılmamını istemiyor) ve velinin (öğretmenlerin % 59 katılmamını istemiyor) katılımı konusunda kararsız veriler elde edilirken, öz değerlendirmenin (öğretmenlerin % 63'ü katılmamını istiyor) katılımı istenmiştir. Bu sonuç Odhiambo (2005)'nin araştırmasındaki bulgularla benzer sonuçlar vermiştir; Öğretmenler, iş arkadaşlarının kendilerini değerlendirmelerinden hoşnut değildiler. Bunun nedeninin, onlara güvenmeme ve gözlerinden düşerlerse utanç duyma olacağı tahmin edilmektedir. Bunun başka bir nedeni iş arkadaşlarının bu konuda uzmanlığa

sahip olmadıkları inancı da olabilir.

Tablo 3. Performans Değerlendirme Nasıl Olmalıdır

	Tamamen Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılıyorum	
		%		%		%		%		%
Tablo 3: DEĞERLEME NASIL OLMALIDIR?										
<i>Değerleme sonunda 60'in altında alanlar uyarılmaktadır</i>	16	34,8	5	10,9	8	17,4	6	13,0	11	23,9
<i>Değerleme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları kullanılmaktadır.</i>	17	37,0	7	15,2	12	26,1	3	6,5	7	15,2
<i>Değerleme sonunda 90'in üzerinde değerlendirilen öğretmenler ödüllendirilmelidir (tesekkür belgesi, ücret...)</i>	20	43,5	4	8,7	8	17,4	6	13,0	8	17,4
<i>Değerleme sonuçları öğretmene uygun bir dille açıklanmalıdır.</i>	28	60,9	12	26,1	4	8,7	2	4,3	0	0,0
<i>Değerlemeye öğrencilerinde katılımı sağlanmalıdır.</i>	14	30,4	7	15,2	6	13,0	6	13,0	13	28,3
<i>Değerlemeye velilerinde katılımı sağlanmalıdır.</i>	10	21,7	5	10,9	4	8,7	6	13,0	21	45,7
<i>Değerlemeye çinre öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.</i>	16	34,8	6	13,0	8	17,4	5	10,9	11	23,9
<i>Değerlemeye öz. (öğretmenin kendini) değerlemede katılmaktadır.</i>	20	43,5	9	19,6	10	21,7	3	6,5	4	8,7
<i>Değerleme her eğitim-öğretim yılında bir kere yapılması fazladır.</i>	26	56,5	4	8,7	7	15,2	1	2,2	8	17,4
<i>Değerlemenin müfettişler tarafından yapılması okul müdürünü ikinci plana itmektedir.</i>	23	50,0	6	13,0	8	17,4	4	8,7	5	10,9
<i>En uygun değerlendirme okul müdürünce yapılır.</i>	16	34,8	13	28,3	10	21,7	2	4,3	5	10,9
<i>Müfettişler, müdüre göre daha objektif değerlendirme yapabilirler.</i>	1	2,2	3	6,5	13	28,3	9	19,6	20	43,5
<i>Değerleme sonucunda yapıcı eleştiriler kullanılmaktadır.</i>	38	82,6	5	10,9	1	2,2	2	4,3	0	0,0
<i>Müfettişler değerlendirme sonunda geçmiş performans yerine, öğretmene yeterli olmadığı alanlarda nasıl gelişme sağlayacağı hakkında bilgi vermemelidir.</i>	28	60,9	11	23,9	7	15,2	0	0,0	0	0,0
<i>Bu süreç içinde müfettişlerin rolü danışmanlık yapmak olmalıdır.</i>	40	87,0	2	4,3	4	8,7	0	0,0	0	0,0
<i>Müfettişlerin branşları değerlendirildiği öğretmeninki ile aynı olmalıdır.</i>	41	89,1	2	4,3	2	4,3	0	0,0	1	2,2
<i>Değerlendirme yapılırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.</i>	39	84,8	4	8,7	3	6,5	0	0,0	0	0,0
<i>Değerleme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır.</i>	34	73,9	7	15,2	2	4,3	2	4,3	1	2,2
ORTALAMA	24	51,6	6	13,5	7	14,1	3	6,9	6	13,9

