

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
Eğitim Yönetimi Denetimi Bilim Dalı

İSTANBUL İLİ
İLKÖĞRETİM OKUL ÖĞRETMENLERİNİN
PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

106743

Ali UÇAR
98 299 09

106743

Danışmanı: Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ

İstanbul, 2001

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İSTANBUL İLİ
İLKÖĞRETİM OKUL ÖĞRETMENLERİNİN
PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Ali UÇAR
98 299 09

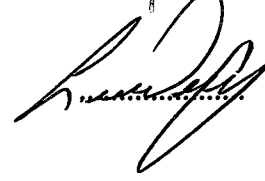
DANIŞMAN : **Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ**



JÜRİ ÜYESİ : **Prof.Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU**



JÜRİ ÜYESİ : **Yrd.Doç.Dr. Levent DENİZ**



EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL 2001

ÖZ

Bu araştırma; İstanbul ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin performans değerlendirilmesi ile ilgili , ilköğretim müfettişi, ilçe yöneticisi, okul müdürü ve öğretmenlerin uygulanan anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda; mevcut uygulama formlarında yer alan sorularla objektif değerlendirilebilme durumu ve uygulamadaki bazı sorunlu alanların ortaya konulması hedeflenmiştir. Ayrıca, çağdaş değerlendirme sisteminde kullanılan bazı önerilere katılma dereceleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen değerlendirilmesi konusunda iyileştirme alanlarına dikkat çekilebilmesi, sürecin yeniden tanımlanması ve etkililiğinin artırılmasına yönelik araştırma çalışmalarına hız verilmesi, sürece ilişkin bir uygulama modeli ortaya konulması ve İstanbul Milli Eğitim Teşkilatındaki TKY uygulamalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın evreni İstanbul ilindeki; 263 ilköğretim müfettişi; 32 ilçe milli eğitim müdürü ve 98 şube müdürü ile 1275 resmi ve 213 özel ilköğretim okulu müdürü; 30.867 resmi ve 4.814 özel ilköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 37.566 dır.

Evrene ait örneklem ise İstanbul ilindeki 71 İlköğretim müfettişi, Avrupa yakasında bulunan Bağcılar, Bahçelievler, Beşiktaş, Şişli, Eminönü ilçeleri ile Asya yakasında yer alan Kadıköy, Üsküdar, Maltepe, Kartal ve Ümraniye ilçelerinde 8 ilçe milli eğitim müdürü ve 26 şube müdürü, 134 Okul müdürü, 166 Resmi ve 138 Özel İlköğretim Okulu öğretmeni olmak üzere toplam 543 kişidir.

Bu çalışmada anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden; frekans(f), yüzde(%), aritmetik ortalama (X) , standart sapma (ss) tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ve Fisher testi (LSD) kullanılmıştır.

Bu araştırma ile;

Sicil raporlarıyla öğretmenlerin yıllık performansını ölçebilme yeterliliğinin bulunmadığı, öğretmenlerin müfettiş tarafından kullanılan teftiş formlarıyla objektif değerlendirilmediği,

Değerlendirme öncesi, değerlendirilecek öğretmenin hedef belirlemesinin sağlanması,

Etki düzeyleri farklı şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemlerinin bir araya getirilerek öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılması,

Öğretmenin kendisiyle ilgili yapacağı değerlendirmenin değerlendirme sürecinde kullanılması,

Öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyinin, standart testlerle belirlenerek değerlendirilmede kullanılması,

Öğretmenlerin ders sürecindeki çabasının gözlem formu doğrultusunda müfettiş ve okul müdürü tarafından ayrı ayrı doldurulması, sınıf içi gözlem yoluyla elde edilen bu verilerin öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılması,

Değerlendirmede; okulun fiziksel ve eğitsel olanaklarının, sosyal çevre ve aile olanaklarının, öğretmenin mesleki gelişim durumunun, ders dışı etkinliklerinin, ders öncesi çabasının, kişisel özelliklerinin değerlendirilmede kullanılması,

Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi; sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme ve hizmet içi eğitim gibi özendiriciler, ceza gibi yaptırımların uygulanması,

Sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, performans değerlendirme konusundaki literatür taramaları ve M.E.B. EARGED' in (2000:217-237) geliştirdiği “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli” nden yararlanılarak “Öğretmen Performansının Değerlendirme Süreci Uygulama Modeli” oluşturulmuştur.

ABSTRACT

This investigation is concerned with evaluating primary education teachers' performance in İstanbul. A survey was prepared to assess the thoughts of primary education inspectors, district administrators, school managers and teachers. Its aim was to evaluate questions in the current teaching practice objectively and to highlight problem areas in practice. The survey also tried to determine the acceptance of suggestions arising from the contemporary evaluation system. The result of this survey draw attention to a need to improve evaluation of teachers, to define the evaluation process again and to accelerate investigation studies into increasing the activities. As a consequence a model is constructed for the implementation of TQM practices in İstanbul National Education Organization.

The investigation in the city of İstanbul includes; 263 primary Education Inspectors, 32 Districtial Public Education Manegers and 98 department manegers; 1275 official and 213 private primary education manegers; 30.867 official and 4814 private primary education teachers, which sums up to 37.566.

The research team consisted of 71 primary education inspectors in İstanbul, from Bağcılar, Bahçelievler, Beşiktaş, Şişli, Eminönü which are located in the European side of the city and Districtial Public Education Manegers, 26 department managers, 134 School Managers, 166 offical and 138 private primary education teachers from Kadıköy, Üsküdar, Maltepe, Kartal, Ümraniye which are located in the Asian half of the city, which is total of 543 people.

Data was gathered by the way of a questionnaire technique. Data was analysed using; frequency (f), percent (%), aritmatic mean (X),standard deviation (sd), one dimensional variance analysis (F) and Fisher test (LSD).

The results of this investigation are;

There is no adequate means of measuring the teachers' yearly performance by the help of register reports and the teachers are not evaluated objectively with inspection forms used by the inspectors.

Target determination of the teacher who will be evaluated, should be supplied, before the evaluation.

The observations of inspectors, administrators, head of the departments, parents and students should be play a determinant role for evaluation of teachers' performances while these observations effect on performance evaluation at a different level.

The evaluation of teachers about themselves should be used in the evaluation process. In addition, the students' level of reaching their aims should be determined by the help of standard tests and the results of these tests should be used to evaluate the teachers' performances.

The efforts of the teachers during the lesson process should be observed by both the school director and inspector who completed observation forms and, according to which the teachers' performances' are evaluated.

The physical and educational possibilities, social environment and possibilities of the family, condition of the teacher's professional progress, his/her activities outside the school, his/her preliminary works and his/her characteristics should be used in the evaluation,

The results of the evaluation should be presented to the teacher. According to the results either rewards (such as financial, promotional or in-service trainings) or disciplinary procedure should be implemented.

In addition to the research data presented here a literature review on performance evaluation and "Performance Evaluation Model of Teachers" brought up by M.E.B. EARGED (2000:217-237) were used to present a "Performance Evaluation Process Practice Model of Teachers".

İÇİNDEKİLER

ÖZ	11
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	VIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XXI
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2. Amacı	13
1.3. Problem Cümlesi	13
1.4. Önemi	14
1.5. Varsayım	14
1.6. Sınırlılıklar	15
1.7. Tanımlar	16
B Ö L Ü M II	
2. EĞİTİM KURUMLARINDA PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ	
2.1. Performans Değerlendirme Kavramının Tarihi Gelişimi.....	19
2.2 Öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda Türkiye’de yapılan Araştırmalar.....	21
2.3. Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinin Önemi	29
2.4. Performans değerlendirmenin genel amaç ve yararları	31
2.5.Eğitim Hizmetlerinde Performans Değerlendirmenin İlkeleri	34
2.6. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler.....	34
2.6.1 Öğretmenin Kişisel Özellikleri	35
2.6.2 Başarı Güdüsünün Yoğunluğu	41
2.6.3 Çevresel Etmenler	43
2.6.4 Örgütsel Etmenler	46
2.7. Performans Değerlendirme Sisteminin Öğeleri.....	50
2.7.1 Beklenti ve Hedefler	50
2.7.2 İş Analizleri ve Görev Tanımları.....	52
2.7.3. Performans Değerlendirmelerde Kullanılacak Kriter ve Standartlar	53
2.7.3.1 Performans değerlendirme kriterleri	54
2.7.3.2 Performans standartları	55

2.7.4.	Değerlendirme Zamanının Belirlenmesi	57
7.3.1	Örgütlerde Uygulanan Performans değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri	58
2.8.	Öğretmen Değerlendirilmesinde Çoklu Veri Kaynaklarının Kullanılması.....	70
2.8.1	Müfettiş Raporlarının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması.....	70
2.8.2	Öğrenci görüşlerinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması	71
2.8.3	Öğrenci başarısının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması	73
2.8.4	Veli Görüşlerinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması.....	74
2.8.5	Öğretmenlerin mesleki çalışmalarının belgelendirilmesi.....	75
2.8.6	Öğretmenlerin sistematik gözlenmesi	76
2.8.7	Yönetici Raporlarının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması	80
2.8.8	Öğretmen Testlerinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması	82
2.8.9	Meslektaş İncelemesinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması	83
2.8.10	Öğretmenin Kendi Kendisini Değerlendirmesi	84
2.9	Performans Değerlendirmede Sorunlar ve Alınabilecek Önlemler.....	85
2.9.1	Performans değerlendirmesinde kullanılacak verilerin ve ölçümün niteliğinden kaynaklanabilecek hatalar.....	85
2.9.2.	Değerlendirmede başlıca önyargılar ve önleme yolları	87
2.9.2.1	Değerlendirenler (Yöneticiler) açısından olumsuz tutumlar	88
2.9.2.2	Değerlendirilenler (Astarlar) Açısından Olumsuz Tutumlar	89
2.9.3.	Değerlendirmede Başlıca Hatalar ve Önleme Yolları	90
2.9.3.1	Hale Etkisi	90
2.9.3.2	Belirli Derecelere / Puanlara Yönelme	90
2.9.3.3	Yakın Geçmişteki Olaylardan Etkilenme	91
2.9.3.4	Kontrast Hataları	91
2.9.3.5	Kişisel Ön Yargılar	91
2.9.3.6	Pozisyondan Etkilenme	91
2.9.3.7	Atıf Hataları	91

B Ö L Ü M III

3. PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİ NİN EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANMASI

3.1.	Performans Değerlendirme Süreci Uygulama Aşamaları.....	94
3.1.1	Öğretmenlerin Performansının Planlanması	97
3.1.1.1	Okulun/Sınıfın ya da Dersin Hedeflerinin İncelenmesi	97
3.1.1.2.	Öğretmenin İşinin/İş Tanımının İncelenmesi.....	97
3.1.1.3	Öğretmenin Güçlü / Güçsüz Yönlerinin Belirlenmesi.....	98
3.1.1.4.	Çevre Koşullarının İncelenmesi	99
3.1.1.5	Kesin Performans Planlarının Oluşturulması/Hedef Belirleme Görüşmesinin Yapılması	101
3.1.2	Performansın Değerlendirilmesi	104
3.1.2.1	Verilerin Toplanması	105
3.1.2.2	Fiili Sonuçlarla Standartların Karşılaştırılması.....	105
3.1.2.3	Performans Değerlendirme Mülakatları.....	106
3.1.3.	Performansın Geliştirilmesi	107
3.1.3.1	Personel Danışmanlığı	108
3.1.3.2	Eğitim faaliyetleri	108
3.1.3.3.	Ödül Sistemi	108
3.1.3.4.	Disiplin Programları	115
3.1.3.5	İşe Yönelik Değişiklikler	115

B Ö L Ü M İ V

4. BAZI ÜLKELERDE VE TÜRKİYEDE ÖĞRETMENLERİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ

4.1. Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Değerlendirmesi.....	118
4.1.1 İngiltere	118
4.1.2 Federal Almanya	119
4.1.3 Fransa	119
4.1.4 İsviçre	119
4.1.4 A.B.D.	119
4.2 Türkiye’de Öğretmen Değerlendirmesi.....	121
4.2.1 Değerlendirmenin Hukuki Temelleri	121
4.2.2 Değerlendirme çeşitleri	121
4.2.2.1 Sicil Değerlendirmesi	122
4.2.2.2 Adaylığın Kaldırılması Amaçlı Değerlendirme	124
4.2.2.3 Yükseltme Amaçlı Değerlendirme	125
4.2.2.4 Teftiş sonucundaki değerlendirmeler	126
4.3 Türkiyede öğretmen değerlendirmesinin özellikleri	128

B Ö L Ü M V

5. YÖNTEM

5.1 Araştırma Modeli	135
5.2 Evren Ve Örneklem	135
5.3 Veriler Ve Toplanması	136
5.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	137

B Ö L Ü M V I

6. BULGULAR VE YORUM

6.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	139
6.2. Bölüm ve Maddelerin Alt Problemler İle İlişkilendirilmesi.....	143
6.2.1. Sicil amirlerince Devlet Memurları Sicil Raporlarında yer alan yapılan değerlendirmenin objektiflik düzeyine ilişkin görüşleri nedir?.....	143
6.2.1.1 Ankette yer alan ikinci bölüm toplamı doğrultusunda deneklerin kimlik bilgilerindeki değişkenlerle karşılaştırılması	149
6.2.2. Öğretmen teftiş formlarında yer alan soruların objektif bir değerlendirme için yeterliliklerine ilişkin görüşler ne düzeydedir ?	155
6.2.2.1 Anketin üçüncü bölümünü oluşturan puan toplamı ile kimlik bilgileri doğrultusundaki değişkenlerin karşılaştırılması.....	167
6.2.3. Öğretmen teftiş formlarında yer alan sorularla yapılan değerlendirmelerin objektifliğine ilişkin algı ne düzeydedir ?.....	173
6.2.4. Değerlendirme sonuçlarının üst atama, ödüllendirme, hizmet içi eğitim alanları üzerindeki etkilerine ilişkin algı ne düzeydedir?	173
6.2.5. Önceden alınan olumlu ve olumsuz sicil ile değerlendirmelerin, değerlendiricileri etkilemelerine ilişkin algı ne düzeydedir?	176

6.2.6. Öğretmen değerlendirme uygulamalarının yeterliliğine ilişkin algı ne düzeydedir?	177
6.6.6.1 Anketin dördüncü bölümünü oluşturan puan toplamı ile kimlik bilgileri doğrultusundaki değişkenlerin karşılaştırılması.....	178
6.2.7. Değerlendirme sonuçlarının değerlendirilen öğretmeni etkileme düzeyine ilişkin algılama ne düzeydedir?	184
6.2.8. Değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması gerektiği konusundaki öneriye ne derecede katılmaktadırlar?	185
6.2.9. Okulun, fiziksel ve eğitsel olanakları, sosyal çevre ve aile olanakları, öğretmenin mesleki gelişimi, ders dışı ve eğitsel etkinlikler, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmenin ders öncesi çabası, ders sürecindeki çabasının değerlendirme sürecine katkı sağlanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?	185
6.2.10. Değerlendirmenin, müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine ne derecede katılmaktadırlar?	189
6.2.11. Değerlendirme verilerinin; öğrenci düşünceleri, veli düşünceleri, zümre öğretmenleri düşünceleri, öğretmen kendi hakkındaki düşünceleri, öğrenci amaçlara ulaşma düzeyleri, müfettiş ve okul müdürünün sınıf içi gözlemi yollarıyla toplanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?...	190
6.2.12. Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi ve sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve ya hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanmasıyla ilgili önerilere ne derecede katılmaktadırlar?	195
6.2.13. Değerlendirme sürecine, diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetiminin de bulunması önerisine ne derece de katılmaktadırlar?.....	197
6.2.13.1 Anketin beşinci bölüm test toplamı doğrultusunda deneklerin kimlik bilgilerin değişkenleri ile karşılaştırılması.....	197
6.2.13.2 Anketin bölümlerinin toplamının deneklerin meslek grupları doğrultusunda karşılaştırılması.....	203

B Ö L Ü M V I I

7. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1 Özet	206
7.2 Sonuç	208
7.3. Öneriler.....	218
7.3.1 PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİ NİN EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANMA MODELİ.....	220
EKLER	245
KAYNAKLAR	284-292

Ek 1. Devlet Memurları Sicil Formu Puanlama Bölümü.....	245
Ek 2. Öğretmen teftiş formu.....	246
Ek 3. Yöneticilere Uygulanan Anket.....	247
Ek 4. Öğretmenlere uygulanan anket.....	252
Ek 5. Test Toplamı İçin Güvenirlik Çalışması sonuçları	257
Ek 6. Bölüm Toplamları için (ALPHA) testi sonuçları.....	258
Ek 7. Bölüm 2 İçin Güvenirlik Çalışması sonuçları.....	260
Ek 8. Bölüm 3 için Güvenirlik Çalışması sonuçları.....	261
Ek 9. Bölüm 4 Güvenirlik Çalışması sonuçları.....	263
Ek 10. Bölüm 5 İçin Güvenirlik Çalışması sonuçları.....	264
Ek 11. Test Toplamı İçin Ayırt Edicilik sonuçları.....	265
Ek 12. Anketin bölümler Ve Test Toplamları Arasındaki Korelasyonu sonuçları.....	268
Ek 13. Yöneticilere ait cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları	269
Ek 14. Öğretmenin cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları.....	269
Ek 15. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları	269
Ek 16. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre üçüncü bölüm Fisher testi Sonuçları.....	270
Ek 17. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre dördüncü bölüm Fisher testi	271
Ek 18. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre beşinci bölüm Fisher testi sonuçları.....	271
Ek 19. Yöneticilerin görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre test toplamı Fisher testi sonuçları.....	272
Ek 20. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi Sonuçları.....	273
Ek 21. Mezun oldukları okul değişkenine göre bölüm iki t testi sonuçları	273
Ek 22. Mezun oldukları okul değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi sonuçları	273
Ek 23. Mezun oldukları okul değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi sonuçları...	274
Ek 24. Yöneticilerin mezun oldukları okul değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi Sonuçları.....	275

Ek 25. Yöneticilerin mezun oldukları okul değişkenine göre test toplamı Fisher testi sonuçları.....	275
Ek 26. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları.	275
Ek 27. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi sonuçları	276
Ek 28. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi Sonuçları.....	277
Ek 29. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi sonuçları	277
Ek 30. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine test toplamı Fisher testi sonuçları	278
Ek 31. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	279
Ek 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları.....	279
Ek 33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi sonuçları.....	280
Ek 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi sonuçları	280
Ek 35. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi sonuçları.....	281
Ek 36. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre test toplam Fisher testi sonuçları.....	282
Ek 37. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre Fisher testi sonuçları	282

T A B L O L A R L İ S T E S İ

Tablo1. Performans Yönetim Süreci Oluşturma Nedenleri.....	33
Tablo2. Araştırmaya katılan gruplara gönderilen ve geri dönen anket Sayıları ile oranları.....	136
Tablo3. Uygulanan anketin iç tutarlılık Katsayıları ve Varyansları.....	137
Tablo4. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı.....	139
Tablo5. Deneklerin Görev Yaptığı Kurumlar veya görev alanları	139
Tablo6. Deneklerin Mezun Olduğu Okul	140
Tablo7. Deneklerin Görevine esas olan öğretmenlik branşı.....	140
Tablo8. Deneklerin meslekteki (öğretmenlik dahil) kıdemi.....	141
Tablo9. Deneklerin yöneticilikteki kıdemi.....	141
Tablo10. Eğitim aldığınız branşta mı ders vermektedir.....	141
Tablo11. Deneklerin mezuniyet sonrası eğitim durumu.....	142
Tablo12. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en yüksek ödül türü dağılım sonuçları.....	142
Tablo13. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en yüksek ceza ve türü dağılımı.....	143
Tablo14. Sorumluluk duygusu, göreve bağlılık ve iş heyecanın objektif değerlendirilmesine ilişkin düşüncelerinin dağılımı,	143
Tablo15. Meslek Bilgisi ve Yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini yetiştirme ve yenileme gayretinin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşüncelerinin dağılımı	144
Tablo16. Öğretmenin İntizam ve dikkat ile işbirliği yapmadaki başarısı ve tarafsızlığı ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusundaki düşüncelerin dağılımı	145
Tablo17. Öğretmenin çalışma ortamındaki kişilere karşı tutum ve davranışları, insan haklarına saygısı ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusundaki düşüncelerin dağılımı	146
Tablo18. Öğretmenin görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği ile yurt dışı görevlerde temsil yeteneği, mesleki ehliyet ve yabancı dil bilgisi ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusundaki düşüncelerin dağılımı	147

Tablo19. Öğretmenin Sicil raporlarıyla değerlendirme öğretmenlerin yıllık performansını ölçebilecek nitelikte olması ve objektifliği konusundaki düşüncelerin dağılımı	148
Tablo20. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları.....	149
Tablo21. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	150
Tablo22. Yöneticilerin Görev yaptığı kurum Değişkenine göre ikinci bölüm tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	150
Tablo23. Öğretmenlerin Görev yaptığı kurum Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları.....	151
Tablo24. Yöneticilerin Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi	151
Tablo25. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	152
Tablo26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	152
Tablo27. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	154
Tablo28. Dersliğin donanım ve temizlik durumu ile çeşitli tabloların bulundurulma durumu ve ilgili koşelerin oluşturulma durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	156
Tablo29. Derslikte seviyeye uygun ders araç gereçlerini bulundurma, kitaplık ve ilgili kayıtları tutma, kütüphane, laboratuvar vb. bölümleri öğrencilere kullandırma durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı	157
Tablo30. Dersliğin eğitim öğretime hazırlık durumunun formda yer alan altı soruyla ölçülmesinin yeterliliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	159
Tablo31. Planların hazırlanma ve uygulanma durumu, konulara uygun yöntem ve tekniği seçme ve zamanı etkin kullanma durumu, ile gezi-gözlem, deney vb. tekniklere yer verme durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	159
Tablo32. Öğrenci seviyelerine uygun istiklal Marşını ve diğerlerini öğretebilme, okuma alışkanlığı ve diğer Türkçe becerilerini kazandırabilme, bireysel farklılıkları doğrultusunda çalışabilme, ilgi isteklerini dikkate alabilme durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	159

Tablo33. Öğretmenin konularla ilgili hedef davranışların gerçekleştirilme durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı	160
Tablo34. Öğretmenin öğrencileri tanıma tekniklerini uygulama ve yararlanma durumu ile araç gereç ve materyalleri kullanma durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	161
Tablo35. Öğretmenin öğrenci başarısını/davranışını ölçme-değerlendirmeleri, genel ve özel öğretim yöntemlerini uygulayabilmeleri, görevin özelliğine uygun kılık kıyafetine özen göstermeleri durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	162
Tablo36. Öğretmenin teftiş formunda yer alan eğitim öğretim durumu ile ilgili on iki sorunun yeterliliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	163
Tablo37. Öğretmenin örnek olma, mesleki gelişim ve kayıt ve dosyaları tutma durumu ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	164
Tablo38. Öğretmenin ders dışı etkinliklere katılımı ve işbirliği yapma ile verilen görevleri yapma durumu ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	165
Tablo39. Öğretmenin velilerle iyi ilişkisi ve çevreyi tanıma ile öğretmen kurul toplantılarına katılma ve kararları uygulama durumu ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	166
Tablo40. Öğretmenin yönetim ve çevre ilişkileri ile ilgili yukarıda yer alan altı soru ile değerlendirilmesinin yeterliliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı	167
Tablo41. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları.....	167
Tablo42. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları.....	168
Tablo43. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi	168
Tablo44. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları	169
Tablo45. Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi	169
Tablo46. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	169
Tablo47. Yöneticilerin görevine esas öğretmenlik branşına göre tek yanlı varyans analizi	170

Tablo48. Öğretmenlerin görev yaptığı branş değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	170
Tablo49. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	171
Tablo50. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	171
Tablo51. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	171
Tablo52. Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	171
Tablo53. Öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	172
Tablo54. Öğretmenin eğitim aldığı branşta ders verme durumuna göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	172
Tablo55. Son beş yılda aldığı en yüksek ödül değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	173
Tablo56. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	174
Tablo57. Öğretmenin teftiş formlarıyla değerlendirilmesi objektif olarak değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	174
Tablo58. İstanbul ili İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine ait teftiş puanlarının dağılımı.....	174
Tablo59. Değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin üst atamasında, ödüllendirilmesinde ve hizmet içi eğitim almasında kullanılması konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	175
Tablo60. Öğretmenin aldığı disiplin cezasının sicil değerlendirme sonucunu etkilemesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	176
Tablo61. Müfettişin verdiği olumlu ve düşük teftiş puanının okul müdürünün sicil değerlendirme sonucunu etkilemesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı	176
Tablo62. Müdürün verdiği sicil puanının müfettişin vereceği sicil değerlendirme puanını etkilemesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	177
Tablo63. Değerlendirme sonucu öğretmenin performansını etkilemesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	178
Tablo64. Yöneticilere ait cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları.....	178