Performans değerlendirmesini çalışma arkadaşlarının yapmış olduğu değerlendirmelerde kişiler arası ilişkiler üzerinde durulduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmayı üniversite öğrencileri üzerinde deneyen Aldemir (1983)

seminer biçiminde yapılan derste öğrencilere belirli değerlendirme ölçütleri vererek birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini istemiş, en iyi ve en kötü değerlendirmeleri ayırdıktan sonra geri kalan değerlendirmelerin ortalamasını aldığıında, kendi değerlendirmesi ile öğrencilerin değerlendirmeleri arasında fark bulamamıştır. Dolayısıyla çalışma arkadaşlarının değerlendirmesi belirli bir sisteme oturtulduğunda olumlu sonuçlar verebildiği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 46), kendilerinin öğrencileri tarafından değerlendirilmelerini istemiştir. Bu çok ilginçtir çünkü öğrenci tarafından değerlendirilmek tedirgin edici bir durumdur. Gerçekte çoğu öğrenci en azından gayri resmî olarak öğretmenini değerlendirir. Ancak literatürde bazı öğretmenler öğrencilerin, değerlendirme ve eğitim-öğretim tekniklerden yoksun olduğunu bundan dolayı da değerlendirme sürecinde yer almamaları gerektiğini iddia etmektedir (Odhiambo, 2005). Bu çalışmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu görüşte olmadığı görülmektedir.

Veli değerlendirmesinin öğretmenlerin % 59'u tarafından istenmemesinin nedeni ise okul-veli ilişkisinin yeterli olmamasından kaynaklanabileceği gibi bu değerlendirmenin öğrenci tespitlerine veya öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki yargılarını veliye aktarmaları nedeniyle veli değerlendirmesinden çok ikinci bir öğrenci değerlendirmesine dönüşme kaygısı olabilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler değerlendirme yapılırken çevre koşulları (% 94) ve öğrenci sayısının dikkate alınması (% 89) gerektiğini de belirtmişlerdir (Tablo 3).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 63'ü öz-değerlendirmenin de performans değerlendirmeye katılması gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 3). Çok az kullanılan bir yöntem olan öz-değerlendirme, kişinin kendi kendini değerlendirmesidir. Bu yöntemi savunan kişiler öncelikle onun değerlendirmedeki gelişme amacına büyük katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Özellikle kendi kendini değerlendirebilecek düzeyde sorumluluk taşımasını bilen kişilerin daha uyumlu ve güdülenmiş olacakları düşünülmektedir. Bu görüşün aksi ise personelin kendini çok iyi olarak

değerlendirme eğiliminde olacaktır. Ancak bazı araştırmalar bu görüşü desteklememektedir. Özellikle değerlendirme sonrasında, örgüte bağlılık gibi konularda öz değerlendirmenin, üstlerin değerlendirmesine kıyasla daha etkin olduğu görülmüştür. Bir araştırmada 40 ast kendilerini değerlendirmiş, 41 ast da üstleri tarafından değerlendirilmiştir. Üç aylık bir aradan sonra öz değerlendirme yapanlardan 8'i, üstleri tarafından değerlendirilen astlardan ise 16'sının iyi çalışmadıkları gözlenmiştir (Aldemir vd., 2001).

Bazı ülkelerde öğretmenin sınıftaki performansı ve müfredattan başka, ulusal öğrenci sınav sonuçları da öğretmen değerlendirmesinde bir kriter olarak kabul edilmektedir. Literatürde hiç kimse, öğrencinin öğrenmesi için gerekli olan ideal öğretmen rolünün ne olduğunu tam olarak bilemez. Öğrenci sınav sonuçlarının öğretmenin etkililiğinin kararını vermede kullanılması fikri doğru bir yaklaşım değildir. Rosenshine ve Furst (1971, akt; Odhiambo, 2005) öğrenci gelişimi ile öğretmen davranışları arasındaki ilişki hakkında çok az bilgi olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenci test skorunun öğretme etkililiğinin ölçüsü olarak alınmasıyla ilgili çalışmalar güvenirliliğin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Brophy,1973; Rosenshine, 1970; Shavelson ve Russo, 1977; Veldman ve Brophy,1974, akt: Odhiambo, 2005).

Yukarıdaki araştırmalara ek olarak Elliot vd., (1998), Elliot ve Sammons, (2001), Goldstein, (2001, akt: Brown, 2005) tarafından da öğrencilerin test sonuçlarının öğretmen ve okul performansını değerlendirmede bir ölçü olarak kullanılmasının bazı sınırlılıkları olduğu vurgulanmıştır. Bu problemler; özellikle küçük sınıflarda oluşabilecek istatistiksel belirsizlik, bazı sınıflarda öğretimde birden fazla öğretmenin görev alması, bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla sayıda asistana erişme olanağı, bazı ailelerin çocuklarının performanslarıyla övünmek için özel öğretmen tutması, bazı öğrencilerin akademik performanslarını etkileyecek ev ya da kişisel problemleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, performans öğretilen derslerin çoğu için ölçülemez ve test sonuçları ilköğretim öğretmenlerinin iş sorumluluğu olarak dikkate alınamaz. Çünkü genellikle öğrencilerin akademik performansında öğretmenin iş sorumluluğundan çok daha fazla şey etkilidir.

Türkiye’de öğretmen değerlendirmesinde ise iki farklı ölçüt kullanılmaktadır. Bunlar; teftiş raporu ve gizli sicil raporudur. Öğretmenler: 657 sayılı Devlet Memuru Kanunu’nun kapsamına giren devlet memuru olduklarından gizli sicil raporu ile değerlendirmeye tabidirler. Tüm memurların sicil amirleri, memurların meslekî yeterliliğinin belirlenmesini sağlayan soruları not ile, kişilik ile ilgili konuları mütalaa şeklinde değerlendirerek sicil raporlarını doldurur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin birinci sicil amiri okul müdürü, ikincisi ise ilköğretim müfettişi, üçüncüsü de merkez ilçede il milli eğitim müdür yardımcısı, diğer ilçelerde ilçe milli eğitim müdürüdür. Birinci ve ikinci sicil amirlerinin verdikleri not arasında 10 ya da daha fazla fark olması hâlinde üçüncü sicil amirinin değerlendirmesi esas alınır. Değerlendirme 100 üzerinden yapılır, 59 puan ve altında not alanlar olumsuz sicil almış sayılır. Ortalaması 60-75 arası orta, 76-89 arası iyi, 90-100 çok iyi derecede başarılı sayılırlar.

Gizli sicil raporunun birinci bölümünde sicil amirinin, memurun genel durumu ve davranışları hakkındaki düşünceleri yer alır. Buradaki sorular kişilik değerlendirmesi ile ilgili olup; dış görünüş, zeka derecesi ile kavrayış, azim, sebatkarlık, alkol, kumar vb. alışkanlıklar, güvenilir olup olmama gibi özelliklerdir. İkinci bölümde ise meslekî yeterliliği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bunlar içinde sorumluluk duygusu, görevine bağlılığı, meslekî bilgisi, intizam ve dikkati, iş birliği yapmada ve değişen şartlara uymada gösterdiği başarı, tarafsızlığı, disipline riayeti, amirlerine ve arkadaşlarına karşı tutum ve davranışları ile ilgili sorular yer alır.

2002-2003 eğitim öğretim yılından önce gizli sicil raporunun sonucundan öğretmenlerin haberdar olmaları yalnızca altı yıllık ortalamalarının 90 puanın üzerinde olduğunda veya 60 puanın altında not aldıklarında gerçekleşmekteydi. Son yapılan düzenlemelerle artık memurlar bu konuda bilgi edinebilmektedir. Ancak öğretmenler sadece notunu öğrenebilmektedirler. Bu durumda da öğretmenin sicil amirlerinin yetersiz bulduğu konuları öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve eksikliklerini gidermesi mümkün olmayacaktır. Ayrıca üç kez olumsuz sicil alanların memurlukla ilişkisi kesilir ifadesine rağmen bu tür

uygulamaların tespit edilmesi olanaksızdır.

Sicil raporları devlet memurlarının bir üst göreve getirilmesinde dikkate alınan bir ölçüttür. Sicil yönetmeliğinde görevlilerin görevlerinde gösterdikleri performans yerine başka özelliklerin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bunların başında kişisel özellikler gelmektedir. Bu özelliklerin kişinin iş ortamındaki performansı ile ilgisi tartışılabilir. Ayrıca sicil yönetmeliğinde öyle sorular bulunmaktadır ki, bunları değerlendirmek ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Örneğin: “*İş birliği yapmada ve değişen şartlara uymada gösterdiği başarı*” sorusuna yanıt bulmak oldukça güçtür. Dolayısıyla aynı kişi için farklı denetçilerin yapacakları değerlendirmelerde farklı olmaktadır.