Tablo65. Öğretmenin cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları	179
Tablo66. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi.....	179
Tablo67. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları	179
Tablo68. Yöneticilerin Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi	180
Tablo69. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	180
Tablo70. Yöneticilerin görevine esas öğretmenlik branşına göre tek yanlı varyans analizi.....	180
Tablo71. Öğretmenlerin görev yaptığı branş değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	180
Tablo72. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	181
Tablo73. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	181
Tablo74. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	182
Tablo75. Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	182
Tablo76. Öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	182
Tablo77. Öğretmenin eğitim aldığı branşta ders verme durumuna göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	183
Tablo78. Son beş yılda aldığı en yüksek ödül değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	183
Tablo79. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	183
Tablo80. Değerlendirmede sicil formları ve teftiş formları ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi ve öğretmen değerlendirmesinin şu andaki şekliyle devam etmesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	184
Tablo81. Değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı.....	185

Tablo82. Okulun fiziksel ve eğitsel olanakları ile okulun sosyal çevresi ve aile olanakları düzeyinin değerlendirilmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	186
Tablo83. Okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanı ile öğretmenin mesleki gelişim durumunun değerlendirilmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	187
Tablo84. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri değerlendirilmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	188
Tablo85. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve ders öncesi çabası değerlendirilmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	188
Tablo86. Öğretmenlerin değerlendirmesinin yıl içine yayılarak birden çok izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	189
Tablo87. Öğretmenlerin değerlendirmesinin öğrenci ve veli düşüncelerinin anketlerle belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	190
Tablo88. Öğretmenlerin değerlendirmesinin zümre öğretmenlerinin ve değerlendirilen öğretmenin düşüncelerinin belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	192
Tablo89. Öğretmenlerin değerlendirmesinin etki düzeyleri farklı olarak müfettiş, yönetici,zümre öğretmenleri,veli ve öğrenci gözlemleri bir araya getirilerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	193
Tablo90. Öğretmenlerin değerlendirmesinde öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeylerinin standart testlerle belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	193
Tablo91. Öğretmenlerin değerlendirmesinde öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeylerinin standart testlerle belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	194
Tablo92. Öğretmenlerin değerlendirmesinde okul müdürünün sınıf içi gözlem yoluyla etkin katılımının sağlanması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	194
Tablo93. Öğretmenlerin değerlendirmesinde kullanılan gözlem formlarının her branşta ayrı olarak geliştirilmesi önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	195
Tablo94. Öğretmenlerin değerlendirmesinde değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül,ceza vb. yaptırımlar kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı.....	196
Tablo95. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yöneticilerin de katılması hakkındaki öneriye deneklerin katılımının dağılımı.....	197
Tablo96. Yöneticilere ait cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları.....	198

Tablo97. Öğretmenin cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları	198
Tablo98. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi ...	198
Tablo99. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları	199
Tablo100. Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi	199
Tablo101. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	199
Tablo102. Yöneticilerin görevine esas öğretmenlik branşına göre tek yanlı varyans analizi	199
Tablo103. Öğretmenlerin görev yaptığı branş değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	200
Tablo104. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	200
Tablo105. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	201
Tablo106. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	201
Tablo107. Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	201
Tablo108. Öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	202
Tablo109. Öğretmenin eğitim aldığı branşta ders verme durumuna göre tek yanlı varyans analizi sonuçları	202
Tablo110. Son beş yılda aldığı en yüksek ödül değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları.....	202
Tablo111. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	203
Tablo112. Yönetici(müfettiş) -Öğretmen arasındaki ilişkisiz t testi sonuçları.....	204
Tablo113. Okul Yöneticisi ve Öğretmeni için yapılan İlişkisiz t testi sonuçları	204
Tablo114. Öğretmen ve Müfettiş-ilçe Yöneticisi için ilişkisiz grup t testi sonuçları	204
Tablo115. Öğretmenler için performans değerlendirme süreci zaman planlaması ..	222

Tablo116. Sınıf gözleminde kullanılacak öğretmen gözlem formu (Form 1).....	.....223
Tablo117. Öğretmenin Eğitim Öğretim Yılı İçinde Ürettiği Materyalleri İnceleme Formu(Form 2)	228
Tablo118. Öğretmenin Eğitim Öğretim Yılı İçinde Ürettiği Materyalleri İnceleme Formu (Form 2).....	230
Tablo119. Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi formu (Form 3).....	.....231
Tablo120. Öğretmen Değerlendirmesinde Veli Görüşleri Anketi (Form 4).....	.....232
Tablo121. Öğretmen Değerlendirmesinde Veli Görüşlerini değerlendirme tablosu.....	.....233
Tablo122. Öğrencilerin Öğretmenlerini Gözlem Anketi (Form 5).....	.....234
Tablo123. Öğrencilerin Görüşlerini değerlendirme tablosu.....	.....237
Tablo124. Öğrencilerin Öğretmenlerini gözlem anketi (Form 5).....	.....238
Tablo125. Öğrencilerin Görüşlerini değerlendirme tablosu.....	.....239
Tablo126. Öğretmen Performans Değerlendirme Sonuçları (Form 6).....	.....240

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekil 1 . Deming Yaklaşımı.....	26
Sekil 2 . Toplam Performans Yönetimi.....	72
Sekil 3 Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Okulu Değerlendirme Süreci.....	131
Sekil 4 Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Okulu Öğretmen Değerlendirme Süreci.....	132
Sekil 5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Süreci.....	222



B Ö L Ü M I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Yönetim, genellikle bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için insanların iş birliğini ve eşgüdümünü sağlama süreci olarak tanımlanır. Buradan yola çıkarak eğitim yönetimi de eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli nitelikleri taşıyan insanların iş birliği yapmasını ve eşgüdümünü sağlama sürecidir diye tanımlanabilir (Açıkgöz, 1994: 8).

Her türlü örgütte, biçimsel ve doğal hiyerarşi, otorite, üniteler arası rekabet, örgütsel değerler, birey ve grup çatışmaları, iş bölümü ya da uzmanlaşma söz konusudur. Yönetim ise; bütün bireysel farklılıkların ve çatışmaların üzerinde, personelin etkili bir biçimde davranışta bulunmalarını sağlayarak örgütü amacına götürür, onu yaşatır (Kaya, 1991:43).

Kurumların saptanan amaçlarına ulaşmasında en etkili olan unsur, görevli personeldir. Gerekli araç, makine, para ve diğer olanaklar sağlansa da bunlar yetenekli insanların elinde değilse başarı sağlanamaz (Taymaz, 1993:158).

Yönetimin elindeki insan kaynağının etkili ve verimli biçimde istihdamının gerekliliği, bu kaynağın örgüt açısından değerinin belirlenmesine, böylece biçimsel değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasına neden olmuştur (Canman, 1993:1).

Kalite ve verimlilik, performansı belirleyen iki temel boyuttur. Ancak bu iki boyutun birlikte yorumlanması günümüzün iş dünyası için yeni ve akılcı bir yolun başlangıcı olmuştur (Demir ve diğerleri, 1998:45).

Bilgi ve hizmet işinde verimliliğin artırılması için, ödevin tanımlanmasından, ödev üzerinde konsantre olmaktan ve performansı tanımlamaktan daha fazla yapılması gereken şeyler vardır. Performansın ağırlıklı olarak kalite anlamına geldiği işlerde, sürecin nasıl analiz edilmesi gerektiğini henüz bilmiyoruz. Bunun yerine şunu sormamız

gerekiyor: İŖe yarayan nedir? Performansın hem kalite hem de miktar anlamına geldiği iŖlerde , iki Ŗey yapmamız gerekmektedir. Neyin iŖe yaradığını sormalı ve sũreci adım adım her iŖlem itibariyle ayrı ayrı analiz etmeliyiz. Őretim iŖinde kalite standartlarını tanımlamamız ve bunları sũreç içine yerleŖtirmemiz gerekir.; verimliliğın fiilen artırılması ise . daha sonra endũstri mũhendisliğının oldukça klasik yũntemleri yoluyla , yani dev analizini mũteakip basit iŖlemlerin tam bir ‘‘iŖ’’ halinde bir araya getirilmesi yoluyla gerekleŖir (Drucker,1998:115).

İŖgørenin edimi (performance) rgũt etkililiğının temelidir. Őrgũtũn amacını oluŖturan ũrũn, iŖgørenlerin tek tek edimlerinin toplamıdır (BaŖaran,1992:141). KuruluŖlar, performans yũnetimi ũzerinde deneyim kazandıkça, performans yũnetimi, kuruluŖun performansını iyileŖtirmek için bireysel amaçları kapsamına almaktadır. Bu ikisinin, istihdam iliŖkileri bağlamında bir araya getirilmesi, ‘‘toplam performans yũnetimi’’ nin zũnũ oluŖturur. Bu her Ŗeyi kapsayan bir sũretir. Bu sũre, stratejinin uygulanmasında ve kũltũr deėiŖikliklerinde bir motor rolũnũ oynar (Canman,1995:135).

Eğitim yũnetimi ve onun alt bir alanı olan okul yũnetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçların gerekleŖtirmekle yũkũmlũdũr (Kaya,1991:43). Eğitim rgũtũnũn girdisi de çıktısı da insan unsurunun nitelikleridir. Önceden belirlenmiŖ amaçlar doğrultusunda bu nitelikleri geliŖtirmek ve istenen çıktılara ulaŖma sorumluluğu, eğitim kurumlarının var olma nedenidir.

Eğitim rgũtlerinin ũrũnũ istenen nitelikte değilse, bu durumdan bũtũn toplum zarar görmektedir. Eğitimde kalitesizliğin maliyetini telafi etmek oldukça gũtũr. Ancak eğitimde kaliteyi yũkseltme bir rgũt felsefesidir (elik,1997:82). Eğitimin ıktısı olan insan öğesinin toplumun geleceğinin bir grũntũsũ olma özelliği önemini artırmakta ve sũrekli kalitesinin artırılması hedefini de ön plana çıkarmaktadır. Bu doğrultuda eğitimde niteliğinin artırılması , geliŖmiŖ ũlkelerin olduğu kadar tũm ũlkelerin de bir sorunudur. Bu doğrultuda olma nedeninin temelinde toplumsal geleceği etkileme özelliğinden kaynaklanmaktadır.

Eğitimde kaliteyi belirleyen önemli bir boyut değerlendirme sũrecidir. Bu bakımdan eğitimcinin eğitimi, sũrekli değerlendirmelerle i ie yũrũtũlmelidir (Paykoç,1995:586). Eğitimde personelin değerlendirmesinin hedefi de onun geliŖtirilmesini temel almak durumundadır.

Bilgi toplumunda “yaşam boyu eğitim” düşüncesinin önem kazanması hem formal eğitim kurumları olarak örgün ve yaygın eğitim kurumlarını hem de diğer örgütleri yakından etkilemektedir. Bu etkilenme sonucu okul ile okul dışı kurumlar arasında rekabet artacak ve okul kendisini yaşam boyu eğitimin merkezi haline getirmeye zorlayacaktır (Çelik, 1997:77). Bu doğrultuda çağın getirdiği değişim süreci yöneticilere değişik roller ve sorumluluklar yüklemektedir.

Drucker, bir kurumdaki her yönetici, bireysel öz gelişmeyi özendirme veya engelleme, ona yol gösterme veya onu yanlış yola sokma imkanına sahiptir. Özellikle, astı olarak çalışan insanlara, öz gelişme çabalarını verimli bir şekilde yoğunlaştırmaları, yönlendirmeleri ve gerçekleştirmeleri konusunda yardımcı olma sorumluluğu yöneticiye verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Canman, 1995:125).

Başarılı yönetici, bilgi akışını en iyi şekilde sağlayarak, zamana yani hıza sahip olarak ve çevredeki değişiklikleri takip ederek geleceği tahmin eden, böylece iş ortamındaki kıt kaynakları etkin ve dengeli kullanan, aynı zamanda rekabet avantajı sağlayarak rakipleri karşısında işletmesini farklı kılacak kişinin olabileceği (Atayeter,1997:77) belirtilmektedir. Değişen yönetim anlayışı, doğrultusunda yöneticilere yüklenen yeni rollerin en önemlilerinden bir tanesi, çalışanlarında sürekli gelişme boyutunu ön plana çıkarmaktır.

“Geleceğin Liderleri Üzerine “ başlıklı yazısında Beckhard (1996) yirmi birinci yüzyılın etkili liderinin insanların gelişme kapasitesine inanan ve güvenen liderler olduğuna işaret ederek, liderlerin başarısının yanındakilere sunduğu öğrenme olanaklarına bağlı olduğunu vurgulanmaktadır. Bu anlamda, en güçlü lider, her zamanki gibi en güçlü ekibe sahip olanlar olacağını (Akt. Özdemir,1998:130) vurgulamaktadır. Bu doğrultuda “bilgi çağı” nda liderlerin kurumda çalışan insanlara gelişme, öğrenme olanaklarını hazırlamasının gerekliliğine yönelmektedir.

Okul ortamı, öğretmenler için öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmalıdır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretmenlerin gelişimine de katkıda bulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olduğuna inanmak durumundadır. Öğretim bir ekip işidir, verimlilik ancak ekip çalışmasıyla sağlanır (Gürşimşek,1998:27). Bir kurumda öğrenme temele alındığında ise değerlendirme kaçınılmaz olmaktadır. Değerlendirmenin , durum saptama işlevi gerçekleşmediği durumda da öğrenmenin yönünü belirlemek imkansız hale gelebilmektedir. Çalışanların tanınma

ve geliştirilmesinin gerekliliği , değerlendirme alt sisteminin önemi de ortaya çıkarılmaktadır.

Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır. Bu nedenle eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları öğretmene yeni roller yüklemektedir (Özden 1998:11).

Bilgi çağının niteliği, bilgilerin hızla artması ve yine hızla eskimesi olduğuna göre , Rönesans sonrası eğitim öğretim anlayışında yer almaya başlayan ve endüstri çağında da devam eden , okul dönemi boyunca olabildiğince kadar çok bilgi aktarma anlayışı ve kendini sınıfın tek hakimi ve öğrencilerin yegane bilgi kaynağı gören öğretmeni, yerini, ihtiyacı olan bilgiye nasıl ve nerede ulaşabileceğini araştırmacı, hem kendisini, hem de öğrencilerini bilgiye ulaştırmak için aktif çaba sarf eden öğretmen tipine bırakmak zorundadır. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gündeme gelen kalite kavramının önümüzdeki dönemde insan kalitesinin geliştirilmesi konusunda yoğunlaşacağı dikkate alındığında , öğretmenin ilk önceliğinin kendi kişisel kalitesini artıracak çalışmalara yoğunlaşması oldukça kolayca anlaşılır (Oktay,1998:26).

Eğitim sisteminin, temel aşamasını oluşturan ilköğretim okullarındaki başarı Türkiye' nin geleceği açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi vatandaş olarak kendi ilgi ,istidat ve kabiliyetleri yönünde hayata hazırlama hedefi güden İlköğretim Kurumları ; devletin temel felsefesi doğrultusunda ülkenin geleceğini oluşturacak yeni neslin toplumsallaştırma işlevinin temel olduğu, insan kaynağının biçimlendirildiği bir kurumdur. Bu kurumlarda, öğrencileri belirlenmiş olan amaçlara ulaşma görevini üstlenmiş olan en önemli insan kaynağı da öğretmendir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nun 43. Maddesinde; öğretmenliğin devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler bu görevini, Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanacağı vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili çalışmalar da; Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili tüm unsurların katılımıyla "Öğretmen Yeterlilikleri" projesi kapsamında sürmekte, bunun yanında "Çağdaş Öğretmen Profili" isimli çalışma da 1998 yılında tamamlanmış durumdadır. Bunların yanında öğretmen nitelikleri konusunda, eğitim ile ilgili çalışan çoğu araştırmacının da dikkatini çeken bir konu olmaktadır.

Öğretmenin mesleki yeterlilikleri konusunda ilgililerin bir uzlaşmaya varması, öğretmen değerlendirme çalışmalarının objektifliği konusunda önemli bir adım olacak, meslek öncesi ve meslek içi öğretmen yetiştirme konularında öğretmenin yeterlilikleri yönüyle kriterlerin belirlenmesi açısından belirleyici nitelik kazanacaktır.

Eğitimde iş gören (öğretmen,yönetici, uzman, memur vb.) değerlemesinin amacı her iş görenin kişisel gücünün ve okula emeğinin katkısının ne derecede olduğunu ortaya çıkarmaktadır. İş görenin kişisel gücü, kişilik ve yeterlilik değerlemesiyle; okula katkısı ise edim/ performans değerlemesiyle ortaya çıkabilmektedir (Başaran,1985: 93).

Performansı değerlendirme, gelecekteki kararlara ve işlemlere dayanak olmak üzere çalışmada gösterilen başarı ya da başarısızlığa periyodik ve biçimsel olarak değer biçme işlemidir. Amacın gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşmediyse nedenleri ve gelecek için ne tür değişikliklere ve işlemlere gereksinim olduğu temel sorunlardır (Canman,1993:34).

Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir. Nitelikli bir öğretmen ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilir (Balcı,1991:209). Bu nedenle öğretmenin performansının belirlenmesi, ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmen değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çocuklara uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçü öğeleri kullanılmaktadır. Genellikle teknik yeterliliğin birinci planda gelmediği görülmektedir (Bursalıoğlu,1994:45).

Öğretmenler 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu içinde memur olarak sayılmış olup bu kanun hükümlerine tabidirler. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 121. Maddesinin öngördüğü 1986 yılında çıkarılmış olan Sicil Yönetmeliği doğrultusunda değerlendirilirler. Bu değerlendirme genel devlet memurlarının tabi olduğu sicil değerlendirilmesidir. Sicil değerlendirmesi adı geçen yönetmelikte “devlet memurlarının mesleki ehliyetlerinin tespiti” amacı için yapıldığı vurgulandığından daha çok personelin mesleki yeterlilik değerlendirilmesi niteliğindedir. Bu değerlendirme şeklinin yanında 2000 Ocak ayından itibaren denenmek üzere uygulamaya konulmuş olan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönergesinde yer alan “Öğretmen teftiş formu” ders gözlemi sonrası kullanılmak suretiyle ilköğretim müfettişleri tarafından teftiş ve değerlendirme şeklinde yapılmaktadır. Yükseltme amaçlı değerlendirmeler ve aday

öğretmenlerin değerlendirilmesi, diğerlerine benzemekle birlikte farklı bir işleyişle yürütülmektedir.

Türk eğitim sisteminde, denetim hizmetlerinin yürütülmesinde esas olan yönetmelik ve yönerge hükümleri özde kontrol edici, saptamalara engel olucu, yetersizlikleri saptayıcı bir nitelik taşımaktadır. Çağdaş denetim anlayışında odak noktası olan “mesleksi rehberlik” ülkemizde eğitim uygulamalarını yönlendiren yönetmelik ve yönergelerde denetimsel işlevler arasında yer almakla birlikte , bu günkü yapı ve alışılmış denetimsel davranışla, bu işlevin gerçekleştirilmesini beklemek fazla iyimser olacağı (Aydın,1993:157) vurgulanmaktadır.

Müfettişlerin okul denetimi esnasında hem öğretmenleri hem de öğrencileri gözlemesi ve bazı sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Ancak, müfettişler gözlem konusunda belirli bir eğitim almadıkları için gözlemi öznel olarak yapmaktadırlar. Aynı öğretmene iki farklı müfettiş çok farklı değerlendirme yapabilir. Böyle bir durum çok olağandır. Müfettişler meslek bilgisinden ve kişilik yetkilerinden ziyade bürokratik güçlerine dayanarak öğretmenler üzerinde bir etki yaratmaktadırlar. Doğal olarak çok sayıda müfettiş kurumsal değil ama kişisel çabalarıyla nesnel bir denetleme süreci yapmaya gayret etmektedirler. Öğretmenler müfettişlerin yaptıkları gözlemleri yargılayıcı, suçlayıcı ve hata bulmaya yönelik olarak algılandığı (Selçuk, 2000:3) belirtilmekte, bunun yanında tek etkene göre değerlendirme, edimi değil kişiyi değerlendirme, kısa bir sürede uzun bir dönem için gerekli olacak değerlendirme yapma, değerlendiricinin yetiştirme noksanlığı, edim ölçütlerinin yokluğu veya yetersizliği (Başar,1995a:41,42) gibi sorunlu alanlar da vurgulanmaktadır.

Öğretmen değerlendirme yöntemlerinde güvenilirliğin, genelleştirilebilirliğin ve geçerliliğin düşük olması gibi genel sorunlar; yeterliğin, performansın veya etkinliğin saptanmasında tek boyutlu yaklaşımların, öğretimin nitelikleri konusunda , öğretmen değerlendirmenin amaçlarını tamamiyle karşılayabilecek bilgileri sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığı göz önüne alındığında, değerlendirme sistemlerinin tek bir veri kaynağına dayandırılmamaları gerektiği (M.E.B. EARGED, 1995: 15) belirtilmektedir.

Öğretmen etkinlikleri yalnızca ders süreci ile sınırlı kalmamaktadır. Yazarın mesleki gözlemleri de öğretmen algılamalarında bir kaç saat ders süreci sonucunda yapılan müfettiş değerlendirmelerine tepki oluşabildiği yönünde bulunmaktadır. Za-

manla ve yöntemle ilgili belirtilen sorunların yanında, uygulamanın başka problemler alanlarının da bulunduğu düşünülmektedir.

Öğretmenin değerlendirilmesinde, onun mesleki gelişimini odağa alan yaklaşımın yanında, öğretmenle görüşme, öğrenci değerlendirilmesi, öğrenci başarıları yoluyla değerlendirilmesi yaklaşımlarının birlikte kullanılması gerekliliği (Başar,1995a:41), öğretmenin performansının belirlenmesine yönelik yaklaşımlara, öğretmen değerlendirmesi uygulamalarında tarafların katılım derecelerinin belirlenmesini de gerektirmektedir.

Değerlendirme sisteminin niteliği öğretmenin mesleki gelişiminin isabetli olarak gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda da belirleyici olabilir. Mesleki gelişime odaklanan denetim anlayışının kabul gördüğü çağımızda değerlendirme sürecinin de personelin gelişimine odaklanması insana verilen değer ön plana çıkması ile birlikte gelişen bir anlayıştır. Değerlendirmenin birinci aşaması olan durum tespiti yapılması, ancak belirli kriterler ve ölçümleri, ölçüm sonuçlarının karşılaştırılmasını gerektirmektedir. Bu durumda da standart kavramı gündeme gelmektedir. Çünkü ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesinde belirgin ve sayısal olarak ortaya konulmuş standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Standartların değerlendirmede objektifliğinin diğer etkenlerle birlikte sağlanması, değerlendirmenin geliştirme aşamasının isabetli gerçekleştirilmesini sağlayabilecektir.

Kalite ve mükemmellik literatüründe yer alan kilit özelliklerin arasında “belirlenmiş ihtiyaçlara, gereklere ve standartlara karşılık verebilme girişiminden oluştuğu” nun vurgulanması (Ensari, 1999:23), eğitimde TKY uygulamalarının yaygınlaştırılmaya çalışıldığı günümüz Türk Eğitim Sisteminde , bu yönetim tarzında “ölçülemeyen hizmet geliştirilemez” anlayışının temele alınması sonucu istatistiksel işlemlerin önemini artırması, öğretmen etkinlikleri ile ilgili standartların ortaya konulmasına ihtiyaç duyulacağını da göstermektedir.

Standartları belirlemenin zor hatta olanaksız olduğunu söyleyenlerin yanında uygulamalardaki gelişmeler bu görüşlerin sayısını azaltmaktadır. Standartlarla ilgili önemli bir nokta , standartların ilgililerce anlaşılması ve onaylanmasıdır. Standartların olması gerekene göre değil mevcut performans düzeyine göre saptanması esası, standartların gerçekçi, ulaşılabilir, doğru olarak saptanmasının çalışanların ve diğer ilgili yanların tam katılımını sağlamaktan geçtiğinin (Akal,1996:97) vurgulanması, standart-

ların saptanmasında olduğu gibi değerlendirme işlevinin diğer temel aşamalarında da ; öğretmenin bireysel ve zümre olarak katılımı, okul müdürü ve müfettişin ortak olarak çalışacağı bir takım çalışması şeklinde yürütülmesi hakkındaki değerlendirme işleyişindeki tarafların katılım derecelerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

TKY uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı politikası içerisinde yer alması ve bunun yönerge ve genelgelerle desteklenmesi, (TKY Uygulama Yönergesi, TKY uygulamalarının takibi ve yönlendirilmesi amaçlı YÖDGED Kurulması, Kalder ile MEB Arasında işbirliği protokolü imzalanması) uygulamaların başlatılması; ilkelerinden birisi olan ekip çalışmasının yaygınlaştırılması ile katılımın sağlanması eğitim sistemi içinde takım çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır.

Ancak, eğitim alanındaki takım çalışmaları bu güne kadar program ve yönetim işlevlerindeki uygulamalar ile kısıtlı kalmıştır. Takım çalışmalarının tüm işlevlere yaygınlaştırılması, akademik ve destek personelinin tümünü kapsamaması gerektiğinin (Ensari, 1999:100) belirtilmesi, tüm etkinliklerde olduğu gibi öğretmen değerlendirmesinde de takım çalışmalarının yürütülmesinin gerekliliği düşünülmektedir.