Türkiye’de öğretmen değerlendirmenin ikinci boyutunu müfettiş raporu ile denetim oluşturmaktadır. Müfettiş raporları ile olan teftişin de bir çok sorunları bulunmaktadır. Bu teftişte değerlendirme sistemi, değer biçmeye, sonuç görmeye yöneliktir. Yetiştirmeye, geliştirmeye yönelik değildir. Bundan dolayı değerlendirme sisteminde gizlilik ve ani baskın değerlendirmeler esastır. Bu da değerlendirilene ve kuruma hiç bir olumlu katkısı olmayan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Millî Eğitim sisteminde öğretmen olarak çalışanların mevzuatta, yapacakları işler, yeterlilikleri ve sorumlulukları açık değildir. Değerlendirmeye gelen müfettişlerin değerlendirme kriterleri de açık değildir. Öğretmenler müfettişin kendisinden neler isteyeceğini hangi metotla değerlendireceğini bilmemektedir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ve sınıf dışında neleri yapmaları ve/veya yapmamaları konusunda açık bilgi sahibi olamadıklarından kendilerinden beklenenleri yerine getirememektedirler. Bu nedenle teftiş gören öğretmen, müfettişlerin değerlendirmelerinde olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir (Karip vd., 2002).

Türkiye’de öğretmen performans belirlemede daha çok bireysel değerlendirme tekniklerinden grafik yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemin dezavantajı ölçekte yer alan sıfat ve değerlendirme rakamlarının herkese göre değişmesi ve güvenilirliği azaltmasıdır. 2002-2003 öğretim yılında Müfredat Laboratuvar Okulları’nda (MLO) yukarıda bahsedilen sorunları ortadan

kaldırmak için “Okulda Performans Yönetimi Modeli” çalışması uygulanmaya başlamıştır. Bu uygulamada amaç, çoklu veri kaynaklarını kullanarak performans değerlendirmesi yapmaktır. Öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak veri kaynakları şunlardır: okul yöneticisi, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri, öğretmenin kendisi, öğrenci, öğrenci velisi. Ayrıca öğretmenlik mesleğine özgü bir sicil formunun hazırlanması, performans sorumluluklarının belirlenerek değerlendirmenin yapılması gerektiği, dolayısıyla yeni bir öğretmen performans değerlendirme modeline ve sicil formuna gerek duyulmuştur. Bunun yanında öğretmenin performansını etkileyen sorunlar arasında, “değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmemesinden dolayı kendi performansı hakkında bilgi sahibi olmaması” belirtilmiş, dolayısıyla geliştirilen değerlendirme modelinde, değerlendirme sürecinin açık olması ve karşılıklı uzlaşmaya dayalı olarak yapılandırılması tasarlanmıştır. Ancak, 2002-2003 öğretim yılında MLO’nda uygulanmaya başlanan çoklu veri kaynaklarının kullanımı ne yazık ki bugün uygulanmamaktadır ve eski sisteme geri dönmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin seçiminde ve eğitiminde gösterilen özene karşılık, hepsinin aynı performansı göstermesi beklenemez. Bireylerin yetenekleri, işe ilgi ve uyumları farklılık gösterir. Çok iyi bir öğretmen bile alanındaki değişiklikleri takip etmeye gereksinim duyar. Eğitim sürecinde sürecin işleyişini kontrol edebilmek ve gelişme sağlamak için denetime gerek vardır. Denetimin amacı performansı ölçebilmektir. Ancak performansı ölçebilmek için personelden beklenen görev ve sorumlulukların önceden belirlenmesi gereklidir. Bundan başka performans sonuçlarının değerlendirilmesindeki ölçütlerin önceden belirlenmiş olması ve öğretmen tarafından da bilinmesi gereklidir. Performansı yetersiz olanların nasıl bir işleme tabi tutulacağı ya da üstün performans gösteren kişilerin ilerlemelerinin nasıl sağlanacağı son derece önemlidir. Milli Eğitim ve okullar değerlendirme uygulamalarında sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulamalıdır.

Performans değerlendirmesi oldukça önemli bir çalışmadır. Ancak burada önemli olan nokta en iyi sistemi kurmaktan çok bu sistemi güvenilir, gerçekçi ve uygulanabilir bir platforma oturtmaktır. Performans değerlendirmesinin iki amacı vardır. Birincisi, değerlendirilenlere kendi performansları konusunda iş niteliklerine dayanan dönüt vermesini sağlar. İkincisi, değerlendirilenlerle değerleyenler arasında bilgi alışverişini ve çalışanların katkısını sağlayan bir forum oluşturur.