Performans değerlendirme kavramı olarak Türkçe’ de “sicil verme” “Tezkiye sistemi”, “Başarı Değerlendirmesi” “Liyakat Değerlendirmesi” “iş gören boylandırması” “Liyakat değerlendirme” “memur değerlendirme sistemi” “Edim değerlendirme” “iş gören değerlendirme” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Performans İngilizce bir kelimedir, anlam olarak da başarıdan daha geniş bir kavramı kapsadığı, başarısızlığı da içeren bir kavram için “Başarı Değerleme” kavramından ziyade “Performans Değerlendirmesi” kavramının kullanılması daha uygun olacağı (Battal,1996:7) belirtilmektedir.

Eğitim sisteminde de “teftiş”, “Denetim” “Öğretmen değerlendirme” “öğretmen değerlendirme” gibi kavramlarda kullanılmaktadır. Performansın Türkçe karşılığı “edim” olarak vurgulanması, başarı ya da başarısızlığın tek bir boyut olarak değerlendirilme hatasını ortadan kaldırmakta, bazı yazarlarca “edim değerlendirme” olarak tek başına veya performans ile birlikte (Karslı:1998:1,Başaran,1985:93, Başaran,1992:141) kullanılmaktadır.

Değerlendirme türleri, kişilik, edim, süreç, ürün gibi ölçütleri veya bunların iki veya daha fazlasının birlikte , bireşimli kullanımına ilişkindir.; değerlendirmenin amacına göre değiştiği (Başar,1995a:14) belirtilmektedir. Öğretmen değerlendirme siste-

minde bu türlerin hangisi veya hangilerinin kullanıldığının belirlenmesi gerekli görülmektedir.

Öğretmenin meslek bilgisi ve kişilik özellikleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen (Brophy ve Good,1986) bazı araştırmacıların bu değişkenlerin kararlı olmaması nedeniyle öğrenci başarısı ile anlamlı ilişki vermediklerini ileri sürdüklerini, buna karşılık gözlem teknikleri geliştikçe, öğretmenlerin bazı niteliklerinin öğrenci başarısı ile ilişkisini gösteren araştırma bulgularına rastlanmakta olduğunu belirtmektedirler (Akt. Sünbül,1996:605).

Şu andaki uygulamalara ve kullanılan kavramlara bakıldığında “performans (edim) değerlendirme” si kavramının, eğitim sistemindeki değerlendirme türlerinin içinde tam olarak gerçekleştiğini söylemek oldukça güçtür. Çünkü teftiş ya da değerlendirme, müfettiş tarafından yapılmakta ve yalnızca ders sırasındaki gözlemlere dayanması açısından öğretmen performansını ortaya koyabilecek nitelikte olup olmadığı konusunda belirli şüpheler bulunmaktadır. Müfettiş ve yöneticinin ortak olarak yaptıkları “Sicil değerlendirmesi” ise yukarıda bahsi edilen kendi mevzuatında belirtilen amacından mesleki ehliyetin belirlenmesine yönelik olduğundan, yeterlilik yada kişilik değerlendirmesi amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlendirmeye de çeşitli eleştirilerin yöneltildiği görülmektedir.

Sicil yönetmeliğine göre iş görenin değerlendirilmesinin, belirli bir süredeki mesleki davranışlarla örgüt amaçlarına katkı düzeyinin belirlenmesinden uzak olmasının yanında gelenekselliğinin dışında savunulabilir bir yanının bulunmadığı, araçları ile amaçları arasında uyumsuzluk bulunduğu, kişilik değerlendirmesine yöneldiği, kapalılık özelliği ve öznel ölçünlerin bulunduğu (Başar,1995a: 29) eleştirileri yazarın mesleki yaşamında da gözlemlediği bulgulardır. Bu doğrultuda yönetmeliğindeki amaç tanımına bakıldığında mesleki yeterliliğin ön plana çıkmış olduğu görülmesine rağmen içeriğine bakıldığında mesleki yeterliliğinden ziyade kişilik ile ilgili bir çok belirsiz ölçütlerin bulunduğu eleştirileri bu konudaki var olan raporlarda yer alan soruların objektif olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği konusunda tarafların algılamalarının ortaya konmasını gerekli kılmaktadır.

Yeterlilik değerlendirmelerinde güvenilirlik düzeyinin belirsiz olduğu, bireyin belli bir yeterlilik düzeyinin olması, bu yeterliliğini görevde her zaman aynı düzeyde göstereceğini garanti etmeyeceği oysa yeterlilik değerlendirmesinin temel varsayımı bu

düşünce olduğu (Başar,1995a:17) belirtilmektedir. Mesleki yeterliliğe sahip bir çalışan belirli bir zaman diliminde değişik nedenlerden kaynaklanabilecek düşük performans gösterebileceği, bu durumda mesleki niteliğin ya da bir kaç ders sürecindeki performansın gözlenmesi değerlendirmeden beklenenleri karşılayacak düzeyde yeterliliğe sahip olup olamayacağı konusunda da belirli şüphelerin varlığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin niteliği, okulun amaçlarına ulaşma derecesinde öğretmenin katkısının objektif olarak belirlenmesinin yanında, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve niteliğinin yükseltilmesi açısından önem taşıdığı gibi, değerlendirme sonuçları da öğretmenin moral ve çalışma isteğini de doğrudan etkileyebilmektedir.

Öğretmen değerlendirme yöntemlerinin ortak noktası, sınıf gözlemidir. Sınıftaki öğretim sürecine ağırlık veren değerlendirmede, gözlem yoluyla öğretmenin neleri nasıl yaptığının belirlenmesi, yapılması gerekenlerle karşılaştırılması, sonuçta öğretmen hakkında yargıya varılması esastır (Başar,1995a:24). Ancak, buna karşılık öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde veya bu etkinliklerle ulaşmayı hedeflediği sonuçlarda belirleyici rol oynayabilecek sınıf dışı etkinlikler de bulunmaktadır.

Öğretmen çabalarının önemli bir bölümünü oluşturan ders dışı etkinliklerinin başında ders hazırlıkları gelir. Öğrenci çalışmalarını değerlendirmesi de , ders dışı etkinliklerinin önemli bir bölümünü oluşturur. Bunların yanında öğrenci disiplini, nöbet işleri, eğitsel kol ve rehberlik çalışmaları, okulun sosyal yönetsel etkinlikleri konularındaki çalışmaları, devam durumu, genel tutum ve davranışları vb. ders dışı etkinlikleri bulunmaktadır (Başar,1995b:40) Bu nedenle de yalnızca ders sırasındaki gözlem ile öğretmenin değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı konusunda şüpheler bulunmaktadır.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde, değişime uyum; küçük iyileştirmeleri değil köklü değişimleri gerektirmektedir. Re organizasyon kavramının yerini yeniden yapılanma (reengineering) kavramı almıştır. Bu kavram küçük iyileştirmeleri değil, köklü değişimleri kapsamaktadır. Yeniden yapılanma denilen bu köklü değişimler; maliyet, kalite, servis ve hız gibi performans ölçüleriyle çok çarpıcı iyileştirmeler elde edebilmek için “süreçlerin yeniden tasarlanması” olarak adlandırılmaktadır (Arslan,1998:137).

Bu değişim rüzgarından Milli Eğitim Bakanlığı da etkilenmiştir. Çağı Yakalamak İçin TKY başlıklı söyleşi de, Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Bener Cordan' ın “

Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin, mükemmelliğe ulaşma arzusunun ve bireyin bir amaca yönlendirilmesinin ötesinde bir amacı var; yeni bir yaşama biçiminin gerekliliği, MEB' lığının böylesine bir sürece girmesi onunla ilişkili olan herkesin kendi yapısını sorgulama sürecini başlatacağını ümit ediyoruz..." (Önce Kalite,2000:23) ifadesinin vurguladığı değişim ihtiyacının en üst yetkilinin ağzından çıkması; Milli Eğitim Bakanlığı merkezi ve İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğünde TKY uygulamaları ile ilgili eğitim çalışmalarının yürütülüyor olması ve yazarın da bu çalışmaların içinde aktif rol alması; Milli Eğitim Bakanlığı sisteminde müşteri, tanıma, performans, sürekli ölçme, iyileştirme vb. işletmelerde ve TKY de kullanılan kavramların Yönerge ve genelgelerle Milli Eğitimin yasal mevzuatının içine girmiş olması ile birlikte bu doğrultusunda kurum kültürünü değişime zorlaması ve üst yönetim birimlerinin TKY ilkeleri doğrultusunda "Özdeğerlendirme" işlemlerini yürütüyor olması, tüm etkinliklerle ilgili durum tespitine gidildiğine dair kuvvetli delillerdir. Bakanlık ve İstanbul Milli Eğitim teşkilatlarında kurumsal özdeğerlendirmeye yönelik çalışmaların devam etmesi ve ardından iyileştirme çalışmalarının gündeme gelecek olması bu tür çalışmalara önem kazandırmaktadır.

Örgütler gibi değerlendirme sistemleri de , değişen çevre koşullarına uygun olarak değişim, özellikle gelişim süreci içindedir. Yönetimi çevreleyen büyük sistemlerde ve yönetim sistemi içinde meydana gelecek değişikliklere uygun biçimde tüm öteki yönetsel düzenlemeler gibi değerlendirme sisteminin de, yöntem ve amaç açılarından sürekli gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gereklidir (Canman, 1993:2).

Toplam kalite yönetimi anlayışını benimsenen eğitim sisteminde "insanı ön plana çıkarmak ve insana değer vermek" temel önceliktir. Eğitimde önemli olan bireyleri rekabete hazırlamak ve onlara rekabet gücü kazandırmaktır. Bunun için de "Bir insan ne kadar kusursuz olursa olsun mutlaka geliştirebilecekleri yönleri vardır" ilkesi benimsenmektedir (Özgener, 1998:119).

Başarı değerlendirme, yalnızca bireyin işi daha iyi yapması için eğitime olan ihtiyacını ortaya koymakta kalmamakta; ayrıca o bireye olan talebin belirlenmesi imkanını da sağlamaktadır (Bakioğlu,1996:185). Birey açısından değerlendirmenin gelişme ile iç içe vurgulanması örgüt içinde insana değer vermenin bir sonucudur. Bu durumun örgüte yansımaları da örgütün insan kaynaklarının potansiyelinin en üst düzeye yükseltil-

mesini sağlamak yoluyla örgütsel etkililiğe yol açarak örgütte kalite kavramının ön plana çıkarılmasına neden olabilecektir.

Eğitimde kaliteyi belirleyen önemli bir boyut değerlendirme sürecidir. Bu bakımdan eğitimcinin eğitimi, sürekli değerlendirmelerle iç içe yürütülmesinin (Paykoç,1995:586) gerekliliğinin vurgulanması, öğretmen değerlendirilmesinin ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesinin önemini de ortaya koymaktadır.

İstanbul ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin ; değerlendiren ve değerlendirilenlerin (öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin) düşünceleri doğrultusunda tespitinin bu çalışmayla yapılmaya çalışılması, değerlendirme alt sistemindeki mevcut durumun ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Değerlendirme konusunda zaman zaman çatışmaların yaşandığı yazarın kişisel deneyimlerimde de gözlemediği bir durumdur. Bu çatışmaların nedenlerinin ortaya konulması, ülkemizde öğretmen değerlendirilmesinde 1999/2000 öğretim yılından itibaren öğretmen teftişinde kullanılmaya başlanan gözlem formlarının öğretmenlerin performansını objektif olarak değerlendirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda tarafların düşüncelerini belirlenmesinin önemi de açıktır.

Günümüzde, ülkemizdeki öğretmenlerin değerlendirilmesinde uygulanan sicil ve teftiş raporlarıyla değerlendirme sistemlerinin, öğretmenin yıllık performansını belirleyebilme özelliklerinin araştırılması ve çağdaş performans değerlendirme sistemi anlayışı doğrultusundaki önerilere katılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilatı içindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin değerlendirilmesiyle ilgili taraflara anket uygulanarak verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma ile İstanbul ilinde görevli ilköğretim müfettişlerinin, ilçe milli eğitim yöneticilerinin, ilköğretim okulları müdür ve öğretmenlerinin ; İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminin objektifliği ve yeterlilik durumuyla ilgili düşünceleri ve sistemin geliştirilmesi amaçlı belirtilen bazı önerilere katılma derecelerinin belirlenmesine dönük olarak değerlendirmeye gidilmiştir.

1.2. Amacı

İstanbul ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin ; değerlendiren ve değerlendirilenlerin (öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin) düşünceleri doğrultusunda , değerlendirme alt sistemindeki mevcut uygulama formlarında yer alan soruların objektif değerlendirilebilme özelliklerinin ve uygulamadaki bazı sorunlu alanların ortaya konulması, çağdaş değerlendirme sisteminde kullanılan bazı önerilere katılma derecelerinin belirlenmesine çalışılmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

İstanbul ilinde görev yapan ilköğretim müfettişi, ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin performans değerlendirmesine ilişkin algıları ile sistemin geliştirilmesine ilişkin önerileri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yeri (resmi-özel) mezun olduğu okul gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Alt problemler:

1. Sicil amirlerince Devlet Memurları Sicil Raporlarında yer alan yapılan değerlendirmenin objektiflik düzeyine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmen teftiş formlarında yer alan soruların objektif bir değerlendirme için yeterliliklerine ilişkin görüşler ne düzeydedir ?
3. Öğretmen teftiş formlarında yer alan sorularla yapılan değerlendirmelerin objektifliğine ilişkin algı ne düzeydedir ?
4. Değerlendirme sonuçlarının üst atama, ödüllendirme, hizmet içi eğitim alanları üzerindeki etkilerine ilişkin algı ne düzeydedir?
5. Önceden alınan olumlu ve olumsuz sicil ile değerlendirmelerin, değerlendiricileri etkilemelerine ilişkin algı ne düzeydedir?
6. Öğretmen değerlendirme uygulamalarının yeterliliğine ilişkin algı ne düzeydedir?
7. Değerlendirme sonuçlarının değerlendirilen öğretmeni etkileme düzeyine ilişkin algılama ne düzeydedir?

8. Değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması gerektiği konusundaki öneriye ne derecede katılmaktadırlar?

9. Okulun, fiziksel ve eğitsel olanakları, sosyal çevre ve aile olanakları, öğretmenin mesleki gelişimi, ders dışı ve eğitsel etkinlikler, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmenin ders öncesi çabası, ders sürecindeki çabasının değerlendirme sürecine katkı sağlanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

10. Değerlendirmenin, müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine ne derecede katılmaktadırlar?

11. Değerlendirme verilerinin; öğrenci düşünceleri, veli düşünceleri, zümre öğretmenleri düşünceleri, öğretmen kendi hakkındaki düşünceleri, öğrenci amaçlara ulaşma düzeyleri, müfettiş ve okul müdürünün sınıf içi gözlemi yollarıyla toplanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

12. Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi ve sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve ya hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanmasıyla ilgili önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

13. Değerlendirme sürecine, diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetiminin de bulunması önerisine ne derece de katılmaktadırlar?

1.4. Önemi

Bu çalışma ile elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen değerlendirilmesi konusunda iyileştirme alanlarına dikkat çekilebileceği umulmaktadır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde yer alan sorunlu alanların tanınması, sürecin yeniden tanımlanması ve etkililiğinin artırılmasına yönelik araştırma ve çalışmalara hız verilmesi de beklenmekte ve sürecin uygulanmasına ait bir öneri modeli ile İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilatındaki TKY uygulamalarına katkı sağlanması da umulmaktadır. Bu beklentiler çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. İstanbul ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin performans değerlendirmesinin objektifliği ve yeterliliğinin ne derecede olduğu, performans değerlendirme sisteminin

geliştirilmesiyle ilgili belirli önerilere ne derece katıldıkları ; ilköğretim müfettişi, ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri tarafından ankete verdikleri cevapla ölçülebilir.

2. İlköğretim müfettişleri, ilçe milli eğitim yöneticileri, ilköğretim okul müdür ve öğretmenleri , anket sorularına doğru ve samimi olarak cevap vermişlerdir. Sonuçlar, onların samimi görüşlerini yansıtmaktadırlar.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlköğretim müfettişlerince, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere yaptıkları teftiş faaliyetleri ile ilköğretim müfettişleri ve yöneticilerin öğretmenlerle ilgili olarak doldurdukları sicil raporlarıyla,

2. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünde, 1999-2000 öğretim yılında teftiş faaliyetlerine katılan 263 ilköğretim müfettişi, 32 ilçede görevli ilçe milli eğitim müdür ve şube müdürleri, ilköğretim okullarında görevli müdür ve öğretmenlerle, birlikte toplam 37.566 personelle ,

3. Araştırmanın problemine ait verilerin toplanması amacıyla ilköğretim müfettişleri, ilçe milli eğitim yöneticileri , ilköğretim okul müdür ve öğretmenlerine uygulanan anket, müfettişlerin öğretmenleri teftiş amacıyla 1999/2000 öğretim yılında kullanılmaya başlanan öğretmen teftiş formları ile ilköğretim müfettişi ve okul müdürü tarafından doldurulan sicil raporlarında yer alan sorular doğrultusunda hazırlanmış olan 72 soru,

4. Araştırma önerisinin kabulünden sonra, araştırmanın tamamlanması için tanınan süre,

5. Ankete cevap verenlerin belirttikleri görüşlerin içtenliği,

ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilatına bağlı resmi ve özel İlköğretim Okullarıdır.

Okul Yöneticisi : Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen özellikler doğrultusunda özel ihtisas sahibi olarak atanmış , İlköğretim okullarında sınıf ve diğer tüm branşlarda görev yapan öğretmenleridir.

İlçe Yöneticisi : Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında İlçe düzeyinde görevli olan ilçe milli eğitim müdür ve şube müdürü unvanlarıyla görevli yöneticilerdir.

Müfettiş: Milli Eğitim Bakanlığı Taşra teşkilatında Valilik Makamı emrinde (il milli eğitim müdürlüğü) , eğitim- öğretim kurumlarındaki teftiş ve değerlendirme, inceleme,soruşturma, rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerini yürüten ilköğretim müfettişidir.

Etkililik : Bireyin yaptığı bir eylem veya gösterdiği davranış, önceden belirlenen amaçlara ulaşmasıdır. Bireyin yaptığı bir eylem veya gösterdiği davranış, eğer önceden belirlenen amaca ulaşmış ise etkilidir (Karşlı,1998:1,2) .

Örgütsel etkililik : Örgütün sistem öğelerinin değişkenlerini, örgütsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi için etkileyip geliştirerek eyleme geçirebilmedir (Başaran,1992:134). Bir başka anlatımla, okulun hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirebilme, çevredeki değişimler doğrultusunda gelişebilme ve bu doğrultuda dönüşümü sağlayabilmeyi ifade eder (Başar,1995b:36) .

Verimlilik (productivity) : Kurum ile ilgili amaçların başarılmasında sarf edilen çaba ve eylemlerle ilgili, girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar elde etmedir (Karşlı,1998:1).

Yeterlik (efficiency) : Gizilgücü ya da var olan erki anlatır, örgütün amacına ulaşabilmede ne denli güçlü olduğunu gösterir ve çalışanın görevleri ile ilgili rollerini örgütün amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumlarını belirtmektedir. Yeterlik, bir meslek elemanının , işi ile ilgili rollerini oynayabilme, görevini yerine getirebilme gücüdür (Taymaz,1997:23).

Objektif / nesnel : Gerçeği her türlü yorumdan bağımsız olarak akla kabul ettiren; yargılarına , duygusal öğeleri, kişisel etkenleri katmayan kimse ya da bu kimsenin davranışıdır (Büyük Larousse, İstanbul: 8606).

Performans (edim) : Kurumun amaçlarının gerçekleşmesindeki işleyiş ile ilgili olarak harcanan çaba ve eylemlerin tümüdür (Karlı,1998:1). Performans (iş, fiil anlamında İngilizce Performance' dan) Eylem' in eş anlamlısıdır. (Büyük Larousse, İstanbul : 9283) İşlevsel olarak performans, “bir işi yapan bir bireyin , bir grup veya bir teşebbüsün o işte amaçlanan hedeflere yönelik olarak varabildiği, bir başka deyişle neyi sağlayabildiğinin nicel (miktar) ve nitel (kalite) olarak tanımıdır (Türkel, 1998:47).

Denetleme: Eğitim planının gerçekleştirilmesi sırasında yapılanlarla yapılması gerekenlerin karşılaştırılması, plandan sapmaların önlenmesi sürecidir (Başaran,1983:76).

Değerlendirme , yapılan bir işin ya da bu işi yapan iş görenin değerini biçme, tanıma sürecidir. Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılması sonucunda varılan bir yargı olduğu için denetimin bir uzantısıdır .(Başaran,1983:76). Değer: tegmek (dokunmak, değmek,sürünmek, yaklaşmak) ten teg-e-r /teğer-değer ; anlam genişlemesiyle, bir nesnenin karşılığı, ederi anlamındadır (Eyüboğlu,1991: 172).

Eğitimde Teftiş ve değerlendirme: Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla, uygulamaların başarı derecesini objektif olarak belirleme sürecidir (Kaya,1991:184).

Sicil Raporu: “Sicil amirlerinin , mesleki ehliyetin belirlenmesini sağlayan soruları not usulüyle, şahsiyetle ilgili konuların mütalaa şeklinde değerlendirerek memurların mesleki ehliyetleriyle şahsi meziyet ve kusurlarını belirledikleri form” (Resmi Gazete, 18.10.1986: 19255).

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesi: Bir yönetici ya da yöneticilerin, öğretmenlerin çaba ve eylemlerinin okulun etkililiğine katkı düzeyini önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla belirleme esasına dayanan planlama, değerlendirme ve geliştirme sürecidir.

Performans Değerlendirme Sistemi : Performans değerlendirme kavramını statik anlamda bir değerlendirme faaliyeti olarak değil de , dinamik bir faaliyet olarak

ele alan; çalışanların performanslarını planlama, değerlendirme ve geliştirmeyi amaçlayan ve konuya daha geniş bir açıdan yaklaşan örgütsel sistemdir (Uyargil,1994:2).



B Ö L Ü M I I

1. EĞİTİM KURUMLARINDA PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

Performans Yönetiminin genel olarak amacı; örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır. Bu kültürün içerisinde verim, kalite ve insan ilişkileri vardır. Bu doğrultuda, performans yönetimi sürecinin içerisinde; strateji ve amaçlar, iş tanımları, amaç belirleme, izleme ve yol gösterme, performansın değerlendirilmesi, personelin eğitilmesi ve geliştirilmesi vardır (Canman,1995:120).

Bu doğrultuda performans yönetimi ya da performans değerlendirme sisteminin özü, performansın değerlendirilmesi oluşturduğu söylenebilir. Çünkü performans yönetiminin etkililiği, değerlendirmenin etkililiğine önemli derecede bağlı olup, birbirinden ayrı parçalar olarak düşünülmesi güçtür.

Bu bölümde, örgütlerdeki performans değerlendirme işlevinin genel ilkeleri doğrultusunda, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin tarihsel gelişimi, önemi, amaç ve faydaları, performansı etkileyen faktörler, sistemin temel unsurları, öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak veri toplama araçları, değerlendirmede karşılaşılan sorunlar ve alınabilecek önlemleri tartışılmıştır.

2.1. Performans Değerlendirme Kavramının Tarihi Gelişimi

Organizasyonlarda çalışanların performanslarının sistematik ve biçimsel olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900 lü yılların başlarında A.B.D. de kamu hizmeti veren kurumlarda görülmektedir. Daha sonraları F. Taylor' un iş ölçümü uygulamaları aracılığıyla çalışanların verimliliklerini ölçülmesi sonucu, performans değerlendirme kavramı organizasyonlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır.1. Dünya savaşını izleyen yıllarda kişilik özelliklerini kriter alan çeşitli performans değerlendirme teknikleri geliştirilmiş, 1950 yıllarından sonra kişinin ürettiği iş yada ürüne yönelik kriterleri temel alan teknikler A.B.D. deki organizasyonlarda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye' deki uygulamaların da ilk kez kamu kesiminde

başlamış olup, yaklaşık seksen yıllık geçmişi bulunmaktadır. Ancak konuya özel sektörün ilgisinin artması, işletme biliminin ülkemizde yaygınlaşması, modern yönetim tekniklerinin tanınması ile birlikte olmuştur (Kaynak ve diğerleri, 1998:206).

1980 ve 1990 lı yıllar performans, dolayısıyla performans değerlendirmeleri üzerinde olan ilginin hızlandığı yıllar oldu. Bu hız, en azından İngiltere’ de ekonomik gerilemelerden ortaya çıkan performansa odaklanma, ticari felsefelerin kamu sektörüne uygulanması ve performansa bağlı ödemenin yaygın olarak benimsenmesi ile artarak devam etti (Gillen, 1997:7).

Performans değerlendirme kavramını, sadece teknik seçimine ağırlık verip, bu teknikleri belirli bir sisteme oturtmadan uygulamanın çeşitli sorunlarını yaşayan işletmeler, bu nedenle giderek diğer örgütsel sistemlerle bütünlük ve uyum içinde faaliyet gösterecek bir sistem arayışına girmişlerdir (Kaynak ve diğerleri,1998:206) .