Öğretmen Performans Değerlendirme anketleri incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmenin kesin bir amacı olmadığı görüşünde olduğu görülmektedir. Halbuki Milli Eğitim Bakanlığınca değerlendirmenin temel amacı öğretimi geliştirmek, öğretmenleri motive etmektir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen performans değerlendirmenin amaçları ve uygulanması arasında kararlılık gerektiğini vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen değerlendirme için açık, kesin, güvenilir ve spesifik kriterler geliştirilmelidir. Buna göre öğretmenlere öncelikle performans değerlendirmenin amaçları açıklanmalıdır. Bunun için her eğitim öğretim yılının başında yapılan seminer dönemlerinin seçilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Performansı değerlendirilen personelin ilk yöneticisi genellikle onun çalışmalarını yakından izleyen ve bilen kişidir. Böyle bir uygulama sistem olarak hiyerarşik yapıya uygun olmasına rağmen, bu tür değerlendirmelerin her zaman tarafsız ve güvenilir olacağı kuşkuludur. Müdürlerin yapmış oldukları değerlendirmelere müfettişler tarafından ortak değerlendirme yapılmasına ikinci yol olarak bakılabilir. Daha objektif olması açısından müfettişlerce birkaç yılda bir, müdürlerce her yıl değerlendirme yapılması daha uygundur. Zaten anket sonuçlarından da bunu görmekteyiz.

Türkiye’de öğretmen performans belirlemede daha çok bireysel değerlendirme tekniklerinden grafik yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemin dezavantajı ölçekte yer alan sıfat ve değerlendirme rakamlarının herkese göre değişmesi ve güvenilirliği azaltmasıdır. Bu nedenle, öğretmen performans

değerlendirmede farklı birkaç yöntemin birlikte kullanılması güvenilirliği arttıracaktır.

Performans değerlendirmesi sadece bir teknik değildir, insanların veriler temelinde diyalog içine girmesini gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin iki taraf içinde anlam taşınması gerekmektedir. Burada en büyük rol yöneticilere düşmektedir. Performans değerlendirme yapılırken insan faktörünün gözden kaçırılması, yapıcı eleştirilerin ve verilen teknik bilgilerin cezalandırma ya da uyarı gibi anlaşılmasına yol açabilir. Bu nedenle değerlendirme sonuçları öğretmenlere uygun bir dille anlatılmalıdır. Değerlendirmede amaç daha çok danışmanlık yapmak ve öğretmenin yetersiz yanlarını nasıl geliştireceği hakkında bilgi vermek ve “*sürekli gelişim temelli değerlendirme*” kültürünü geliştirmek olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2002), *İnsan Kaynağının Geliştirilmesi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aldemir, C., Ataol, A., Budak, G., (2001), *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 4. Baskı, Şafak Matbacılık, İzmir.
- Ataay, D.İ.(1977),“*İş Değerlendirmede Çağdaş Gelişmeler*”, ÖDTÜ Gelişme Dergisi, 17.
- Brown, A., (2005),“**Implementing Performance Management In England’s Primary Schools**”, International Journal of Productivity and Performance Management Vol. 54-5/6:468-481.
- Cem, C. (1997), “*İşgörenin Değerlendirilmesi*”, Sevk ve İdare Dergisi, 107.

Akşit, F./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 76-101

Cemaloğlu, N. (2002), “*Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*” Milli Eğitim Dergisi,153-154.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153154/cemaloglu.htm>

Erdem, A. R. (2006) “*Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi*” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makale_goster.aspx?id=56

Karip, E., Eroğlu, E., Erden, D. (2002), “*Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Okulda Performans Yönetimi Modeli*” (Taslak), MEB Yayınları, Ankara.

Odhiambo, O. G. (2005), “*Teacher Appraisal: The Experiences Of Kenyan Secondary School Teachers*”, Journal of Educational Administration, 43/ 4:402-416.

Özdoğan, H.(2002), **Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO)Pilot Uygulaması Yapılan Çalışmalar,**

<http://erzurum.meb.gov.tr/proje/MLO/PilotUygulamaCalismalari.doc>

Yalçın, S. (1985), *Personel Yönetimi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, 3354, İstanbul.

Yalçinkaya, M. (2002) “*Yeni Öğretmen ve Teftiş*” Milli Eğitim Dergisi: 153-154, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>

Yüksel, Ö., (1997) *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İİBF Yayınları, Ankara.