Yönetim bilimindeki ve işletmelerdeki bu gelişime paralel olarak öğretmen değerlendirme sisteminde, denetiminde bazı önemli değişmeler olduğu görülmektedir. Denetim uygulamaları incelendiğinde , aşağıda belirtilen aşamalar göze çarpmaktadır (Aydın,1993:2).

1900’ den öncesi dönemde denetim, yönetsel bir nitelik taşımaktadır. Bu uygulamada, öğretmenlerin yönetim tarafından denetlenmeleri gereken iş görenler olarak algılandığı görülmektedir.

1900 lerde ise, eğitim denetiminde uzmanlık bilgisine gereksinim duyulduğu, denetim hizmetlerinin uzman eğitimciler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Eğitim programlarında yer alan yeni konuların , uzmanlık bilgisini zorunlu kıldığı anlaşılmaktadır. Denetim bu dönemde de yönetimin bir kolu olma özelliğini korumaktadır.

1920 lerde denetimin bilimsel bir nitelik kazandığı görülmektedir. Bu dönemde denetim, eğitim ilkelerinin öğretmenler aracılığı ile öğretime uygulanması anlamına gelmektedir. Araştırma ve ölçme, denetimin kapsamında yer almaktadır. Öğretmenler, bulguları uygulamakla yükümlü görevliler durumundadır.

1930 ve 1940 lar da denetim uygulamalarında “insan ilişkileri” nin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmenlerin güdülenmemelerinde, duygu ve coşkularının önemi anlaşılmıştır. Ayrıca, eğitim etkinliklerinin amaçlarının saptanması eylemine öğretmen katılımının vurgulandığı da görülmektedir.

1940 lar dan sonraki dönemlerde, denetimde eğitim etkinliklerinin hedeflerinin saptanması ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli en uygun davranışların belirlenmesi doğrultusundaki araştırma ve değerlendirme çalışmalarına ilgililerin katılması ön görülmektedir. Yukarıda belirtilen ve üç grupta toplanan denetim uygulamalarına ; Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, Demokratik insan ilişkileri, yaklaşımı ve Çağdaş denetim yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır. Bu gruplamayı Gwynn (1969) “Bilimsel teftiş, Eğitsel Liderlik ve ikisinin karışımı olarak Yapıcı ve Bulucu Teftiş” olarak kavramsallaştırmıştır (Taymaz, 1993; 6).

Öğretmen değerlendirilmesinde sınıf içi etkinliklerin gözlemi konusunda, gözlemin gerekliliğini savunan yazarlar bulunduğu gibi, buna karşı olan yazarlar da bulunmaktadır. Gözlem örgütsel bir zorunluluktur. Bu gün, sınıf içi etkinliklerin denetimi ve gözlemi konusu eğitimcilerin üzerinde en çok durdukları konudur. Bazıları konuyu, “öğretimsel denetim” olarak adlandırırken, bazılar da “kliniksel denetim” olarak nitelendirmektedir. Kliniksel denetimi, örgütsel denetimin bir boyutu olarak algılayan yazarlar da bulunmaktadır (Aydın,1993:28).

2.2. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Konusunda Türkiye’ de yapılan Araştırmalar

Milli eğitim sisteminde; bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, orta ve ilköğretim okulları denetimleri ile ilgili araştırmalar yapılmasına karşın ilköğretim kurumları öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların fazla bir yer tutmadığı da görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına “Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş” konusunda bir rapor veren Tompkins (1956), özetle şu temel önerilerde bulunmuştur (Tompkins,1956:37).

1. Teftişin yararlı olduğu görüşü öğretmenlere benimsetilmelidir.
2. Teftiş açık ve haberli olmalıdır.
3. Müfettişler önce Milli Eğitim Müdürleri ve okul müdürleri ile çalışmalı ve onların sorunlarının çözümünde yardımcı bilinmelidir.
4. Müfettişler yönetici ve öğretmenlerin terfilerinde yetkili olmamalıdır, bu yetki Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerine verilmelidir.

Milli Eğitim Komisyonu Raporunda, özetle aşağıdaki öneriler yer almaktadır. (M.E.B. 1959:83-120) :

1. Öğretmenlerin görev başında yetiştirilmeleri için ilköğretim müfettişlerinin çalışmaları bu konuda yararlı olacak bir şekilde düzenlenmelidir.
2. Müfettişler ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticileri görev başında yetiştirmelidir.
3. Mevcut Milli Eğitim Müdürleri ile okul müdürlerinin görevleri başında yetiştirilmesi için Bakanlık teftiş kadrosundaki müfettişlerden yönetim işlerinde bilgili ve deneyimli bulunanlar görevlendirilmeli ve bu çalışmalar bir programa bağlanmalıdır.

Türk Eğitim Sistemindeki teftiş konusundaki araştırmaya 1970 li yıllarda başlanmış, bu konuda Galip Karagözoğlu' nun (1972) yılında tamamladığı “Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü” araştırmasında; Bakanlık müfettişlerinin eğitim sistemi içindeki genel durumu betimlenmiş ve teftiş konusunda 104 Bakanlık müfettişi ve 1196 orta dereceli okul öğretmenin görüşleri alınmış ve bu doğrultuda özetle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Türk eğitim sistemindeki teftiş sistemi, modern teftiş prensiplerinin ve metodlarının ışığında yeniden düzenlenmelidir. Bunun için;
2. Her yüz öğretmene bir müfettiş sağlanmalı,
3. Her müfettiş belli bir bölgeye atanmalı ve branşı doğrultusunda sorumlu olmalı,
4. Eğitim rehberliği ve sorgu hakimliği rolleri birbirinden ayrılmalı,
5. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde göz önüne alınacak esaslar ve kriterler bilimsel yollarla hazırlanmalı ve her müfettişin bu değerlendirmeyi nasıl yapacağı bir hizmet içi eğitim seminerinde ele alınmalıdır.
6. Müfettişlere bol miktarda kaynak kitap veders araçları sağlanmalı, müfettiş bunları öğretmene tanıtmalıdır.

Bilgen (1976) tarafından yapılan “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi” konulu araştırmada Bakanlık müfettişlerine ilişkin bulguların yanında, bakanlık örgütündeki birimler arasında iletişim, koordinasyon, bütünlük ve tutarlılığın “az” olduğu görüşünün paylaşıldığı sonucu ortaya konulmuştur. (Bilgen,1976:513-517)

Öz' ün (1977) yılında yaptığı “Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” konulu araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin mevzuata ve modern teftiş anlayışına göre yapmaları gerekenler ile uygulama arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 912 ilköğretim müfettişi ve 1065 ilköğretim öğretmenin görüşlerine baş vurulduğu araştırmada elde edilen sonuçlar özetle şöyledir.

1. İlköğretim müfettişlerinin , mevzuat ve modern teftiş anlayışı doğrultusunda yapmaları gerekenler ile uygulama arasında önemli eksiklikler bulunmaktadır.
2. Mevzuat gereği yapılması gerekenler, modern teftiş anlayışına uymamaktadır.
3. Yüksek öğrenim yapan müfettişler, yüksek öğrenim yapmayanlara nazaran daha iyi mesleki yardım ve rehberlikte bulunmaktadır.

Karagözoğlu'nun (1977) yılında tamamladığı, “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” konulu araştırmasında özetle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Müfettişler kendilerini yeterli görmelerine karşın, milli eğitim ve ilköğretim müdürleri ile ilkokul öğretmenleri buna katılmamaktadırlar.
2. Teftişte rehberlik ve yardım, değerlendirme ve rapor verme işinden sonra gelmektedir.
3. Müfettişlerin görüşlerinin zıddında öğretmenlerin çoğunluğu, ders teftiş raporlarının bir tehdit unsuru olduğuna inanmaktadırlar.
4. Araştırmaya katılan tüm gruplar ilköğretimde teftiş sisteminin modern teftiş ve değerlendirme esaslarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğine tam olarak inanmaktadırlar.

Başaran' ın (1986) yılında yaptığı “İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları” konulu araştırması ilköğretim kademesinde teftişin yapı ve işleyişini dolaylı olarak konu alan bir araştırmadır. Araştırmanın bulguları özetle aşağıya çıkarılmıştır.

1. Grupla teftişin, teftiş tekniklerinin geliştirilmesine önemli bir katkısının olmadığı anlaşılmaktadır.
2. Teftiş bölgesinin geniş tutulması, teftişi yapılacak öğretmenlerin tanınmasını güçleştirdiği gibi yeterince rehberlik yapılmasını da engellemektedir.
3. Grupla teftiş uygulamasında müfettişin gruba bağımlı olması, onun inceleme ve araştırma çalışmalarını sınırlı tutmaktadır.
4. Grup dinamikleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular, demokratik yapıya sahip grupları, yetkeli yapıya sahip gruplara oranla daha uyumlu çalıştıklarını, yapılan işin kalitesinin de demokratik yapılu gruplarda çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Atay' ın (1987) yılında yaptığı “İlkokul öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri” konulu araştırmasında örneklem olarak ilkokullarda görevli 200 öğretmen alınmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler şöyle özetlenebilir.

1. Müfettişler, değerlendirilen kişi ve grupları değerlendirme sürecine katan ortak bir değerlendirme modeli uygulanmalıdır.
2. Yetkiden önce personelin üzerinde etki yollarını denemelidirler.
3. Güvene dayanan ilişkiler kurulmalıdır.
4. Müfettişler, öğretmenlere yapılan haksızlıklarda öğretmenin haklarının koruyucusu olmalıdırlar.
5. Müfettişler, teftiş ilkeleri ve mevzuatı yönünden tutarlı bir görüş ve uygulamaya örnek olmalıdırlar.
6. Müfettişler gerekli araştırmalar yapmalı, yaptırmalı ve sonuçlarından yararlanılmalıdır.
7. Müfettişler öğretmenleri teşvik etmeli ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar almaya yönlendirmelidirler.

Başar' ın (1988) yaptığı “Öğretmenlerin Değerlendirilmesi “ konulu araştırmasında 70 Bakanlık denetçisi, 51 İlköğretim denetçisi, 67 Okul müdürü ve 117 öğretmen örneklem olarak kullanılmıştır. Bu araştırma doğrultusunda üç boyutlu değerlendirme modeli geliştirilmiştir.

Bu modelin boyutlarını; Ürüne yapılan katkı, Gösterilen Çaba düzeyi, Var olan olanakların düzeyi şeklinde ele almıştır. Model, öğrenciye bir yıllık sürede yapılan katkının öğretmene ilişkin payını bulmayı, bunu öğretmenin çabasıyla ilişkilendirilerek öğretmeni değerlendirmeyi esas almaktadır. Bunun sağlanabilmesi için , önce başarıyı etkileyen temel etkenler belirlenmeye çalışılmış; bunlar öğrenciye ,öğretmene, okula, aileye, çevreye ait olmak üzere gruplandırılmıştır. Bu değişkenlerden , öğretmen dışında kalanların belirlenmesiyle , öğretmen katkısının hesaplanabileceği varsayılmıştır (Başar,1995a:35-46).

Araştırma bulguları ise özetle aşağıda açıklanmıştır.

1. Bulguların göze çarpan özelliği ilköğretim denetçilerinin diğer gruplardan çoğu kez farklı düşünüp, seçeneklere daha az katılma belirten yargı işaretlemeleri, ilköğretim müfettişlerinin uç değerlendirme yapmakta zorlandıklarını, bu değerlendirme sonucunun istatistiki olarak değerlendirme yargısı açısından bir farklılık yaratmaması nedeniyle önemsenmeyebileceğidir.
2. Sicil yönetmeliğindeki sorulara ilişkin bulguları; öğretmenin dış görünüşünün çok (X=4.08), Zeka ve kavrayış derecesinin çok (X=4.04), Alkol, kumar gibi alışkanlıklarının çok (X=3.43), Azim, dürüstlük gibi huylarının çok (X=3.66), Sorumluluk duygusunun tam (X=4.22), insan ilişkisinin başarısının tam (X=4.22), göreve bağlılığı ve iş heyecanının tam (X=4.47), öğretmenlik meslek bilgisinin tam (X=4.32), yazılı ve sözlü anlatım becerisinin tam (X=4.23), kendini geliştirme gayretinin tam (X=4.2), intizam ve dikkatinin tam (X=4.23), iş birliği yapılma ve değişen koşullara uymanın çok (X=4.16), tarafsızlığının çok (X=3.98), disipline uymasının tam (X=4.39), iş çevresine karşı tutum ve davranışının tam (X=4.26), görevinde çalışkanlığı ve veriminin tam (X=4.33) düzeyinde öğretmenin değerlendirilmesinde gözetilmesi gerektiğine katılmışlardır.
3. Modelin öğeleri ilişkin bulguların; öğrencileri derse hazırlaması çok (X=4.18), kendini ve ortamı derse hazırlaması tam (X=4.44), ders sürecindeki çabası tam (X=4.37), ders dışı etkinlikleri çok (X=3.81), öğrencilerle ilgilenmesi çok (X=4.14) düzeyinde modelin bu öğeleri içermesine katılmışlardır.
4. Sicil yönetmeliğindeki özelliklerin öğretmen değerlendirmesinde kullanılmaması görüşüne orta (X=2.77), öğrencilerin zeka durumunun değerlendirmede kullanılmasına çok (X=3.17), öğrencilerin aile durumlarının değerlendirmede kullanılmasına çok (X=3.80), okulun olanaklarının öğretmen değerlendirilmesinde kullanılmasına çok (X=3.84), okul ve aile çevresinin çok (X=3.91), öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyinin çok (X=4.21), öğrencilerin başarısının standart testlerle ölçülmesinin çok (X=3.64) düzeyinde öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılmasına katıldıkları belirlenmiştir.

Erken' in (1990) da "Öğretmenlerin Sicil Sistemini Değerlendirmesi" konusunda yaptığı araştırma Ankara il merkezinde 430 öğretmenin görüşü alınmıştır. Bulgular doğrultusunda sonuç özetlendiğinde aşağıya çıkarılmıştır.

1. Öğretmenlerin değerlendirilmelerinde Milli Eğitim Amaçlarının esas alındığını söylemek mümkün değildir. Zira değerlendirmelerde kullanılan ölçütler bir büro memurundan beklenen hedefler doğrultusunda hazırlanmış ölçütlerdir.
2. Eğitimin gerektirdiği ölçütler sicil raporunda yer almamaktadır. Değerlendirme sisteminin bir diğer çıkmazı gizlilik prensibidir. Öğretmenler neye göre değerlendirildikleri konusunu fazlaca düşünmemektedirler. Zira değerlendirmeler hedeflerde sapma derecelerini azaltmaya yönelik olması gerektiği genel bir kanaat durumundadır.
3. Türk Eğitim Sisteminin önemli bir basamağı olan ortaöğretim kesimindeki

öğretmenlerin değerlendirilmelerinin terfi, atama, ödüllendirme gibi fonksiyonel durumlarda kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple hizmet süreleri artıkça öğretmenlerde bezginlik daha fazla görülmektedir.

4. Bulgular, değerlendirmenin sadece bir formaliteyi yerine getirme özelliği taşıdığını göstermektedir. Özellikle ikinci sicil amirlerinin değerlendirmesi tamamen formalite icabı olduğu öğretmenler arasında yaygın bir kanaat durumundadır.

Bu araştırmada geliştirilen öneriler ise şöyledir:

1. Değerlendirmenin baskı unsuru olmaktan çıkarılarak hedeflerin belirlenmesinde öğretmenin görüşünün alınmasının,
2. Değerlendirmenin kusur aramak için değil, geliştirme amacıyla yapılmasını ve öğretmenlere yönelik bir formla yapılmasının
3. Değerlendirme- ödüllendirme ilişkisinin kurularak, güdüleyici bir ödül sisteminin düzenlenmesinin,
4. İş tanımlarının yapılmasını, standart bir form yerine okul ve çevre özelliklerini gözeten formlarla değerlendirilmenin yapılmasının,
5. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin uzmanlardan oluşan bir kurul, şahsiyet değerlendirmesinin ise; öğrenci, veli temsilcileri tarafından yapılmasının,
6. Değerlendirmenin, merkeziyetçilikten kurtarılarak, sonuçlarını mahallinde saklanması ve kullanılmasını önermektedir.

Bilir' in (1991)' de "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi" konulu yaptığı araştırmayla "Teftiş sisteminin yapı ve işleyişinin araştırma sınırları içinde, genel bir değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu değerlendirmeyle, var olan mevcut durum ile beklenen ideal durum arasındaki fark belirlenerek bu farkı giderecek yeni bir yapı ve işleyiş modeli geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini olarak 208 bakanlık müfettişi, 242 ilköğretim müfettişi, 195 okul yöneticisi ve 33 öğretim elemanı olmak üzere toplam 678 denekten oluşmuştur.

Araştırma bulgularına göre; teftiş sisteminin benimsenen amaçlarını gerçekleştirmede var olan yapı ile bu yapı içindeki işleyiş yetersiz kalmakta; bu nedenle, benimsenen amaçları gerçekleştirecek yeni bir yapı ve işleyiş modelinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın literatür taraması ve bulgulara dayalı olarak özetle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Teftiş sisteminin amaçları; yakından, yardmedici, geliştirici, teftişte işbirliği ilkelerine uygun olarak yeniden belirlenmeli,
2. Mili Eğitim Bakanlığının , genel kamu yönetimi örgütlenmesinden farklı olarak , hizmet türü örgütlenmeyi benimsemeli,
3. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen "Yönetim Tabanlı Teftiş Modeli Önerisi" M.E.B. ca benimsenerek yeni yasal düzenlemeler yoluna gidilmeli,
4. Yeniden örgütlenme öncesi iş ve görev analizi araştırmaları yapılmalı,
5. Her teftiş merkezinde bir hizmet içi eğitim merkezi oluşturulmalı,
6. Soruşturma işi yönetimin bir işi olarak algılanmalıdır.

MEB EARGED 'in (1995) yaptığı “Öğretmen Değerlendirme” isimli araştırmasında 467 öğretmen ve 346 okul müdürü M.E.B. Bakanlık ve İlköğretim Müfettişleri olmak üzere toplam 813 eğitimci araştırmanın örnekleminin oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yer alan sonuç ve öneriler aşağıda özetlenmiştir. (EARGED,1995:40-45)

1. Öğretmen değerlendirmede nitelik/performans ölçütlerinin önemi konusunda tüm gruplar arasında beklentilere uygun bir görüş birliği olduğu sonucu elde edilmiştir.
2. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan tüm gruplar öğretmen niteliği/performansı konusunda öğretmen değerlendirme ölçütlerinin önemi konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin ölçütleri yeterli/ tamamıyla yeterli bulan eğitimcilerin oranı %35 düzeyindedir.
4. Araştırma bulguları ve literatür doğrultusunda öğretmen değerlendirme ile ilgili tutarlı ve başarılı bir yöntemin olmadığı ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak, etkin bir değerlendirme sistemi için çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Üzerinde görüş birliği oluşmuş ölçütler ile müfettişlerin, diğer öğretmenlerin, öğretmenlerin kendilerinin, öğrencilerin ve velilerin değerlendirilme sürecine katılmaları gerektiği önerilmektedir.

Bakioğlu' nun yaptığı (1996) “Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi; Araştırma ve Model Önerisi” konulu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin çeşitli ilçelerindeki Liselerde görevli 138 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma ile elde edilen bulgular özet olarak aşağıya çıkarılmıştır.

1. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek sicil veren veya yine kendi derslerini ziyaret ederek rapor veren amirlerin değerlendirmesi gerektiğine inanmaktadırlar.
2. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendini değerlendirmenin değerlendirme sürecinin bir parçası olduğuna inanmaktadırlar.
3. Değerlendirilen öğretmenin geliştirilmesi için plan yapılması ve bu planın rapor içinde yer alması gerektiğine ilişkin katılım %96 oranındadır.
4. Değerlendirme sonucunda hizmet içi eğitim sağlanmalıdır düşüncesine öğretmenlerin neredeyse tamamı katılmaktadır.
- 5.
6. Bu bulgular doğrultusunda özetle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.
7. Öğretmenlerin yıllık başarı değerlendirmesi çalışması, değerlendiricinin ders ziyareti yapması ve sonrası gerçekleştirilecek değerlendirme görüşmesini içermelidir.
8. Değerlendirme görüşmesinde başarı derinlemesine incelenmeli, öğretmenin kariyer beklenti ve muhtemel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olmalıdır.
9. Görüşme sonrası, geliştirme planı hazırlanmalıdır.

Has' ın (1998) yılında yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Uygulamalarını Geliştirmelerinde Teftişin Rolü” isimli araştırmada elde edilen bulguların sonuçları özet olarak aşağıya çıkarılmıştır.

1. Müfettiş ve öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarlarıyla ilgili yapılan teftişin, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmesine aritmetik ortalamaya göre “Orta” derecede rolü olduğu görüşündedir.
2. Müfettiş ve öğretmenler, yönetim çalışmalarına yönelik yapılan teftişlerin

öğretmenlerin uygulamalarını geliştirilmesine aritmetik ortalamaya göre “orta” derecede rolü olduğu görüşündedirler.

3. Okul çevre ilişkilerine yönelik olarak yapılan teftişlerin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmesine aritmetik ortalamaya göre “orta” derecede rolü olduğu görüşündedirler.

Oktay’ ın (1998) de “Denetim Alt Sistemi üzerinde yaptığı karşılaştırma araştırması sonucunda” müfettişleri ve okul yöneticilerini ortak amaçlar için birlikte çalışmaya hazırlayan geniş kapsamlı yetiştirme programları hazırlanması ve süreç ve ürün açısından değerlendirme yapabilmek için müfettişlerin sistematik araştırmalar yapabilmelerini sağlayacak bir işleyişin oluşturulması gerektiği önerileri yer almaktadır (Oktay, 1998:221).

M.E.B. EARGED ‘ in yaptığı “21. Yüzyılda Çağdaş Öğretmen Profili” adlı araştırmanın örneklemini, tüm coğrafi bölgelerden seçilen iki il olmak üzere toplam on dört ilde bulunan öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, müfettişler, il ve ilçe milli eğitim müdürleri, öğretim elemanları, sendika dernek, vakıf yöneticileri ve veliler olmak üzere toplam 7.047 kişiden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın bazı bulguları şöyledir (EARGED,1998:72).

1. Eğitim öğretim etkinliklerinde sınıf ortamında karşılıklı etkileşimde bulunan öğretmen ve öğrenciler grubundan, öğretmenler kendilerini yeterli bulurken, öğrenciler ise öğretmenleri yetersiz görmektedirler.
2. Öğretmenlerin %55.1 i alanları ile ilgili gelişmeleri yakından izlediklerini belirtirken, yöneticilerin %31.5 orta düzeyde, müfettişlerin %66.2 si ,öğrencilerin %33.2 si öğretmenlerin gelişmeleri orta derecede izlediklerini belirtmişlerdir.
3. Bu araştırmada tüm gruplar arasında öğretmenler hakkında “en olumsuz” görüş müfettişlerden gelmiştir. Müfettişlerin ortalama %70 i öğretmenleri “orta-Az” yeterlilikte bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada bu bulgudan hareketle müfettiş ve öğretmenler arasındaki görüş farklılığının nedenlerinden biri olarak değerlendirme sisteminin yetersizliği görülmektedir. Ayrıca müfettişlerin değerlendirme sisteminde belirleyici olmalarının, müfettişlerin öğretmenlerle ilgili olumsuz görüş bildirmeye iten nedenlerden biri olduğu belirtilmektedir.
4. Öğretmenlerin %83 ü kendilerini konu alanını günlük hayatla ilişkilendirmede yeterli bulurken, müfettişlerin %39.3 ü yöneticilerin %31.5 i, öğretmenleri yeetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.
5. Öğretmenler ile ilgili olumsuz görüş bildiren diğer grup ise öğrencilerdir. Öğrencilerin genelde %70-80 i öğretmenleri “orta” ağırlıklı olmak üzere “orta-az” yeterlikte bulduklarını ifade etmişlerdir.
6. Bu araştırmada öğretmenlere en yakın görüş bildiren grup ise öğrenci velileri olmuştur

M.E.B. EARGED tarafından (Ocak 2000) de yapılan “ öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları “ isimli araştırmanın örneklemini on dört ilden 62 il milli eğitim müdürü, 76 il milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü, 129 İlçe milli eğitim müdürü, 344 ilköğretim müfettişi, 487 okul yöneticisi, 1138 branş öğretmeni, 2036 sınıf öğretmenleri olmak üzere toplam 4272 deneğe ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı özet olarak aşağıdaki sonuçlar belirtilmiştir (EARGED, 2000:206-212) :

1. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin okul müdürleri tarafından yapılması, araştırmaya katılan grupların yarısından fazlası tarafından desteklenmiştir.
2. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin dört ay ve daha az bir sürede yapılması gerektiği, öğretmenlerin ve ilköğretim müfettişlerinin yarıya yakını, okul müdürlerinin ve il milli eğitim müdür ve yardımcılarını ile ilçe milli eğitim müdürlerinin yarısından fazlası tarafından benimsenmiştir.
3. Performans değerlendirme ölçütü olarak alınması gereken; “ ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma, verilen ödevlerin anlaşılır olmasına dikkat etme, enerjik olma, yeni yöntemler ve materyaller kullanmadaki arzusu, öğrenilen yeni kavram ve konuları bireysel olarak uygulamaları için öğrencilere fırsat sağlama, vücut dilini (jest ve mimik) iletişimi güçlendirecek biçimde kullanma, tahtayı etkili kullanma, etkili ve akıcı konuşmaya sahip olma, öğretim yaptığı konuyu günlük hayatla ilişkilendirme, öğrenciyi incitmeden istenmeyen davranışlarla baş etme, öğrencilere soru sorarak konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, eğitim öğretim ile ilgili gelişme ve değişimleri izleme, öğretim yaptığı konuyu diğer alanlarla ilişkilendirme, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, velilerle etkili iletişim kurma, bilgi- iletişim teknolojilerini kullanma, yazılı ve sözlü iletişimde dilbilgisi kurallarına uyma, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlama, öğretim yaparken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alma, eğitim-öğretim araçlarını etkili kullanma, her öğrencinin başarılı olduğu yönlerini takdir etme, öğrencilere başarı ile üstesinden gelebilecek işler/ödevler verme, konuyu ve amaçlarını açıklama, öğrenme için uygun ortam hazırlama, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya sevk etme, öğretim zamanını etkili kullanma, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma düzeyi, sınıf kurallarını açıkça belirleyip uygulama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak konuyu işleme, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunma, planlarını hazırlarken konunun özelliklerine göre yöntem belirleme, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrencilerin seviyesine uygun ders planı yapma, yapılan planları gerçekleştirme düzeyi, ölçülerine tüm gruplar tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performansının olumsuz etkileyen sorunlar konusunda belirlenen ifadelerin tüm grupların “oldukça” düzeyinde katıldıkları sorunlar şunlardır: Kırsal kesimde çalışmaktan dolayı bilimsel etkinliklere katılamama, alanla ilgili yayınları takip edememe, sık sık yer değiştirme-rotasyon, çalıştığı okulda aynı branştan başka öğretmenin olmaması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması, maaşın performansa göre belirlenmesi, öğretmenin motivasyon eksikliği, öğretmenlik mesleğinin görev tanımının ve iş analizlerinin yapılmamış olması, verilen hizmet içi eğitimin yetersizliği, öğretmenin öğretim yaptığı alanda yeterli olmamasıdır.
5. Performans değerlendirme yöntemlerinin ve sonuçlarının kullanılması gerektiği yerlere ilişkin olarak grupların tamamen katıldıkları tek ifade yüksek performans gösteren öğretmenlere yurt dışı görevlendirmelerde öncelik tanınmalıdır ifadesi olmuştur.
6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sicil raporlarının düzenlenmesi ve sonuçlarının kullanılması ile ilgili olarak geliştirilen sicil raporlarında öğretmenin sınıf içi etkinliklerdeki başarısı dikkate alınmalı, öğretmenlik mesleğine özgü bir sicil formu hazırlanması ifadelerine tüm gruplar tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.
7. Bulgular doğrultusunda öneriler özet olarak;
8. Öğretmenin performansının değerlendirilmesi sürecinde okul müdürü, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri ve öğretmenin kendisi de yer almalıdır.
9. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretim yılı içinde dört ayda bir, sicil raporlarının düzenlenmesi de her takvim yılı için bir kez yapılmalıdır.
10. Oluşturulacak yeni bir öğretmen değerlendirme formunda bu araştırma için geliştirilen öğretmen performansının değerlendirilmesinde esas alınması gereken ölçütler yer almalıdır.
11. Öğretmenin performansını olumsuz etkileyen etkiler değerlendirmede dikkate alınmalıdır.

12. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde görüşme yöntemi, performans testleri ve öğrenci başarısı testi çalışmaları kullanılmalıdır. Değerlendirme yapılırken grup toplantıları yapılmalı, zümre öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.

2.3. Öğretmenlerin Performansının Değerlendirilmesinin Önemi :

Yeni üretim paradigmasının ana motifi; aydınlanmış, öğrenen, kendini tanıyan, bağımsız ve böylece yenilikçi bir eğitim örgütü oluşturmaktır. Bu amaca ulaşmak için gerekli olan sistematik, planlı süreç örgüt geliştirmedir. Böyle bir toplumun örgütü kendisini “öğrenen örgüt” olarak tanımlar. Bu okulda hem yöneticilerin hem de öğretmenin rolü yeniden tanımlanmaktadır. (Hesapçioğlu,1998b:819)

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi geleceği çok iyi kestirmek, geleceğin eğilimlerini çok iyi belirlemek durumundadır. Yeni okul, örgütsel öğrenme kültürüne dayalı yeni bir kültür gerektirmektedir (Çelik, 1997:84). Yeni öğrenmeler ise öğrenme veya eğitim ihtiyacının saptanması ile gerçekleştirilebilir.

Bilgi toplumunun yükselen değerlerinin başında sürekli eğitim ve kendini gerçekleştirme gereksinimi gelmektedir. Bilgi toplumunda eğitimde sürekliliğin sağlanması için bireylerin yaşam boyu öğrenmeye motive edilmesi gerekir. Öğrenen organizasyon anlayışına dayalı bir yapılanma, bilgi toplumu olma yolunda hızlı ilerleme ve değişimlerin yaşandığı son yıllarda değişime uyum sağlayabilme, varlığını sürdürebilme ve rekabet edebilmenin bir gereği haline gelmiştir. Eğitim kurumları, klasik organizasyon yapısı ve yönetim anlayışının yetersiz kalması nedeniyle bu gün eğitime farklı bir bakış açısıyla yaklaşan “Toplam Kalite Anlayışını” benimsemeye başlamışlardır. Çünkü toplam Kalite Yönetimini benimseyen eğitim kurumlarında , kurumun gelişmesi ve kaliteyi yakalaması, merkezi otoritenin yukarıdan belirlediği ve sınırlarını çizdiği politik kararlarla değil, günün gereksinim ve koşullarını dikkate alarak Toplam Kalite Yönetimi’nde “sürekli gelişme” olarak ifade edilen “tam öğrenme” ile mümkün olabilir (Özgener,1998:114).

Kalite girişimi ile performans yönetimi süreci arasında bağlantı kurma, kalite girişimlerinin başarılı olması olasılığını artırma açısından değer taşımaktadır. Planlama, yol gösterme, değerlendirme ve ödüllendirme aşamalarından oluşan performans yönetimi sürecinin, kaliteye ilişkin amaçların açığa kavuşturulmasını, üzerinde

odaklaşmasını, desteklemesini, geri bildirim alınmasını ve başarılı olursa tanınmasını sağlaması gerekir (Canman,1995:140).

Her kademedeki iş gören belirli bir etkinliği yerine getirmek üzere işletmede yer alır. Kişi için bir iş tanımı vardır. Bir işletmede yer alan kişi işletmeye bedensel ve zihinsel yeteneklerini, bilgisini, kişiliğini topluca getirir, bu özellikleri ve yetenekleri yardımıyla kendisine verilen işi başarmak durumundadır (Yeşiloğlu,1998:4). Bu işletme bir eğitim kurumu olduğunda insan kaynağının önemi daha da artmaktadır. Okulun iç yapısında insan kaynağı olarak yönetici, öğretmen, öğrenciler, memurlar ve diğer personel yer almaktadır.

Performans değerlendirmesi asıl olarak bireyi seçmiştir. Örgütte değerlendirme insan unsuruyla başlar ve onunla ilgisi olan düzenlemelere birlikte insanla sona erer. Birey örgüt uyumsuzluğu örgütün çalışmasını anında bozabileceğine, etkinliği hemen azaltabileceğine göre bireyi iyileştirmeye, onun örgütle uyumunu maksimize etmeye yönelik bir çalışma olan performans değerlendirmesi de bu açıdan ne denli bir çalışma olduğu kolayca anlaşılabilir (Türkel,1998:50).

Personel değerlendirmesinde odak noktası “insan” ögesidir. Çünkü, örgütü oluşturan ögelerin başında birey gelmektedir. Örgütün etkililiği, üyesi olan bireylerin performanslarının bir türevidir (Canman,1993:2).

Değerlendirme ve onun ardında yatan felsefe aynı zamanda potansiyel ile çok yakından ilgilidir. Ölçülebilecek tek şey performanstır. Ölçülmesi gereken de budur. Bu, işleri büyük ve zorlayıcı kılmak için bir başka nedendir. Ayrıca, bir kişiyi çalıştığı kuruluşun sonuçlarına ve performansına yapması gereken katkı yönünden değerlendirmek için de bir neden teşkil etmektedir. Zira, bir kişinin performansı, yalnızca belirli performans beklentilerine göre değerlendirilebilir (Drucker,1992:109).

Örgütsel etkililikte en önemli etmen, örgütü oluşturan bireylerin etkililikleridir. Bu görüş, geniş kabul görmektedir. Örgütteki her bireyin daha etkili hale gelmesi sayesinde örgüt de etkililik kazanır (Canman,1993:34).

Örgüt içinde kurulan performans değerlendirme sisteminin hazırlanan programlar ve alınan kararların uygulanması konusunda yöneticilere bilgi vermede , personelin halihazırdaki performansını örgüt amaçlarına uyarlamada , tercihlerini ve davranışlarını yönlendirmede, insan kalitesinin elde edilmesinde, çizilen amaçların gerçekleştirilmesinde çok büyük önemi vardır (Türkel,1998:159).

Performans değerlendirme her şeyden önce gelişmeyi özendirir, sorumluluk duygusunu geliştirir ve motivasyonu artırır. Ayrıca performans değerlendirme sayesinde okulda planlama, hizmet içi eğitim gibi çalışmaların yapılabilmesi için bir zemin oluşturulur (Erdoğan.2000: 122). Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir (Balcı, 1991:209). Bu doğrultuda öğretmenlerin niteliğinin artırılması, uzmanlığının geliştirilmesine katkı sağlayarak belki de çağın gelişmesiyle ortaya konulan bilgi toplumunda öğretmenin rolünü etkin oynayabilmesine yol açabilecektir.

Okullar, öğrenciye eğitim hizmeti sunan örgütlerdir. Diğer örgütlerden en önemli farkı ürünün insan oluşudur. Bir fabrikada hatalı bir ürün yeniden işlenerek düzelir ya da yok edilir. Eğitim örgütlerinin ürün olan öğrenciyi yok etmek tekrar birinci sınıftan başlatmak mümkün değildir. Asıl üretim yapan öğretmenlerin hata yapma şansı yoktur. Bu nedenle öğretmen performansını değerlendirmek sadece öğrenci veli açısından değil toplumun geleceği için de çok önemlidir (Şahan,2000:4).

Nitelikli bir öğretmen ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilir (Balcı, 1991:209). Bunun yanında, öğretmenlerin örgütsel ve çevresel ilişkileri ile öğrendikleri, zamana ve koşullara göre farklılık gösteren gereksinimleri, beklentileri, eğitim durumu, kıdem, gösterilen performans, çaba vb. girdileri ile bunlara karşılık gelen ödül beklentileri gibi çıktıları arasında içsel ve dışsal karşılaştırmalarda adalet istemleri sürekli değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır (Sabancı,1999:382). Bunlarla bağlantılı olarak olumlu sonuçlarda öğretmenin kendine ve örgütüne güveni, iş doyumu, güdülenme, ait olma gibi duyguların etkinleşmesine yol açabilecektir.

Yeni üretim paradigmasının ana motifi “aydınlanmış” “öğrenen” “kendini tanıyan” “bağımsız” ve böylece “yenilikçi” bir eğitim örgütü oluşturmaktır (Hesapçıoğlu,1998b:817). Değerlendirme amaçlarının öz denetim ve özdeğerlendirmeye hizmet ettiği, gelişme ve yenileşmeyi temel aldığı ölçüde yöneticinin rolü “liderliğe” “bireysel öğretmen çalışması” yerini “takım çalışmasına” bırakabilecektir.

2.4. Performans değerlendirmenin genel amaç ve yararları

Performans değerlendirmesi yapmanın iki amacı vardır. Bu amaçlardan birincisi , iş performansı hakkında bilgi edinmektir. Bu bilgi yönetsel kararlar alınırken kullanılacaktır. Diğer amacı ise çalışanların iş tanımlarında ve iş analizlerinde saptanan standartlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin geri besleme sağlamaktır. Bu geri besleme çalışanlara olumlu bir yaklaşımla verildiği ve mesleki eğitimle desteklendiği takdirde çok yararlı olabilir (J. Palmer, 1993:10) .

Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Genel olarak, değerlendirme eyleminden önce araştırma, sonra yeniden düzenleme yapılacağı (Bursalıoğlu,1994:128) belirtilmesi, bir yandan değerlendirmenin niteliğinin önemi vurgulanırken diğer taraftan da hem bireysel hem de örgütsel gelişiminin temeli olduğunu ortaya koymaktadır.

Performansı değerlendirme, gelecekteki kararlara ve işlemlere dayanak olmak üzere çalışmada gösterilen başarı ya da başarısızlığa periyodik ve biçimsel bir değer biçme işlemidir. Sistemli yönetim sürecinde temel aşamalardan biridir. Amacın gerçekleşip, gerçekleşmediği, gerçekleşmediyse nedenleri ve gelecek için ne tür değişikliklere ve işlemlere gereksinme olduğu, performans değerlendirmesinin temel sorunlarıdır. Değerlendirme, örgütsel etkililik için temel koşuldur. Bu doğrultuda Canman,(1993:34) tarafından performansın değerlendirilmesinde aşağıdaki amaçların gözetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır:

“Personelin yeteneğini geliştirme, personelin performansını sınırlayıcı engelleri ortaya koyabilme, performansı iyileştirmeyi sağlayacak bir çalışma planı üzerinde uzlaşmaya varılması”

Eğitim kurumlarında, işgören değerlemesinin amacı, işgörenleri özdenetime ve özdeğerlendirmeye kavuşturmak olmalıdır. Eğitim işgörenleri, memur ve hizmetlilerin dışında çoğunlukla yüksek öğrenim görmüş kişilerdir. Bu denli eğitilmiş insan gücünün özdenetim ve özdeğerlendirme aşamasına ulaşması, eğitim örgütü için vazgeçilmez bir güç yaratacaktır (Başaran,1985:100).

Etkili bir şekilde gerçekleştirilen performans değerlendirme Uyargil, (1994:9,10) tarafından ilgililer açısından sağlayacağı faydaları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Performans değerlendirme değerlendiren açısından şu yararları sağlar:

1. Planlama ve kontrol işlevlerinde daha etkili olur, böylece astların ve birimlerin performansı gelişir.
2. Astların güçlü ve gelişmesi gereken yönlerini belirler ve onlara yardımcı olur.
3. Astlarını değerlendirirken kendi güçlü ve zayıf yönlerini de görür.
4. Astlarını daha yakından tanıdığı için yetki devri kolaylaşır.
5. Yönetimsel becerilerini geliştirir.

Performans değerlendirmenin değerlendirilenler için yararları da şöyle sıralanabilir:

1. Astlar üstlerinin kendilerinden neler beklediğini ve performanslarının nasıl değerlendirildiğini öğrenirler.
2. Güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini özelliklerini tanırlar.
3. İşletme/birim içindeki üstlendikleri rol ve sorumluluklarını daha iyi anlarlar.
4. Performanslarına ilişkin elde ettikleri olumlu geri besleme yoluyla iş tatmini ve kendine güven duyguları gelişir.

Bir organizasyon için yararları

1. Organizasyonun etkinliği ve karlılığı artar.
2. Hizmet ve üretimin kalitesi gelişir.
3. İnsan kaynaklarının planlaması için gerekli bilgiler daha güvenilir biçimde elde edilir.
4. Bireylerin gelişme potansiyelleri daha doğru belirlenir.
5. Kısa dönemli beşeri ihtiyaçların giderilmesinde esneklik sağlanır.

Bir kuruluştaki gerçekleştirilen gelişmeler ölçüm ve denetimlerin itici gücü olduğu gibi, sağlıklı ve amaca uygun olarak yapılan ölçüm ve denetimler de gelişmelerin destekleyicisidirler. Gelişmeye yönelik ölçümler daha büyük gelişmelere, sonunda eğer varsa mükemmelliğe ulaşmanın yolunu açacaklardır (Akal, 1998:89).

Nesnel ölçütlere göre yapılan bir değerlendirme , çalışanların buldukları kuruluşun neresinde ve nasıl en iyi ve en verimli biçimde çalışabilecekleri konusuna açıklık kazanmasının (Canman,1993:4) yanında, kurumlarda oluşturulması için birbirinden farklı nedenleri bulunmaktadır.

Biçimsel performans yönetim düzenlemeleri yapmış kuruluşlar , bu süreci başlatmada bir çok neden sıralamışlardır. Londra'daki (IPM) Personel Yönetim Enstitüsünün yapmış olduğu araştırmanın bulguları Canman (1995:131) tarafından yapılan çalışmada özetlenmiş ve Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo1. Performans Yönetim Süreci Oluşturma Nedenleri

Amaçlar	Kuruluşların Yüzdesi
Örgütsel etkililiği artırmak	85
Personeli isteklendirmek	57
Eğitim ve gelişme sistemini iyileştirmek	54
Kültürü değiştirmek	54
Ödeme sistemini üretkenliğe bağlamak	50
Uzmanları işe çekme ve alıkoymak	45
Toplam Kalite Yönetimine destek sağlamak	36
Ödeme sistemini beceri geliştirmeye bağlamak	16
Ücreti ayarlamak	14

Kaynak :(Akt.Canman, 1995:131) IPM

2.5.Eğitim Hizmetlerinde Performans Değerlendirmenin İlkeleri

Eğitim kurumlarında performans değerlendirmenin diğer tüm örgütlerde olduğu gibi bazı ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Genel anlamda bu ilkeler işletmelerde uygulanan performans değerlendirme ilkeleri ile paralellik göstermektedir. Performans değerlendirmelerin temeli ölçümlere dayanmaktadır.

Başaran, işgörenin eğitim hizmetlerinin üretilmesine yarayacak gücünün ne olduğu ile işgörenin yaptığı eylem ve işlemlerle eğitim hizmetlerinin üretilmesine ne kadar katkıda bulunduğu konularından başka bilgi gerekli olmadığını vurgulamakta ve değerlendirme ilkeleri şöyle sıralamaktadır (Başaran, 1985:94).

1. Değerlemenin amacı eğitimin amacını gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır,
2. Değerlemenin konusu, eğitim işgörenlerinin özel yaşamı değil, okuldaki yaşamı ve eğitim etkinlikleri olmalıdır,
3. Değerleme, biçim ve sonuçlarıyla eğitim işgörenlerine baskı aracı olarak değil, geliştirme aracı olarak kullanılmalıdır.
4. Değerleme, eğitim işgörenlerinin mesleğine bağlanmasına; okul için var gücünü salmasına yardımcı olmalıdır,
5. Değerlemenin sonuçları, eğitimin, okulun yenileşmesine katkıda bulunabilmelidir,
6. Değerleme sistemi, yöneten yönetilen ayırımı yapılmaksızın tüm eğitim işgörenlerini kapsamalıdır,
7. Değerleme yöntemi, eğitim işgörenlerinin etkisi altında kaldığı çevre etkilerini de içermelidir,
8. Değerleme araçları, her kesimde düzenli olarak geliştirilmelidir,
9. Değerleme yapacak yönetmenler (denetmenler) değerlendirme konusunda bilgili, becerili ve olumlu tutumda olmalıdır,
10. Değerleme sistemi, giderek eğitim işgörenlerini özdeğerlendirmeye ulaştırabilmelidir.
11. Ölçülen sisteme ait olan herkesin bu sistemin tasarımına ve mümkün olduğunca uygulanmasına katılımı sağlanmalıdır (Akal,1998:89).

2.6. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Edim (performans) etkenleri olarak; gereksinimler, olanaklar, sorumluluklar ve gelişim çabaları verilebilir. Bireyin örgüte ilişkin gereksinimleri para, statü, gelişim olanaklarıdır. Bunların örgütteki karşılıkları işe alma, çalıştırma, işten çıkarma süreçleri içindedir. Bireye ilişkin olanaklar, bilgi, yaratıcılık ve sonuçlandırmadır. İlkeler, politika ve prosedürler, bireye ilişkin olanakların örgütteki karşılıklarıdır. Bireydeki bu olanakların edime dönüşmesi bu karşılıkların durumları ölçüsünde oluşur. Bireye ilişkin sorumluluklar, başlatıcılık, etkileycilik ve yöneltme, bunların örgütteki karşılıkları liderlik, yetki ve denetimdir. Başlatıcılık liderliğe, etkileycilik yetki ve yeterliliğe, yönetim denetime gereksinim gösterir. Bireye ilişkin gelişim çabaları, örgütü,

başkalarını, kendini geliştirme; bunların örgütteki karşılıkları yarar, büyüme ve sürdürmedir (Aydın,1993:8).

Eğitim sisteminin etkililik göstergelerinden birincisi bilgi, beceri aktarımıdır. Bu etkililikle ilgili olarak; okur-yazarlık, politik katılma, bireyin kontrol edebileceği çevre genişliği, tüketicilikteki yetkinliği, sosyal ilişkileri, günün ve yarının sorunlarına ilgi ve katılım sayılabilir. İkinci etkililik göstergesi ise eğitim ekonomi ilişkileridir. Bu ilişkilerin iki boyutu eğitimin ekonomik büyümeye katkısı ve eğitilmiş insan gücünün yerinde kullanılmasıdır. Eğitimde fırsat eşitliği ve olanak dengesi ile eğitim ve yaşam düzeylerinin arasındaki ilişki diğer iki etkililik göstergesi olarak sayılabilir (Aydın,1993:7-8).

Eğitimin hedeflerine ulaşmasını sağlamanın yöntemi edim etkenlerini ve etkililik göstergelerini kullanmaktır. Aracı da bu yöntemi kullanan yönetim ve alt denetim sistemleridir. Etkililik göstergeleri üzerinde yapılacak araştırmalarla, eğitimin etkililik düzeyinin belirlenmesi ve edim etkenlerinin amaçlar yönünde kullanımı denetime ilişkin iki süreç olarak ele alınır. Bunlardan birincisi, denetimin tanımlama ve değerlendirme; ikincisi ise geliştirme bölümü içindeki etkinlikler olarak işlev görür (Aydın,1993:8). Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptığı kurum ve sınıf ya da dersle ilgili etkililik göstergelerinin neler olduğunun bilinmesi ve bu etkililiğe davranışlarıyla yaptığı katkı derecesinin ortaya çıkarılması denetim etkinliği ile ortaya konabilir.

Çalışma yaşamında personel arasında performans ve başarı derecesi bakımından farklılıklar olması, hatta aynı kişinin performans ve başarı düzeyinde geçen zaman içinde değişiklikler meydana gelmesi, personeli değerlendirmenin önemini ve gereğini güçlü bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.

Personelin örgütteki başarı durumunu etkileyen, farklılık ve değişikliklere yol açan etmenler; kişisel yetenekler, başarı güdüsünün yoğunluğu, çevresel faktörler ve örgütsel etmenler (Canman,1993:8) olarak gruplandırılmıştır.

Okulun alt sistemleri içinde, eğitim sürecine katkı bakımından en büyük önemi öğretmen ögesi taşımaktadır (Alıç,1996). Bu doğrultuda içinde bulunduğu örgüt ve çevresi ile birlikte bütün olarak öğretmenin performansını etkileyen etmenler ise aşağıda öğretmenin kişisel özellikleri ve yeterlilikleri, başarı güdüsünün yoğunluğu, çevresel ve örgütsel etmenler olarak incelenmiştir.

2.6.1 Öğretmenin Kişisel Özellikleri ve Yeterlikleri :

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılanmış bir ilişki biçimidir. Kavramı tam karşılayan , dil kurallarınca doğru olarak üretilmiş yeni Türkçe kelime kişiselliktir. Bütünüyle doğru olmasa da kişilik kelimesi kullanılan Türkçe' ye yerleşmiş olması nedeniyle "şahsiyet" kelimesinin karşılığı kullanıldığı görülmektedir (Cüceloğlu,1993:404) .

Bir başka deyişle kişilik kavramından, bir insanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılır. Kişilik, birbirini tamamlayıcı biçimde işlev gören farklı katmanlardan oluşmuş bir bütündür. Bu katmanlar; kişinin bedensel nitelikleri, iç salgı bezlerinin işlevi, zeka, güdüler, huy, kişiliğin benliği, öznel kişilik yapısının nesnel, gözlenebilen, ölçülebilen yanı, karakteri, kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi ya da kabul etmesi , kanıtlaması için başvurduğu yöntemler, yollar, bu amaç uğruna harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünler ile kişi, kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar (Köknel,1986:27,28). Psikoloji bilimi açısından kişilik ya da kişisellik kavramı tanımından sonra öğretmenlerin kişilik özellikleriyle mesleki başarısının ilişkisinin ortaya konulmasında yarar bulunmaktadır.

Hesapçıoğlu (1988:239) öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencileri de değişik biçimlerde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunduğunu belirtmektedir. Ünal ise (1991:237) öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, davranışlarının, tutumlarının, ilgilerinin, akademik özelliklerinin eğitim ve öğretimin niteliğinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Beyazid, (1997:13) öğretmenin kişiliği sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık vs. gibi bir çok boyutu kapsamaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptandığını vurgulamaktadır.

İşgörenin kişilik özellikleriyle yaptığı davranışlar arasında yüksek bir bağıntı vardır. İnsanın kişilik özelliklerinin tersine davrandığı anlar olabilmekte ama bu uzun sürmemektedir. Aslında insanın sürekli yaptığı yerleşik davranışları da kişilik özelliklerinden sayılabilmektedir. Bu varsayıma dayanarak, okulda bir eğitim işgörenin

kişilik özelliklerinin sınırı içinde örgütsel davranışını sürdüreceği kabul edilmektedir. Yönetim, eğitim işgörenin kişilik özelliklerini tanımayı da bu yüzden gerekmektedir (Taymaz,1985:101).

Eğitimde işgörenlerin kişilik özelliklerini ölçmek için genel zeka testlerine, genel yetenek testlerine, eğitime ilişkin özel yetenek testlerine kişilik ölçme araçlarına gereklilik vardır. Yönetmenin dolduracağı değerlendirme formlarına , işgörenin kişiliğini ölçmeye yarayan soruların konulması, kişisel kanılarını yansıtmadan ileriye gidemez (Taymaz,1985:101).

Öğretmenin hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkar gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri kısaca davranışları, bütünüyle öğrencilerini toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir. Öğretmen bu oluşma-gelişme süreci içerisinde kendisini samimi bir değerlendirmeden geçirmeli, amacını kaynaklarını, tercihlerini iyi bir öğretmen ulaşması beklenen ölçütlerin ışığında incelemeli, üstün ve eksik yönlerini açıkça belirlemelidir. Değerlendirme sonuçlarından yararlanan öğretmenin mesleki gelişimi ile kişisel gelişimini birlikte , denge içinde yürütmeye özen göstermelidir. Bir öğretmen kişisel beklentilerine gerekenden fazla ağırlık tanıyarak meslek yaşantısını gölgelemekten özenle sakınmalıdır (Bilen,1996:16) .

Robert ve Ernest (1993:462-469) iyi bir öğretmende bulunması gereken evrensel değerleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Akt. Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 69,70):

Samimi, Sabırlı, Değişebilen, iyi disipline olabilen,himaye edici ve yardımsever, öğrencinin akademik benlik seviyesine yükselten, öğrenciye karşı arkadaşça tutumu olan, dürüst, açık ve güvenilir olan, düşünceleri ile hareketli,uyumlu olan, öğrencileri bağımsız bir kişilik olarak görebilen, öğrenmeye çok istekli olan, öğrenmeyi çok seven, anlayışlı olan, daima iyi bir plan ve organizasyon yapabilen, şakadan anlayan, konusunda çok yeterli olan, ahlaki yönden olgun olan.

Crow' a göre (1965) bir öğretmen çocuğun tutumlarının, standartların ve davranış ideallerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. İlkokul çağında çocuk, öğretmeni bütün bilginin kaynağı olarak görür ve onun davranışını taklit eder. Öğretmenin kişiliği sevecenlik, başkalarına değer verme, öz saygı, benlik kavramı,

denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık vb. birçok boyutu kapsamaktadır (Beyazid,1997: 12).

Bir çok eğitimci, öğretmenin öğretiminde en önemli öge olduğu halde öğrencinin yerine öğrenemeyeceği, öğrenmenin öğrencinin kafasında gerçekleşen bir süreç ve öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştıran koşulları sağlamakla yükümlü olduğunu ve gerisinin öğrenciye kaldığı görüşündedirler. Öğrenmeyi kolaylaştırmanın özünü, öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenene karşı tutumlar oluşturmaktadır. Bu tutumlar; kendisi olma, ödüllendirme, kabullenme, inanma ve duygulara katılma olarak vurgulanmaktadır (Kaya, 1998:121).

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri üzerinde “demokratik öğretmen” konulu yapılan araştırmada öğretmenlerin bireysel özelliklerini ; giyim, konuşmasıyla örnek, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli, sevecen şeklinde düşündükleri ortaya konmuştur (Küçükahmet, 1999:16).

Ryans’ a göre , iyi bir öğretmende en az üç kişilik özelliğinin bulunması gerekir (Akt. Büyükkaragözoğlu ve Kesici,1998:70) :

1. Cana yakın, anlayışlı ve arkadaş canlısı. Karşıtı öğretmen: Soğuk, bencil, içine kapanık
2. Güvenilir, görev duygulu, dakik, düzenli ve planlı çalışır. Karşıtı: Sorumluluk yüklenmekten kaçır, plansız, intizamsız ve dikkatsizdir.
3. Harekete geçici ve yaratıcı. Karşıtı: Donuk, monoton şeklinde sınıflandırılabilir.

M.E.B. EARGED ‘ in çalışmaları yürüttüğü öğretmen yeterlilikleri adlı taslakta , öğretmenin mesleki özellikleri üzerinde yeterince durulduğu, bir öğretmende bulunan kişisel özelliklerin yeterince vurgulanmadığı; oysaki , öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere oranla kişisel özellikleri daha belirgin olması gereken bir meslek olduğu ve bu nedenle de taslakta yer alan önerilerin yerine “öğretmen kişisel özellikleri” başlığı altında yeniden düzenlenmesi gerektiği (Karagözoğlu, 2000:5) vurgulanmaktadır.

M.E.B. EARGED ‘in (2000:499-500) yaptığı Çağdaş Öğretmen Profili adlı araştırmada Kişisel özellikleri ile ilgili olarak çağdaş öğretmenin şu özellikleri taşıması gerektiği belirtilmektedir. : Giyim ve kuşamında dikkatli olmalı, yeni fikirler üretebilme yeteneğine sahip olmalı, kendine hakim olup soğukkanlı ve sabırlı olmalı, bir öğretmen olarak diğer kişilere örnek olmalı, ön yargılı olmamalı, paylaşımcı olmalı, dikkatli,

kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve güler yüzlü, sempatik. Tarafsız, objektif, mesleğine bağlı olmalı, kendisine güveni olmalıdır. Bilgi toplumunun ihtiyacını karşılayacak öğretmen sosyal duyarlılığa sahip olmalı, yeniliklere, gelişmeye ve eleştiriye açık olmalıdır. Çağdaş öğretmen zamanını verimli bir biçimde değerlendirebilmeli, sürekli okuma alışkanlığına sahip olmalı, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirebilecek ve güncel sorunları ulusal ve uluslar arası boyutta algılayabilecek bilince sahip olmalıdır. Bunların yanında mesleğini ve çocukları sevmelidir.

Yukarıda açıklamalar doğrultusunda öğretmenlik, mesleğe özgü bazı kişisel özellikleri gerektirmektedir. Ülkemizde öğretmen seçme büyük ölçüde mesleki yeterliliğe dayanmakta, öğretmenin davranışsal özelliği ve ruhsal yapısı dikkate alınmamaktadır (Uzunçarşılı,1998:83).

Kişiden bilgi, deneyim, eğitim düzeyi ve yaşı ile bağdaşmayan işler ortaya konması beklenemez. Ancak, kişisel yetenekler zaman içinde değişikliğe uğramaktadır. Kullanılmayan yetenekler zamanla zayıflamakta, sürekli kullanılan yetenekler ise güçlenmektedir. O halde, kişilerin yeteneklerini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri bir çalışma ortamının yaratılması, personelin başarılı olması bakımından büyük önem taşımaktadır (Canman,1993:8).

İnsan yeterliliği ile yaptığı iş arasında yine yüksek bir bağıntı bulunmaktadır. Eğer yeterli düzeyde güdülenirse insan yeterliliğini işine koşabilmektedir. Bu yüzden yönetim, işgörenin yeterliliğini tanımaya da gereksinim duymaktadır. Yeterlik ölçme araçlarıyla ölçülebilmektedir. Eğitimde çalışan yönetmenler,öğretmenler, uzmanlar ve öbür işgörenler kümelenendirilerek bunlara ayrı ayrı ölçme araçları hazırlanması gerekmektedir (Taymaz,1985:101).

Örgütsel amaçlarla bireysel amaçları yakınlştırabilmek için , davranışın ardındaki gereksinimi ve yönlendiği amacı doğru algılamak gerekir. Bunun için de yöneticinin uzun ve zahmetli bir süreç olan çalışanları tanıma sürecine katlanması gerekir (İncir,1997:4) .

Bir öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi gerekir. Bunun yanında bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici bir hale nasıl getireceğini bilmesi de gerekir. Yani bu durum, bir öğretmenin,

mesleğinin gerektirdiği bir takım inceliklere ve ustalıklara sahip olması gerektirmektedir. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi alanında yetişmekle mümkündür. Öğretmen alanı ile ilgili çok fazla detaylı bilgiye sahip olabilir. Bununla birlikte bir o kadar da genel kültür bilgisine sahip olabilir. Ama bunun ikisi de tek başına bir anlam ifade etmez. Öğretmenlik açısından önemli olanı; kuvvetli bir şekilde yetiştiği alan bilgisini ve genel kültürünü, öğrencilerine aktarabilecek formasyon bilgisine sahip olması gerekir. Eğitim açısından da önemli olan bu üç özelliği bir arada taşımaktır. Bu üç özelliği taşımanın yanında toplum tarafından kabul görmüş değerleri bünyesinde toplayan öğretmen başarılı ve iyi öğretmendir (Büyükkaragöz ve Kesici,1998:69,70).

Milli Eğitim Bakanlığı 'nın hazırlamış olduğu "Öğretmen Yeterlilikleri" taslağında yeterlilik alanları genel kültür, özel alan ve eğitme- öğretme yeterlilikleri şeklinde üç ana grupta değerlendirilmiştir (EARGED,2000:20).

Kişisel ve meslek gücünü toplumun gelişmesine sunmasını bekleyen öğretmenin toplumsal liderlik görevini ustalıkla yürütmesi bir başka sorumluluk alanını oluşturur. Bu gerekleri yerine getirmek için öğretmen okuyan, inceleyen, iyiyi-doğruyu seçebilen, mesleğiyle ilgili toplantıları, çalışmalarını izleyen, araştıran bir kişiliğe sahip olmalıdır. Green Wood' un ifadesiyle profesyonel olabilmesinin temel koşulları ana başlıklar halinde şöyle verilebilir (Bilen,1996:17) :

1. Mesleğinde sistematik kuramsal yapıya aşina olması; öğretmenin bilişsel alan davranışları kadar, duyuşsal ve psikomotor mesleki beceri davranışlarıyla ilgili kuramsal yapıya sahip olmasını gerekli kılmaktadır.
2. Mesleğinde otorite olma; alanında oldukça iyi olması, yenilikleri araştırıp aktüel bir kimliğe kavuşmasını ve birikimini toplumun gelişimi için işe koşabilmesini zorunlu kılar.
3. Toplumca onaylanma; çevre tarafından mesleki güç ve hakimiyeti yönüyle çevresi tarafından onaylanması için gereken çaba ve özeni göstermesidir.
4. Mesleki etiği izleme; kuralları inceleyerek uygun olmayanları eleme, eksik ve yetersiz olanları düzetme ve toplumun geçerli kurallardan yararlanmasını sağlayıcı bir hizmet sunması anlamındadır.
5. Mesleki kültüre sahip olma; değer, norm ve sembolleri içeren mesleki kültürün önemle izlenmesi, formal ve informal mesleki örgütlerin hizmetlerinin ne olduğunun tespitinin yapılarak, onlara katılma, ilişki kurma ve katkı getirip onlardan yararlanma anlamını taşımaktadır.

Değerlendirme türlerinin içinde bulunan kişilik değerlendirilmesi, bireyin kişiliğinin görev için istenen kişilik özelliklerine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacını gütmektedir. Bu değerlendirme, bireyi işe almadan önce testlerle yapılması ve seçme amacı için kullanılması (Başar,1995a:16) önerilmektedir. Bu nedenle mesleki yeterliliğe temel olabilecek öğretmen kişilik özellikleri konusunda belirlemenin

yapılması ve bu konuda uzlaşmanın sağlanması, öğretmen yetiştirme politikalarının temelini yerleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öğretmenin yeterlik değerlendirmesinin “bireyin işe alınması sürecinde “ yapılması gerektiği; değerlendirmenin nesnel testlerle veya grupça yapılarak başlangıçtaki bu seçme süreci sayesinde zaman, işgücü, verim ve para kaybının ortadan kalkacağı (Başar 1995a:17) vurgulanmaktadır.

2.6.2 Başarı Güdüsünün Yoğunluğu :

Kişinin yeteneklerini davranışa dönüştürüp ortaya koyma isteği de önem taşımaktadır. Kişinin işteki başarısı kişisel istekleri ölçüsünde , psikolojik istek düzeyinde de etkilenmektedir. Kişinin yeteneklerini örgütsel amaçlar doğrultusunda en üst düzeyde kullanabilmesi ekonomik, toplumsal ve ruhsal gereksinimlerinin en üst düzeyde kullanılmasına bağlıdır (Canman,1993:8).

Başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden birisi güdü yada motivasyondur. Güdü (motivasyon) istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Gdüler organizmayı (1) uyarır faaliyete geçirir, (2) organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir (Cüceloğlu,1993:230).

Gdüleme (motivasyon) davranışa enerji ve yön veren güçleri kapsar. Bu güçler temel gereksemelerden doğar. Güdüleme, bireyin çevresindeki çeşitli amaçlara yöneltilmesi sürecidir (Bursalıoğlu,1994:141).

Personel ile örgüt, birbirlerinden beklentilerini karşılıklı olarak yerine getirmek üzere sözleşmişlerdir. Bu örgütle personelin gereksinimleri ve birbirinden beklentileri kuramsal çerçevede “psikolojik sözleşme “ kavramı ile açıklanmaktadır. Bu sözleşme, kimi zaman gerçek bir sözleşme halini alır: kimi zaman da gerçek olmasa bile “zımnî(kapalı)” olarak böyle bir sözleşmenin varlığından söz edilebilir. Katkı-karşılık ilişkisi birbiriyle dengeli olduğu müddetçe psikolojik sözleşme den söz edilebilmektedir. Örgüt, üyelerine, niteliklerine uygun düşecek öyle görevler ve yetkiler vermeli ki örgüte katkıları artsın, örgütten elde edecekleri yararları da büyüsün. İşte bu açıdan personeli değerlendirme, bireyle örgüt yararlarını en üst düzeye çıkarma amacına yönelik bir işlemdir (Canman,1993:7).

Çalışanların görevlerine örgütsel amaçlar doğrultusunda istekle yerine getirmelerini sağlayacak bir çalışma ortamının oluşturulması, daha açık bir anlatımla

ergonomik çalışma ortamının yaratılması olarak tanımlayabileceğimiz “motivasyon yönetimi” asal işlevlerinden biri , belki de en önemlisidir. Motivasyon, performans ilişkisini açıklamak amacıyla çok kısa kullanılan bir bağlantıdan söz edilebilir: Performans= Yetenek x motivasyon (İncir, 1997:4)

Cascio F.W.(1995) e göre yöneticilerin, çalışanların güdülenmesinde insan kaynakları politikalarını düzenlemek ve koordine etmek için üç temel üzerinde durmaları gerekmektedir (Akt. Oral,1997:106, İncir, 1997:4, Oral ve Kuşluvan,1997:107):

1. *Performansı Tanımlamak:* Bu kapsamda çalışanlardan beklenenler belirlenir ve etkili bir iş performansı için çalışanların sürekli uyumunun sağlanması yönünde tanımlamalar yapılır. Böylece , hedefler belirlenir, ölçütler saptanır ve takdir etme gerçekleşir.

2. *Performansı kolaylaştırmak:* Bu adımda performansı etkileyen faktörlerin elimine edilmesine çalışılır. Öncelikle performansı etkileyen engeller kaldırılır. Daha sonra uygun kaynakların seçimi yapılarak işin iyi yapılması sağlanır.

3. *Performansı teşvik etmek:* Performansın teşvik edilmesi; ödüllerin değeri, miktarı, zamanlaması, güvenilirliği, adil olması ve doğruluğu ile ilgilidir.

Motivasyon araçları olarak; para, yükselme, takdir edilme, karara katılma sayılabilir. Bireysel nitelikleri ve onların bireyde doğurduğu, doğuracağı gereksinimleri saptayan yönetici, motivasyonu gerektirecek durumu oluşturan psiko-sosyal yapıyı tanıyıp anlayacak duruma geldikten sonra işgöreni motive etmek için kullanacağı araçları seçmek zorundadır. Yöneticinin deneyimleri, işletmenin olanakları, uzun dönemli motivasyon planları motivasyon aracının seçiminde rol oynar.

Bilim ve teknoloji yüzyılı olarak tanımlanan 20. Yüzyılın ikinci yarısında hızla artan bilgi birikimi toplumsal işlevlerine bağlı olarak örgütlerde de üretimin niteliği ve niceliği yanında yapısal değişimlere yol açmıştır. Bu gelişme ve değişme sürecinde örgütlerde insan gücü hem değişimin bir öncüsü olmuş hem de örgütlerin amaç ve beklentileri yönünde niteliksel farklılaşma ile karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte yönetsel açısından insan gücünü değişim yönünde güdülemek amacıyla insan davranışlarının çözümlenme derecesine bağlı olarak, yönetsel açıdan ödül sistemlerini de geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Sabancı,1999:364).

Kötü bir ödül sistemi, ödül sisteminin yokluğundan daha zedeleyici, insan ilişkilerini daha bozucu ve motivasyonu daha çok düşürücü bir etkiye sahiptir. Bir motivasyon aracı olan ödül sisteminin, de motivasyon aracı şekline dönüşmemesi için ödül sisteminin özenle geliştirilmesi ve özenle uygulanması gerekir (İncir,1997:3).

2.6.3 Çevresel Etmenler :

Örgüt, bir toplumsal sistemdir.; bu nedenle , toplumsal çevre ile etkileşim içindedir. Örgütler, çevreyle ilişki kurmak, çevrelerinden girdiler almak ve çevrelerine bir takım çıktılar vermek zorundadır. Örgütün kullandığı teknoloji, insana verdiği değer, görev dağılımı, çevresel nüfus, çevrenin ekonomik, ideolojik ve psikolojik yapısı ve kültürel yapısı, örgütün başarısını etkilemektedir. Örgütle personelin başarısı, geniş ölçüde çevre ile kurulan ilişkilere bağlı olmak üzere , personel için dış çevre kadar örgütsel iç çevre de başarı üzerinde etkili olmaktadır (Canman,1993:9).

Çalışanların gereksinmelerini, isteklerini, özlem ve beklentilerini yanıtlayan ergonomik bir çalışma ortamı, bir yandan onların doyum düzeylerini artırırken, öte yandan örgütün performansını yükselteceği (İncir, 1997:4) vurgulanmaktadır. Örgütün iç çevresi olarak vurgulayabileceğimiz, çalışma ortamının ergonomik koşullara uygun olması, çalışanların motivasyonunu artırma ve kapasitelerini tamamen yaptıkları işte yoğunlaştırabilmelerinde önemli bir etkidir (Türkel,1998:100) .

Örgüt, okul olduğunda iç çevresinin yapısı daha da önem taşımaktadır. Okul, eğitim öğretim için özel olarak oluşturulmuş bir ortamdır ve eğitim öğretimin etkili gerçekleşebilmesi için gerekli bazı temel özellikleri taşıması gerekmektedir. Okul, özel olarak oluşturulmuş bir ortamdır. Bu nedenle tüm etmenlerin örgüt amacına hizmet edebilecek biçimde etkileşimi beklenmektedir. Okulun iç çevresi daha çok okulun örgütsel özellikleriyle ilgilidir ve örgütsel etmenler bölümünde değerlendirme açısından önemi detaylı olarak tanıtılmıştır. Bu bölümde daha çok dış çevre özellikleri üzerinde durulacaktır.

Örgütlerde canlılar gibi zorlanırlar. Örgütleri içten zorlayan etkenlere bakarak, dıştan zorlayan etkenler örgütlerin yaşamlarını daha çok tehlikeye sokarlar. Çünkü örgütler yaşamak için dışa bağımlıdırlar. Hiçbir örgüt kendine gerekli olan gücü kendisi üretemez. Örgütler girdilerini çevrelerinden alırlar. Örgütlerin girdilerini satın alabilmeleri için çıktılarını çevreye satmaları gerekir. Böylece örgütler, girdileri ile ve

çıktıları ile iki yandan çevreye bağlıdırlar. Çevre, bu yüzden örgütleri dolaylı olarak denetim altında tutar. Çevrenin değişken boyutları olan karmaşıklık, değişim hızı, belirsizlik, çevrenin örgüte karşı tutumu ve tepkisi birbiriyle örülerek örgütün çevresinin dokusunu oluşturur. Her örgütün çevre dokusu, kendine özgüdür (Başaran, 1992: 284).

Okulun çevresi ve bu çevrede yaşayan halk ile olan ilişkilerinde değişiklik yapan çeşitli etkenler bulunabilir. Bunların başlıcaları, bilim ve teknolojiadaki değişimler, bu gelişmeleri izleyen hızlı sanayileşme ve uzmanlaşma, nüfus akımları, sosyal hareketlilik, aşırı şehirleşme, düzenli yarar gruplarının kurulmasıdır. Bunlar kadar önemli olan toplum ve aile düzeyinde demokratlaşma, üretim ve tüketim görevlerindeki alan ve oran değişimleri ve kültüre yabancı öğelerin sızmasıdır. Ayrıca, bütün bu nedenlerin yarattığı, ekonomik ve psikolojik yan etkiler de okul- çevre ilişkisinin değişmesine katkıda bulunurlar. Bu değişimler, bir eğitim sisteminin etkili çalışabilmesi için gereken kavram ve süreçlerde ortaklığın sağlanması ve sürdürülmesini zorlaştırır. Böyle zorlukların sistemin en stratejik parçası olan okula aksetmesinden de kaçınılmaz. Bu alt sistemin, değişimlerden kaçınmak şöyle dursun, onları kamu yararına yöneltmede sosyal sorumluluk duyması ve lider alt sistem görevi yapması beklenir. Bu görev okulun her türlü değişmeyi görmesi, tanınması ve kendine özgü amaçları eleğinden geçirmesi ile başlar (Bursalıoğlu,1991:83).

Okul, çevresindeki değişimlere ilişkin, sürekli enformasyon sağlayacak ve böylece bu değişimleri, tahmin yoluyla çevre ile olan dengesini sürdürecektir. Bu değişimlerden kendi amaçlarına dönük olanlara uyum gösterecek, aykırı düşenleri amaçları yönünde düzeltmeye çalışacaktır. Okulun çevreden ve çevrenin okuldan beklentileri, birbirinin gücünü aştığı zaman, aralarındaki ilişki gerilecektir. Okul çevre ilişkilerinde okulu ilgilendiren çevredeki kuvvet yapısı ve liderleridir. Toplum veya çevre kuvvet yapısının tanımları nasıl verilmiş olursa olsun, ortak noktası bunların amacıdır. Bu amaçta, karar sürecine dönük bulunmaktadır. Çevre kuvvet yapısının özelliklerinin başında, kuvvetin bencil amaçlar için kullanılması gelir. Çevre kuvvet yapısı, çevre kararlarını bu amaçlar yönünde etkilemek ister. Bu yapının diğer bir özelliği, gizliliği ve perde arkasında çalışmasıdır (Bursalıoğlu,1991:85,86).

Değerlendirme, bir karar sürecidir ve çevre yapısının baskılarından da etkilenebileceği söylenebilir. Bu etkilemenin bir boyutu, çalışanlar üzerinde çevrenin

yaptığı etkilemedir. Çalışanlar dış çevre baskı gruplarının içinde de yer alabileceği gibi, bu baskılardan kurtulabilmek veya diğer amaçlarını gerçekleştirebilme açısından başka informal grupların içinde de yer alabilmektedir.

Çevre, ilgi ve yararlarının bir araya getirdiği çeşitli gruplara bağlı bireyler topluluğu olduğuna göre , çevredeki çeşitli grupların olması doğaldır. Bu gruplar dengede olduğu sürece okul yöneticisini yıpratıcı bir durum meydana gelmeyecektir. Fakat bunlardan biri veya birkaçı çevrede bir güç yapısı kurarsa , okul yöneticisi bu yapıyı iyi tanımak ve gözlemek zorundadır (Bursalıoğlu,1994:53). Bu açıdan okulun çevre yapısının özelliğinin tanınmasın da çevrenin diğer unsurlarının yanında çevre baskı gruplarının ve liderlerinin tanınması da ön plana çıkmaktadır. Okulun bürokratik özellikleri esasen bu baskı gruplarının hedeflerine karşı bir kalkan rolü oynamaktadır. Değerlendirme alt sistemi de bu açıdan okulun amaçlarından sapmayı önleyebilmek için araç olarak görülebilir.

Ancak burada göz ardı edilmemesi gereken bir unsur, sürekli değişimdir. Her alanda değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği çağda bulunmanın sonucu olarak, eğitim sistemlerini ve kurumlarını da değişme yönünde zorlaması gündeme gelmektedir. Dolayısıyla eğitimin sunuluş biçiminden, teknolojik alt yapısına, idari örgütlenmesine ve finansal yapısına kadar bir çok alanda önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Erdoğan,2000:102,146).

Eğitim sisteminin dinamiğinin farkına varan okullar, kendilerine öğretmen sağlayan okullarla ve öğrenci sağlayan ailelerle yakın işbirliği içinde olacaklardır. Bu ilişkiler birbirinden önemli farklılıklar taşımaktadır (Ensari,1999:45). Bu farklı ilişkilerin ve değişik boyutlu işbirliklerinin sonucunda okulun kazanacağı ve çevreye kazandıracağı çok şeyler vardır. Dolayısıyla yönetici, yönetmiş olduğu okul ile okulun bulunduğu çevre arasında sıkı bir ilişkinin kurulması için gayret gösterme durumundadır (Selçuk,2000:130). Bu ilişkinin sonucunda karşılıklı etkileşim de kaçınılmaz olmaktadır.

Okul yönetiminde rol oynayan öğeleri iç ve dış öğeler olarak ikiye ayrılabilir. İç öğeler yönetici, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel , dış öğeler ise okulun yapısında olmayıp onu etkileyen ve okul yönetiminde rol oynayan ana baba, çevre baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü olarak (Bursalıoğlu,1994:38) gruplandırılmıştır.

Belirtilen dış öğelerin, okul yönetimini etkilemesinin yanında değerlendirme sürecinde değerlendirilen durumda olan öğretmenleri de etkilemektedir. Bu etkileme doğrudan ve dolaylı olarak iki grupta ele alınabilir. Birincisi, yönetim kararlarının etkileyicisi olarak okul yönetiminin kararlarını etkilemesinden oluşan bir sonuçtur. Bu durum yönetici ve öğretmen ilişkilerinde, beklentilerinde belirleyici unsurların başında yer alabilmektedir. Dış öğelerin, öğretmeni de doğrudan etkileme özellikleri de ; yirmi birinci yüzyıl örgütlerinde insana verilen önemin daha da ön plana çıkması, eğitim kurumlarına da işletmelerde kullanılan TKY kavramının girmiş olması ve bu kavramla birlikte müşteri beklentilerine cevap verebilmenin yanında toplumsal beklentilerin örgütlerde önemli bir değer olarak görülmesinin bir sonucu olarak, çevresel etmenlerin okul çalışanı olan öğretmen üzerindeki etkisini de giderek artırmaktadır. Yöneticinin doğrudan ilişkilerinin yanında öğretmeninde bu öğelerle doğrudan ilişkileri bulunabilmektedir.

Eğitimin demokratikleşmesi, etkinliğinin artırılması, toplumsallaşması, kabul görmesi, saygınlığı, okul müdürünün etkileyici öğelere karşı duyarlılığı ile doğrudan ilişkili (Açıklan,1994:57) olduğunun vurgulanması, sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin de çevresel öğelerin, öğrencilerin hedefler doğrultusunda gelişimine katkıda bulunmalarını sağlama görevini de ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanında bu öğelerin öğretmenin değerlendirmesinde katkı sağlamanın ya da etkisinin kaçınılmaz bir boyutu eğitimin çıktısı olan öğrenci davranışlarıyla ilgili belirleyici rol oynamalarının yanında, hedeflenen davranışlar hakkında da söz sahibi olmaları demokratik yapının gereği olarak giderek önem kazanmakta olan bir konudur.

2.6.4 Örgütsel Etmenler :

Örgütsel ortam, işgörenin değerlendirilmesi açısından örgütün yönetim biçiminden, işgören hizmetlerinin siyasasından ve değerlendirme düzeninden oluşur (Başaran,1985:96).

Örgütte, personelin başarısını etkileyen faktörler arasında, örgütün yapısı, amaçları, politikaları, görev, yetki ve sorumluluk bölüş türümü, çalışma koşulları vb. örgütsel faktörler de yer almaktadır. İş tanımlarının yapılmış, iş gereklerinin örgütçe belirlenmiş olması durumunda, personelin yerinde istihdamına imkan kazandırılır.

Personel arasındaki ilişkiler, uyum durumu, birimler arasında etkili koordinasyon sağlanmış olması da kuşkusuz personelin başarı düzeyini etkilemektedir (Canman,1993:9). Bu doğrultuda okulun örgütsel özelliklerinin bilinmesinde fayda bulunmaktadır.

Okulun örgütsel özellikleri Bursalıoğlu (1994) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır. (Bursalıoğlu,1994:32,33,34):

1. Üzerinde çalıştığı hammadenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı, formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir.
2. Okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışmasıdır. Okulun başlıca görevi, içinde olduğu kadar dışında da çatışan bu sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Onun için okulu sadece bir öğrenim kurumu, öğretmeni sadece bir öğrenim aracı olarak görmek ve böyle kalmasını istemek; değerler arasındaki bu çatışmayı azaltmak şöyle dursun, belki artıracaktır. Okul bireyin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını bireye açıklamak zorundadır.
3. Okul denilen örgütün ürününü değerlendirme gücüne sahiptir. Okulun amaçları, diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkındır. Bu karmaşıklık bir yandan eğitimcilerin eleştirilmesini artırmaktadır. Daha önemlisi, okulun değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bir öğretmenin bu amaçların gerçekleşmesine ne derecede katkıda bulunduğunu ölçmek güçtür.
4. Okulculuğun iki temel eylemi olan öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışındaki değişiklikler olduğundan; bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri isteyen bir girişimdir. Bu yüzden diğer örgütlerin aksine olarak, okulun üretim hataları derhal fark edilmez ve hatalı üretim çok zaman topluma öylece girmiş olur. Eğer yönetici iyi adam olma eğiliminde değilse bu değerlendirmeyi tarafsız ölçülerle yapabilir ve hatalı üretimi fark edebilir. Bu hatayı düzelterek olanların başında üreticiler yani, ana, baba ve öğretmen gelmektedir.
5. Okul özel bir çevredir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan bu amaçla okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Bu yapılırken gerçek çevrede olmayıp istenen, yahut olup istenmeyen kavram ve süreçlerin bu özel çevrede yer alıp almamasına dikkat edilmiştir.
6. Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilendiği bir örgüttür.
7. Okul kültür değişmesinin sağlayan örgütlerin başında gelir. Bu konuda çatışan iki fikir vardır. Birinciye göre , okul ancak sosyal mirası aşıl原因 bir örgüt olarak eylem göstermelidir. İkinciye göre , okul sosyal düzende gerekli düzeltmelerin yapılmasına yardımcı olmalıdır.
8. Dikkate değer özelliklerinden diğer biri, okulun bürokratik bir kurum oluşudur. Okulun bu özelliğine karşı çıkanların davranışı, okulu kendi yararlarına araç etmelerine bürokrasinin engel oluşundan dolayıdır. Bu özellik, böyle yarar grupları ve onların baskılarına karşı bir güvenlik sağlamaktadır.
9. Her örgüt gibi okulunda kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik okul denilen örgütün havasında görülür. Yani bireyin kişiliğine karşı örgütün havası yahut iklimi vardır.
10. Okul denilen örgütün daha başka özellikleri sayılabilir. Bu özelliklerin önemi, okulun görevlerini belirlemeye yardımcı oluşlarından ileri gelmektedir. Bundan başka bu özellikler okuldaki insan ögesinin düşünce ve davranışına yön verir. Böyle olmazsa, bu öge okulun amaç ve görevleri dışına sapabilir.

Litwin ve Stinger (1968) göre, sosyal bir sistem olarak örgütün formal yapısının, yöneticinin formal ve informal davranış biçimlerinin ve diğer çevresel

etkenlerin, örgüt üyelerinin tutumları, inançları, değer yargıları ve güdülerinde gözlenen öznel etkileri örgütsel iklimi oluşturmaktadır (Akt.Aydın,1993:115). Lider davranışını ve örgütsel iklimi doğrudan araştıran Litwin ve Stringer, liderlik biçimi değiştirilerek örgütsel iklimin de değiştirilebileceğini, bu durumun örgüt üyelerinin performansına ve doyum derecelerine yansıtılabileceğini saptamışlardır.

Eğitim örgütüne ilişkin uygulamalara yöneticiler, kurumun amaçları; işgörenler ise kurumdaki özlem ve gereksinimleri açısından yaklaşma eğilimindedir. Oysa, okulu öğretmensiz; öğretmeni de okulsuz düşünmek olanaksızdır (Alıç,1996:16).

Okul yalnızca bina değildir. Öğretmen, öğrenci, yönetici, diğer çalışanlar ve velilerden oluşan bir ilişkiler bütünüdür. Bu ilişkiler okulun sosyal sistem özelliğini vurgular. Bu ilişkilerin düzeyi okulun etkinliğini belirler. Okulun yapısında üç tür ilişki vardır. a) Yarışmacı yapı, b) Bireyci yapı, c) İşbirlikli yapı (Bolat,1996:505).

Okulun etkinlik düzeyi bu üç tür etkileşim örtüsünden hangisinin seçildiğine bağlıdır. Bireyler karşılıklı ilişkide bulunmadıkları ya da birlikte çalışmadıkları kişilerle ilgilenmezler. Dolayısıyla ortak amaçlara ulaşmak için bütünleşmiş bir takım oluşturmanın ön koşulu, bireyleri birbirleriyle etkileyecek biçimde örgütlemektir. Okul yönetiminde işbirliğinin önemi , uzmanlığının hızlı gelişmesi nedeniyle bireyin kapasitesini zorlamasının sonucu olarak , gittikçe artmaktadır.

İşbirliğinin egemen olduğu bir okulda öğretmenler hem kendileri, hem de iş arkadaşları için yararlı sonuçlar peşindedirler. Ortak konular, tüm okul çalışmalarının çabalarının merkezini oluşturur. Öğretim elemanlarının amaçları; ancak diğer öğretim elemanlarının amaçları gerçekleştiği zaman gerçekleşebilir. Ve amaçlar arasında pozitif bir ilişki vardır. Tüm çalışmaların ortak bir yargıyı paylaşması , çalışmaların performanslarının hem kendileri hem de iş arkadaşları tarafından sağlanması, kişilerin mesleki yükselmelerinin ortak kutlama ve gururlanmalara neden olması, işbirliğinin egemen olduğu bir okulun özellikleridir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle tartışmaları, öğrencilerin konuları anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri, öğrencilerden düşüncelerini aktarmalarını istemeleri, öğrencilerin grup çalışması yapmaları da işbirliğinin gerçekleştiği bir okulun özellikleri arasındadır (Bolat,1996:508).

Sosyal örgütler için yok olma tehlikesi bulunmadığından, yöneticilerin teori ve teknikleri öğrenme ve uygulama zorunluluğu duymamaktadırlar. Eğitim ve okul yöneticilerinin bu ilgisizliğinin kaynağı okulun yerini alacak başka bir örgütün

olmaması , yok olma gibi tehlikesinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Bu boşlukta , zaten kendiliğinden yaşayan örgütünü, tecrübe ve kıdem gibi uygulama ürünleri ile yaşattığını ileri sürerek kapatmaktadırlar (Bursalıoğlu,1991:105). Okul yöneticilerinin muhtemel bu olumsuz düşüncelerine karşın hızla değişen bilgi çağında üstlerine ciddi sorumluluklar yüklenmekte, bu sorumluluk da kurumlarını olduğu kadar tüm çalışanlarla birlikte kendisini de sürekli öğrenmeye odaklanmasını gerekli kılmaktadır.

Okul gibi, önemi toplumun tüm kesimlerince kabul edilen okul alt sisteminde yapılması düşünülen ve gerekli olan değişimler, sorunların çözümü doğrultusunda planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilmek zorunluluğundadır. Okullarda ortaya çıkması olası sorunlardan kaçınmak ve var olan sorunları çözmek örgütsel değişmeyi gerektirir (Tanrıöğen, 1995:8). Örgütsel değişimin faktörleri; değişen teknoloji, bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, iş gücünün değişmesi ve iş hayatının kalitesi şeklinde sıralanmıştır. Bu doğrultuda değişimin planlılığının yanında, insan kaynaklarının değişiminin sağlanması gerekmektedir.

Öğrenme, örgüt içindeki bilgi paylaşımı, iletişimi, anlamayı ve karar almayı artırır, işle yaratıcılık arasında bir köprü işlevi görür. Öğrenen örgütlerdeki bireyler için, ne öğrenebilecekleri, ne bildiklerinden, karmaşık sorunlar da basit sorunlardan daha önemlidir. Bu örgütsel yetenekleri geliştirmek için vizyon, sabır ve cesaret gereklidir. Bu nedenle öğrenen örgütlerdeki liderler, yeni örgütü ve yetenekleri inşa edecek olmalıdır. Böylesi bir liderlikte mutlaka ortak çalışmaya ihtiyaç duyacaktır (Gürsel,1997: 33).

Türk Eğitim Örgütü'nde yönetim biçimi merkezci ve yetkecidir. Bu durum işgörenlerin değerlendirme sürecini de Merkez' e bağımlı kılmaktadır. İşgören değerlemesinde örgütsel ortamın ikinci ögesi işgören siyasasıdır. Siyasa, ilkelerden ve kurallardan oluşur. Yönetimde ilke, yönetimi yönlendiren temel düşüncelerdir. Kurallar ise , ilkelere dayalı olarak geliştirilen eylem ve işlem yollarıdır. Türk Eğitim Sisteminde eğitim işgörenin değerlendirilmesine ilişkin belirginleşmiş yazılı siyasaya rastlanmamaktadır. Öbür kamu örgütlerinde olduğu gibi 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun genel hükümleri çerçevesinde işgörenin değerlendirme çalışmaları sürdürülmektedir. Okul müdürlerinin ve müfettişlerin doldurması gereken değerlendirme

raporları, iş gören değerlemesine ilişkin temel düşünce ve kuralları vermekten çok bunları değerlendirme yaparken neyi arayacaklarını görmektedirler (Başaran,1985:96).

İşgörenin değerlemesinde örgütsel ortamı oluşturan üçüncü öge örgütün değerlendirme düzenidir. Değerleme düzeninde, değerlemenin amacı ve bu amaca ulaşmak için kullanılacak araçlar önemlidir. Merkezci ve yetkeci yönetim biçimlerinde işgören değerlendirme düzeni genellikle işgörenlerin kusurlarını aramaya, bu kusurları kaldırmak için de cezalandırmaya yöneliktir. Eğitim işgörenlerinin kişisel güçlerini ve eğitime katkılarını nesnel olarak ortaya çıkartacak değerlendirme araçları bulunmamaktadır. Türk Eğitim Örgütünde işgörenin değerlemesine iyi bir ortam geliştirmek için şunlar yapılabilir (Başaran,1985:96):

1. İşgören değerlemesinin amacı açıklığa kavuşturulmalıdır,
2. İşgören değerlemesinde uyulacak ilke ve uygulanacak kurallar saptanarak işgören değerlendirme siyaseti açıkça ortaya konmalıdır,
3. Okul yönetimi ve yerel yönetime, değerlendirme yapma ve sonuçları kullanma yetkisi verilmelidir,
4. Eğitim işgörenlerinin kişilik ve yeterliklerinin değerlendirilebilmesi için ölçülenmiş kişilik araçlarının, yeterlik araçlarının geliştirilmesine başlanmalıdır,
5. Eğitim işgörenlerinin görev tanımlarının bilimsel yöntemlerle ele alınıp yapılması, bu tanımlara dayalı olarak edim değerlendirme araçlarının geliştirilmesi zorunludur.

2.7. Performans Değerlendirme Sisteminin Öğeleri

J. Palmer (1993: 25-55) tarafından; etkili bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasına, bu sistemin temel bileşenleri ya da öğeleriyle başlamak uygun olacağı ve bu temel bileşenlere kendi organizasyonunuzun kültüründen ve niteliklerinden çıkaracağınız özellikleri de eklenmesi gerektiği vurgulanarak; bu doğrultuda hedefler, beklentiler, iş analizi, performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi teknikleri, şeklinde incelenmiştir.

Bu unsurların ilköğretim okullarında öğretmenlerin performans değerlendirme işlevini yürüten yetkililerce tanınması ve bu özelliklerden hareketle değerlendirme sisteminin işleyişinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

2.7.1 Beklenti ve Hedefler:

Kurumların görevlerini yapmaları için roller ve beklentiler gereklidir. Toplumsal işlevleri yürütmek üzere oluşturulan yapılar (kurumlar) rollerden

oluşmaktadır. Roller de beklentilerden oluşmaktadır. İnsanlar, formal örgütlerde (okulda) belli konumları ve rolleri üstlenseler bile, farklı gereksinmelere sahiptir. Kavramsal düzeyde, toplumsal düzeydeki davranışı sadece konumlar, roller ve beklentiler açısından betimlemek ve kestirmek olanaklı olabilir. Beklentiler, bireye örgütte gereksinimlerini nasıl karşılaması ve amaçlarını nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin planlanmasında bir harita görevi görür(Aydın, 1998:28,216) .

Sistemin oluşturulmasında hangi tarz belirlenirse belirlensin, sürecin organizasyon içi ve dışında kapsadığı/ ilgilendirdiği kişi ve grupların sisteme ilişkin amaç ve beklentilerinin ayrıntılı bir analizinin yapılması , sistemin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi ve arzulan sonuçların elde edilmesinde oldukça yararlı olacaktır. Bu doğrultuda değerlendirenlerin, değerlendirilenlerin, sendikaların beklentileri şu şekilde sıralanabilir (Uyargil,1994:19-25).

Değerlendirenlerin Beklentileri:

1. Astarın işletme hedefleri doğrultusunda çalışmalarını sağlamak,
2. Sorunları erken teşhis edebilme imkanı elde etmek,
3. Astarına adil ve eşit davranabilme konusundaki beklentilerini gerçekleştirmek,
4. Astarını değerlendirme süreci sonunda performansları düzeyinde ödüllendirebilmek,
5. Değerlendirilenlerin Sistemden Beklentileri:
6. Öncelikle performans değerlendirme sürecine katkıda bulunmak,
7. Amiri ile değerlendirme sonuçlarında görüş birliğine varabilmek,
8. Değerlendirilmesi sonucunda kendi kendisini geliştirmesi konusunda neler yapabileceğini planlamak,
9. Değerlendirme sonucu ile organizasyon ödül süreci arasındaki ilişkiyi net olarak görebilmek,

Sendikaların Sistemden Beklentileri:

Kıdem unsurunun çalışanların elde edecekleri hak ve kazançlarda temel kriter olarak ele alınmasını arzu ederler. Çünkü kıdem en somut ve objektif kriter olup, kişilere açıklaması kolaydır.

Organizasyonların Sistemden Beklentileri : Organizasyonlar performans değerlendirme sisteminden şunları beklerler.(J.Palmer,1993:26)

1. Hangi işlerin yapılacağına açıkça kavuşturulması,
2. İşlerin nasıl yapılacağına çalışanlarla birlikte planlanması,
3. Terfi ve ücret gibi konularda verilecek kararlara yardımcı olma,
4. Çalışanlar için geri besleme aracı olma,
5. Eğitim, geliştirme çalışanlara yardım gibi çeşitli konularda verilecek kararlarda veri sağlama,
6. Organizasyonun hedeflerini ve misyonunu uygulaması,

Başarılı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, organizasyonun her düzeyindeki üyelerin ortak çabasını gerektirir. Bütün düzeylerdeki elemanların sistemin başarılı olması için gayret göstermesi de ancak çalışanların sürece katılmasıyla mümkündür. Bu çaba normal olarak , oluşturulacak değerlendirme sisteminin hedeflerinde yansır. Performans değerlendirmesi işgörenlerden geri besleme

almanın ve onları performansları hakkında bilgilendirmenin bir aracı olarak görüldüğünde, bir organizasyonun performans değerlendirme sürecini başlatmadan önce saptaması gereken temel hedefler vardır. Bu hedefler şunlardır (J.Palmer,1993:27,30).

Örgütsel Performans Hedefleri:

1. Çalışanların organizasyonu nasıl işlediği hakkında bilgilendirmek,
2. Çalışanların iş yerindeki ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamının yollarını araştırmak,
3. En düşük maliyetle kaliteli iş çıkarmanın yollarını aramak,
4. Çalışanların üretkenliğini artırmak için önerileri toplamak,
5. Çalışanları kendi performansları hakkında tek tek geri besleme sağlamak,

Örgüt açısından hedefler vurgulandıktan sonra, tek tek elemanlar için de işe ilişkin belirli hedefler saptanmalıdır. İş tanımlarından ve iş analizlerinden türetilen bu hedefler, yapılan her işteki beklentileri saptar. Böylece işgören kendilerinden ne beklendiğini anlamış olurlar. Bireysel performans hedefleri şunlardır (J.Palmer,1993:28,30).

Bireysel Performans Hedefleri:

a) Mevcut Performans:

1. Kişisel performans sorunlarının teşhisi,
2. Performansın çok iyi olduğu alanların tespiti,
3. Değişiklik gerektiren alanların tespiti,
4. Performans hedeflerinin örgüt hedefleriyle uyumlu kılınması,
5. Elamanların ne gibi önerilere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi,
6. Eğitime ihtiyaç duyulan alanların saptanması,
7. Yönetici/çalışan ilişkilerinin güçlendirilmesi,
8. Yöneticilerle çalışanlar arasında açık bir iletişim sürdürülmesidir.

b) Bireyler ve örgütler için gelişme planı:

1. Terfi edecek elemanların potansiyelinin geliştirilmesi,
2. Çalışanların kişisel ve mesleki gelişmelerinin teşvik edilmesi,
3. Bireylerin ve örgütün eğitim ve gelişme konularındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi,
4. Eğitim konusunda bireylere ve örgüte gereken şeylerin saptanması,
5. Örgütteki olağanüstü yetenekli kişilerin saptanması,
6. Örgütün insan kaynaklarına ilişkin ihtiyaçlarının ya da birbirine bağlı görevlerin planlanması,
7. Bireysel kariyer planlaması,
8. Çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerinin örgütün ihtiyaçlarına uyarlanmasıdır.

3.7.2 İş Analizleri ve Görev Tanımları:

Geleneksel yaklaşımın temelindeki varsayım , kişisel niteliklerin, özelliklerin ve alışkanlıkların kişinin çalışmasına yansıtacağı onun başarısını etkileyeceğidir. Çağdaş yaklaşım ise kişisel özellikleri değerlendirme, değerlendirmeden bekleneni sağlamada yararlı bir araç olmadığından, o kadar önemli değildir. Yeter ki kişi işinde başarılı olsun. Bu nedenle çağdaş yaklaşımlar kişinin ne olduğu ile değil “ne yaptığı “

ile ilgilenir. Uygulamada bu iki yaklaşım karma olarak kullanılmaktadır. Bazı mesleklerde kişilik faktörünün önemi küçümsenememektedir (Canman,1993:12) .

Bu nedenle çağdaş anlayış doğrultusunda kişinin çalışma ortamındaki performans ve başarı değerlendirmesine temel olacak işiyle ilgili olarak “neleri yapması ve nasıl yapması gerektiği” nin belirlenmesi “ ne yaptığı” konusundaki yargılama sürecinde çok önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu belirleme çalışmasını iş analizi karşılamaktadır.

İş analizi bir çeşit araştırma projesidir. Organizasyonun her kademesinde yapılan belli işler hakkında sistematik bilgi edinme sürecidir. İş analizi, yapılacak işler hakkındaki bütün bilgileri sistematik olarak toplar, değerlendirir ve düzenler. Kayıtlara geçirilen bu bilgiler organizasyonun gelişimine önemli rol oynar. Her işin neleri gerektirdiği ortaya konur. Bu bilgiler iş tanımlarında kullanıldığı gibi sonradan performans değerlendirme için de temel oluşturacaktır. Sağlam bir iş analizi, etkili bir performans değerlendirme sisteminin önemli bir ögesidir. Bu öge, bir performans değerlendirme sistemi oluşturmadan önce de organizasyonda bulunmalıdır. İş analizi, aşağıdaki konularda kapsamlı ve kesin enformasyon sağlar (J.Palmer,1993:29):

1. İş sırasında yerine getirilecek görevler,
2. Sorumluluk,
3. Performans ölçütleri,
4. işi yapacak elemanlarda bulunması gereken özel nitelikler,
5. Rapor alıp verme,
6. İş sırasında ortaya çıkabilecek olağan üstü koşullar,
7. Performansın iyi olması halinde ortaya çıkacak sonuçlar,
8. Ücret ve yarar çizelgesi

İş analizleri yapıldıktan sonra işin/görevin tanımlanmasına sıra gelir. İş tanımı iş analizi sürecinin bir ürünüdür. Görev/ iş tanımı, yapılacak görevin ne olduğunun ve özelliklerinin, kullanılacak araç gereç ve materyallerin bunları kimin ve nasıl kullanılacağını, gereken yetenek ve beceriler ile görevin gerektirdiği yetki ve sorumlulukların neler olduğunun belirlenmesidir. Belirlenen işleri minimum maliyetle maksimum verim elde edecek şekilde gruplandırmak ve planlamak örgütleme sürecinin görevidir (Buluç, 1996:516).

2.7.3. Performans Değerlendirmelerde Kullanılacak Kriter ve Standartlar: Ölçme, objelere yada bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirlemek için, belirli

kurallara uyarak sembolik değerler verme işlemidir (Arıcı,1990:12). Bir ölçme işleminde bulunması gereken dört öge vardır. Nitelik (boyut,büyükük), ölçme aracı, ölçen kişi veya makine ve birimdir (Öncü,1994:3). Bu doğrultuda çalışan insanların öncelikle hangi özellik ve davranışlarının ölçüleceğinin belirlenmesi performansın değerlendirmesi açısından önemli bir unsurdur. Nitelik yada ölçüt kavramının içinde yer alabilecek bu özellikler performans değerlendirme sistemi içinde kriter ve standartları oluşturmaktadır.

Performans Kriterleri ve Standartları bazıları tarafından eş anlamlı da kullanılsa farklı anlamlar içermektedir. Kişinin yaptığı işin miktar, süre, kalite vb. Unsurlarına ilişkin olarak kendisinden bekleneni belirleyen ölçüyü performans standardı olarak tanımladığımızda , standart kriterden farklı olarak bir değer-ölçü içermesidir (Uyargil,1994:30). Çalışmamızda kriterler daha çok genel anlam ifade eden unsurları, alanları anlatmak için kullanılmakta, standart ise değer- ölçü içeren ifadeler olarak değerlendirilmektedir.

2.7.3.1 Performans değerlendirme kriterleri : İşletmelerde performans değerlendirme sistemlerinin kurulmasında ilk ve en önemli aşama performans kriterlerinin belirlenmesidir. Seçilecek performans kriterleri öncelikle işin yapılışında gerekli ve önemli olmalıdır. Kriterlerin sağlanmasında iş analizleri genellikle sistem kurucuya gerekli bilgiler verecektir. Performans değerlendirme sistemlerinde kullanılan kriterler kapsadıkları bilgiler açısından üç grupta ele alınabilirler (Uyargil,1994:26) :

1. Kişilik özellikleri ile ilgili kriterler: Bunlar genellikle değerlendirilenin işin yapılışında gerekli olacak kişilik özellikleriyle ilgilidir.
2. Performans özellikleriyle ilgili kriterler: İşi yapan kişinin genel performansının içermesi gereken özellikleri kapsayan kriterlerdir.
3. Sonuçlarla-hedeflere ulaşma ile ilgili kriterler.

Son yıllarda değerlendirme kriterlerinin seçiminde genel eğilim, kişilik ile ilgili kriterlerden çok, sonuçlarla ilgili kriterlerin ağırlıklı kullanılması yönündedir. Performans değerlendirme kriterlerinin doğru seçimi daha sonraki standart ve hedef belirleme çalışmalarında da kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda seçilecek kriterler aşağıdaki özellikleri taşıması gerekmektedir (Uyargil,1994:27):

1. İşlerin yapılışında gerekli, işteki başarılı ya da başarısızlıklarda gerçekleşen etkili olmalıdır,
2. Üst tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir ve objektif bir biçimde değerlendirilebilir olmalıdır,
3. Ast tarafından da işi ile ilgili ve değerlendirme için gerekli olarak algılanmalıdır,

4. Birbirleri ile geçişim içinde olmamalı, performansın aynı özelliklerini tekrarlı olarak ölçmemelidir.

Downes' a göre (1984), başarı değerlendirmede öğretmenin şu yönleri ölçülmelidir. Öğretmenin işine karşı yüklendiği taahhüt, liderlik, aldığı görevleri yerine getirme standardı, kendini sunması, meslektaşların problemlerine eğilmesi, duyarlılığı, strese direnci, sınıfta kendinden beklenenleri yerine getirmesi, meslektaşları ile ilişkisi, kariyerinde ilerleme hırısı, yaratıcılığı, yöneticilik becerisi Bunlar dış hatlarıyla sınıf yönetimi, alan uzmanlığı, uygun öğretim becerisi, derse hazırlanmakta yeterliliği, kaynak kullanımı, öğrencilerin ihtiyacını anlama, öğrenci ve meslektaşlarıyla gerekli iletişimi kurabilme olarak görülebilir (Akt. Bakıoğlu,1996:184).

Milli Eğitim Bakanlığının son yıllarda öğretmenlerle ilgili yaptığı çalışmalardan birisi olan “Öğretmen Yeterlilikleri” tespiti konusundaki taslakta öğretmen yeterlilik alanları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda üç ana alan içinde gruplandırılmıştır. Bu çalışma sonucundan değerlendirme sisteminde de yararlanacağı belirtilmektedir. Bu doğrultuda kriter olarak değerlendirilebilecek bu yeterliliklerin tanıtılması gerekli görülmektedir. Genel kültür ve özel alan yeterliliklerinin öğretim sürecine etki eden boyutu, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi konusu ön plana çıktığında eğitime öğretmen yeterlilikleri içinde yer alabileceği de anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda belirtilen taslaktan yararlanılarak olası eğitim öğretim yeterliliklerinin öğretmen değerlendirme kriterleri şeklinde değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır.

Öğretmenin eğitim öğretime ilişkin yeterlilikleri on dört başlık altında verilmiştir (EARGED,2000:24 - 46).

- Öğrenciyi tanıma,
- Öğretimi planlama,
- Materyal geliştirme,
- Öğretim Yapma,
- Öğretimi yönetme,
- Değerlendirme,
- Rehberlik yapma,
- Temel becerileri geliştirme,
- Özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme,
- Yetişkinleri eğitme,
- Ders dışı etkinliklerde bulunma,
- Kendini geliştirme,
- Okulu geliştirme,
- Okul çevre ilişkilerini geliştirme

Bu kriterlere başkalarının da eklenmesi olasıdır. Ancak önemli olan kriterler konusunda ilgililerin uzlaşımının sağlanmasıdır.

2.7.3.2 Performans standartları : Kişinin yaptığı işin miktar, süre, kalite, maliyet vb. unsurlarına ilişkin olarak kendisinden beklenileni belirleyen ölçüyü performans standardı olarak tanımladığımızda , standardın kriterden farklı olarak bir değer-ölçü içermesi gerektiği anlaşılmaktadır. İşlerin kalitatif öğeleri içeren kriterlerde ölçümleme güçlüğü açısından standart belirlemek güçleşecek kişisel yargı ve yorumlar belirlenecek standarda hakim olacaktır (Uyargil,1994:29).

Performans standartlarının belirlenmesi, bu standartların niteliğinden ziyade, uygulama sonucunda ortaya çıkacak ya da kaçınılabilecek sonuçlar ve etkiler üzerinde yoğun olarak durmayı gerektirir. Aşağıdaki soruların bazılarını ya da hepsini kullanmak, uygun performans standartlarının belirlenmesinde yardımcı olacaktır (Canman,1993:43).

1. Ne tür bir etki istiyorsunuz?
2. Ne tür bir etkiden kaçınmak istiyorsunuz?
3. Erişmek istediğiniz sonuç nedir?
4. Kaçınmak istediğiniz sonuç nedir?
5. Bu tür bir eyleme niçin gereksinim vardır?
6. Tam olarak gerçekleştirmek derken neyi kastettiğiniz belirtiniz?
7. Bu ödevi yapmaktaki amacınız nedir?
8. Eğer bu ödev başarısız yapılırsa ne olur?
9. Eğer bu ödev başarılı bir şekilde gerçekleştirilirse ne olur?
10. Eğer bu ödev hiç bir şekilde yapılmazsa ne olur?
11. Niçin böyle bir sonuç ortaya çıkar?
12. Böyle bir sonucun ortaya çıkması nasıl sağlanabilir?
13. Böyle bir sonucun ortaya çıkması nasıl ve neyle önlenir?
14. Bu bilgi vermektaki amaç nedir?

Performans değerlendirilmesinde standart, çalışan bireyin etkinliğini değerlendirmek için bir temel oluşturmaktadır. Bir ölçü, bir performans standardı olarak nitelendirilmeden önce bazı özellikleri karşılamalıdır (Türkel,1998:51).

1. Bir performans standardı birey ve organizasyon amacına uygun olmak zorundadır.
2. Standart, sabit ve güvenilir olmalıdır. Bu da bir zaman içerisinde farklı durumlarda, farklı değerlendirmeler arasında olan uyumu içermektedir. Eğer iki farklı değerlendirmeden ortaya çıkan sonuç çok az uyum sağlıyorsa, standardın sabit olup olmadığı konusunda bir takım şüpheler ortaya çıkacaktır.
3. Performansın standardı , iyi ve kötü performansı ayırabilmelidir. Eğer çalışanların tümü, iyi performansa sahiplerse, o zaman ayırım yapmaya gerek yoktur. Fakat eğer iyi, orta, zayıf ve kötü performansa sahip olanlar varsa, o zaman değerlendirme standardı ayırım yapmak zorundadır.
4. Sonuç olarak standart gerçekçi olmalıdır. Eğer standardın yararlı bir fonksiyonu yoksa, ne ölçen ne de ölçülen için bir anlamı vardır.

Performans değerlendirme temelinde kişilerin performanslarının karşılaştırılabileceği standartların var olmasının gerektirir. Bu karşılaştırmalar yolu ile kişinin başarı derecesini belirlemek mümkün olur. Performans standartları hem ast, hem de amiri için yararlı olacak iki türlü bilgiyi içerir; “neyin yapılması gerekmektedir?” ve “nasıl yapılması gerekmektedir?”. Birinci sorunun cevabını görev tanımları vermektedir. Performans standartları asıl ikinci sorunun cevabını vermeyi amaçlar. Bu iki sorunun cevabı birbiri ile ilişkili olduğundan, bazı iş tanımlarında performans standartlarına da yer verildiği, görev ve sorumluluklarla standartların aynı zamanda belirlendiği görülmektedir.

Genellikle performans standartları kantitatif ve kalitatif olmak üzere işlerin iki yönünü içerirler. Belli bir işin gerçekleşmesi için gerekli zaman, yapılan hata sayısı, ziyaret edilen müşteri sayısı vb. içeren standartlar kantitatif standartları, astların faaliyetlerini koordine etme yeteneği, yapılan işin kalitesi ve verileri analiz etme yeteneği konusunda belirlenen ölçüler de kalitatif standartlara verilebilecek örneklerdir (Uyargil,1994:29).

Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde standartlar, yeterlilik göstergelerinin ölçeklendirilmiş şekle dönüştürülmesi olarak algılanabilir. Burada değerlendirilecek kriterlerin tamamını örnekleyebilecek ve öğretmenin performansı hakkında veri sağlayabilecek nitelikte belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu nedenle standartların tespitinden önce öğretmen yeterlilik alanlarındaki çalışmaların tamamlanması, iş analizi ve görev tanımlarının da yapılması gerekli görülmektedir. Bu çalışmaların bir devamı niteliğinde M.E.B. EARGED ‘ in Ocak 2000 de tamamlamış olduğu “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” konulu araştırma “öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde esas alınması gereken ölçütler” ortaya konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Değerlendirme Sisteminde değerlendirme işleyişinin yapılan bu araştırmalar doğrultusunda yasal düzenlemelerin tamamlanması gerektiği de ortaya çıkmaktadır.

2.7.4. Değerlendirme Zamanının Belirlenmesi :

Değerlendirmede, ölçüt kadar önemli bir sorun da değerlendirmenin hangi zaman aralıklarıyla yapılacağıdır. Uygulamada değerlendirme, işe yeni alınanların dışında , bütün personel için genellikle yılda bir defa yapılmaktadır. Buna göre, yılın

belli bir ayında, geçmiş döneme ait bir değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmelerin, değerlendirecekleri kişiler için tutacakları ve onların sene içerisindeki başarılarını ve başarısızlıklarını gösterecek kayıtlara göre yapmaları gerektiğini ileri sürmektedirler. Bu görüşe karşı görüşler de vardır. Bunlardan bir kısmı, rutin ve belirli aralıklarla yapılan değerlendirme yerine , kişinin örgüt içerisindeki görevi, görevinin nitelikleri, amiri değiştiğinde değerlendirme yapılmasını savunulmaktadır. Görüldüğü gibi süre konusunda farklı görüşler ve uygulamalar söz konusudur. Bu farklılık, her ülkede personeli değerlendirmeden beklenen yarar ile açıklanabilir. Bu yarar, ülke düzeyinde olduğu gibi örgüt düzeyinde de söz konusu olabilmektedir (Canman,1993:14).

Planlama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin hangi aralıklarla gerçekleştirileceği, yapılan işin doğasına ve organizasyonun yapısına bağlıdır. Eğitim sektöründe ise eğitim yılı normal mali yıldan daha kısa olduğu için , yılda bir yapılacak performans değerlendirmeleri idealdir (J.Palmer, 1993:16).

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yılda bir kez yapılması kabul edilebilir bir görüş olmasının yanında, değerlendirmeye temel olacak veri toplama işlemlerinin öğretim yılı içinde değişik zaman aralıklarına yayılarak toplanacak verilerin özellikleri doğrultusunda uygulanması, değişim ve gelişimin takip edilmesi açısından önem taşımaktadır. Genelde diğer araştırmalarda yılda bir kez değerlendirme yapılması sonuçlarının ulaşılmasına rağmen M.E.B EARGED' in (2000:212) yapmış olduğu araştırma bulgularında performans değerlendirmenin dört ayda bir, sicil değerlendirmelerinin yılda bir kez yapılması gerektiği önerisi yer almaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin objektif olarak ölçülmesi, eğitim yöneticilerinin karşılaştığı en büyük sorunlarından birisidir. Bu konuda, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşacak bir komisyonun çok titiz ve dikkatli bir çalışma yapması muhakkak sağlanması (Karagözoğlu,2000:5) gerektiğinin vurgulanması; meslek özellikleri ağır basan memurluklarda değerlendirme aralığının 3 yıl- 5 yıl genişletilmesi gerektiği (Canman, 1995:152) belirtilmesi; daha çok yeterlilik değerlendirmesi niteliğinde bulunan sicil raporlarıyla değerlendirmenin 3-5 yıl gibi uzun süreli ve uzman bir komisyonca gerçekleştirilmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadır.

Ancak, burada göz ardı edilmemesi gereken bir nokta da yapılan işlemin ekonomiklik boyutu, diğeri de değerlendirmenin amacıdır. Öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi daha kısa süreli aralıkları gerektirirken, yeterlilikleri için

daha uzun süre gerekli olduğu yukarıda da vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenin performans göstergelerinin bir öğretim yılı içinde değişik aralıklarda izlenmesi ve en sonunda bir yargıya varılması, değerlendirilmesi konusundaki deneklerin düşüncesi araştırmanın alt problemlerinden birisini oluşturmaktadır.

2.7.5 Örgütlerde uygulanan değerlendirme tür, yöntem ve teknikleri :

Değerlendirme türleri, değişik açılardan bakılarak farklı biçimlerde gruplanabildiği gibi, değerlendirmenin farklı yönlerini de ortaya koymaktadır. Kapsam açısından bakıldığında; her hangi bir süreci esas alan *biçimsel değerlendirme*, parçaların değerlendirilmesi, sonuçların birleştirilerek bütünün görülmesi, değerlendirilecek alanın bir sistem olarak ele alan *bütüncül değerlendirme*dir. Yönelim açısından bakıldığında kişi ve süreç değerlendirmesi gibi araç yönelimli, ürün değerlendirmesi gibi amaç yönelimlidir. Sistem açısından bakıldığında girdi, süreç, çıktı ve ortam değerlendirmesidir. Değerlendirilen açısından bakıldığında kişi, süreç ve ürün değerlendirmesi şeklinde sayılabilir (Başar,1995a:19-27). Kişi değerlendirmesi ise kendi içinde kişilik, yeterlik ve edim değerlendirmesi şeklinde gruplandırılabilir (Başaran, 1985:24-135).

Performans değerlendirmenin temelinde bir ölçme işi olduğu, daha doğrusu değerlendirme için ölçme işleminin gerçekleştirilmiş olması daha önce de vurgulanmıştı. Öncelikle neyin ölçüleceği kararlaştırıldıktan sonra bu özelliklerin hangi tekniklerle saptanacağı belirlenmesi önem taşımaktadır.

Literatürde veri toplama teknikleri olarak kavramlaştırılan bu teknikleri genelde dört ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar Anketler, Müzakere (görüşme), Gözlem ve Arşiv kayıtlarının incelenmesi şeklindedir (Balcı, 1997: 169). Performans değerlendirme sistemi uygulamalarının değişik aşamalarında bu tekniklerin tamamı ya da bir kısmının uygulandığı görülmektedir.

Anketler, kaynak kişilerin doğrudan okuyup cevaplayacağı bir soru cetveli kullanılarak gözlemde bulunma araçlarıdır. Dolayısıyla da kaynak kişilerin okur-yazar olmalarını gerektirir. Bu yüzden de anketler yazılı veri toplama araçları olarak da tanımlanmışlardır. Anketlerle veri toplamada anketçi kaynak kişilerle yüz yüze değil, hazırladığı soru listesi ile ilişkiye girer (Balcı,1997:169).

Anket ile geniş kitlelere ulaşmak, araştırmayı büyük guruplara dayandırmak mümkün olabilmektedir. Bu özellikleri araştırmacılara para, zaman ve enerji tasarrufu sağlar. Anketlerin, anonimliği sağlama özelliği dolayısıyla, nesnelliği daha yüksek olduğu düşünülebilir. Sorularının yazılı olması, kaynak kişinin onları tekrar tekrar incelemesine imkan verir, sonuçta da anketle ulaşılabilen bilgilerin daha doğru olduğu söylenebilir. Ayrıca da anketler cevaplarda standartlık sağlayabilir. Bu avantajlarına karşı bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar ise(Balcı,1997:195);

Anketin esneklikten uzak olduğu söylenebilir. Kaynakla yüz yüze bulunulmadığından soruları yeniden dile getirme imkanı yoktur. Soruların biçim ve içerik bakımından çeşitli koşullara uyma esnekliği yoktur. Anketlerin bunların yanında derinlemesine bilgi edinme imkanı yoktur. Sadece okur yazar kişilere verilebilir. Cevaplanma oranı düşüktür. Kaynak kişilerin güdülenme olasılığı yüksek değildir.

Mülakat (Görüşme) ; çeşitli kaynaklarda dile getirilen nitelikleri dikkate alınarak, “ belli amaçla yüz yüze gelen iki veya daha fazla kişinin, sözel ve sözel olmayan teknikler kullanılarak yaptıkları bir etkileşim süreci” olarak tanımlanır (Özgüven, 1998:107) .

Arşiv kayıtları, büyük oranda dokümanlardan oluşur. Araştırılmak istenen konu hakkındaki bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilir (Balcı,1997:224). Öğretmen değerlendirmelerinde olası kullanılacak olanlar ise mezun olduğu üniversite kayıtları, transkript, hizmet içi eğitim belgeleri, hastalık raporları veya izin belgeleri, önceki yıllarda aldığı başarılar gibi bir çok doküman türüdür.

Gözlem, doğal olay veya davranışların seçilmesi, kaydedilmesi ve kurallaştırılmasına yönelik sistematik bir faaliyettir. Fakat gözlemin sıradan faaliyet olmaktan çıkıp bilimsel bir nitelik kazanabilmesi için bazı koşullar gereklidir. Bunlar; belirli bir araştırma amacına hizmet etmesi, araştırmacı tarafından önceden planlanmış bir faaliyet olması, gözlem sonuçlarının sistematik olarak kayıt edilmesi, tutarlılık ve geçerlilik açısından gözlem sonuçlarının kanıtlanabilmesidir (Seyidoğlu, 1995:35).

Performans değerlendirme sistemlerinde değerlendirmenin kim ya da kimler tarafından yapılacağı organizasyonun yönetim ve insan kaynakları politikalarına bağlı olarak seçilecek değerlendirme tekniklerine göre belirlenir. Değerlendirmeyi yapacak kişi ya da kişilerin iş görenleri yeterli bir süre gözlemeleme imkanı ve performansına

ilişkin gerekli kanaati elde edebilmiş olmalarıdır. Kişinin işi nasıl yaptığını, başarılı ya da başarısız olduğu noktaları, kendini hangi konularda , nasıl geliştirmesi gerektiğini en iyi bilen kişi , o kişinin ilk amiridir. Bu nedenle çoğu değerlendirme sistemlerinde kişinin ilk amiri onun aynı zamanda değerlendirme amiridir de . Bazen birden fazla yönetici değerlendirmeyi grup halinde yaparak bireysel değerlendirmelerde ortaya çıkabilecek sübjektiflik ve ön yargıları ortadan kaldırabilir. Performans değerlendirmede kişilerin kendilerini de değerlendirdikleri sistemlere de sıkça rastlanır. Bunun yanı sıra iş arkadaşları, müşteriler ve astlar da değerlendirme süreçlerine katılabilirler. Bu tür çok yönlü değerlendirmeler günümüzde üç yüz altmış derece değerlendirme olarak adlandırılmaktadır (Kaynak ve diğerleri,1998:209).

Üstün yansızlığını sağlamaya çalışan sistemler bir takım önlemler geliştirilmiştir. Bunlardan biri, değerlendirmeyi birkaç üst yüklemek, hiç olmazsa, üste değerlendirme sırasında bir ortak vermek ya da değerlendirmeyi bir kurula yaptırmaktır. Yine de birinci sicil amirinin bu konudaki fonksiyonel otoritesi vardır. Değerlendirmede üst' ün yansızlığını sağlayıcı bir başka önlem de değerlendirmenin açık olmasıdır. Açıklık, personeli geleceğe hazırlamaya, personelin geleceğe yönelik olarak performansını iyileştirmeye çaba göstermesine olanak sağlar (Canman,1995:151).

Değerlendirmenin ilk amir tarafından yapılması: Kişinin işini nasıl yaptığını, başarılı ya da başarısız olduğu noktaları, kendini hangi konularda nasıl geliştirmesi gerektiğini en iyi bilen ,o kişinin ilk amiridir. Çünkü aralarında sürekli iletişim ve çoğunlukla da fiziksel yakınlık nedeniyle astın performansını en iyi ilk amiri gözleyebilir. Çok yaygın kullanılmasına karşın bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar şöyle özetlenebilir (Uyargil,1994:32).

1. Astlar ilk amirin ceza ve ödül yetkisini açık seçik görmekten ve bu yetkiyi performans değerlendirme sistemi yoluyla kullanmaktan rahatsız olabilirler,
2. Tek yönlü işleyen değerlendirme süreçlerinde olumsuz sonuçlarda ast, kendini savunmaya geçerek, davranışlarının haklılığını kanıtlamaya çalışabilir,
3. İlk amir geri besleme konusunda gerekli becerilere sahip olmayabilir,
4. Cezalandırma durumlarında ast ile ilk amirin ilişkileri bozularak verimlilik olumsuz etkilenebilir.

Kişinin kendi kendisini değerlendirmesi: Uygulamada kişinin kendi kendini değerlendirdiği sistemlere rastlansa da genelde , ilk amirin/ amirlerin yaptığı değerlendirmelerin yanı sıra, kişiye kendi kendini değerlendirmek pek çok yöneticinin başvurduğu yollardan biridir. Sistem formal olarak böyle bir değerlendirme

gerektirmese de , bir çok yönetici astlarının kendilerini nasıl algıladıklarını öğrenmek ve kendi görüşleri ile astın görüşlerini karşılaştırmak için bu yola başvurmakta ve bu yolun sistemin işleyişine yararlı olduğunu belirtmektedirler (Uyargil,1994:33).

Değerlendirmenin iş arkadaşları tarafından yapılması: Bu tür değerlendirmenin temelinde , aynı yada birbiri ile ilişkili işleri yapan ve birlikte çalışan kişilerin birbirlerini iyi tanıyacağı ve performanslarını en iyi gözlemleyeceği varsayımı yatmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar da eşitlerin birbirleri hakkında geçerli ve güvenilir veriler sağlandığı görülmekle birlikte , sıralama amaçlı değerlendirmelerde objektifliğin kalmadığı gözlenmiştir (Uyargil,1994:34).

Değerlendirmenin astlar tarafından yapılması: Astların kendilerini nasıl algıladıklarını görmeleri açısından yararlı bir yol olarak düşünülebilirse de , yöneticiler çoğunlukla astları tarafından değerlendirmekten hoşlanmamakta ve bu gibi uygulamaları tepki ile karşılamaktadırlar. İşin yapılmasına ilişkin bilgi ve becerileri içeren kriterlerin ast tarafından değerlendirilmesi kanımızca sakıncalı olup, sağlıklı veriler sağlamayacaktır. Yönetimsel özelliklerinin değerlendirilmesinde astların görüşlerini almak sistematik performans değerlendirmesi yerine, ayrıntılı bir tutum araştırması ile yapılırsa daha doğru olacaktır (Uyargil,1994:35).

Değerlendirmenin müşteriler tarafından yapılması: Değerlendirmede müşterinin amaçları ve bakış açısı organizasyonun temel amaçları ile uyumda da personelin terfi, ücret artışı, eğitim ihtiyacı vb. hususlarda müşterilerden geçerli ve güvenilir veriler elde edilebilmektedir (Uyargil,1994:35).

Değerlendirmenin grup tarafından yapılması : Bu yöntemde, personel uzmanları ve ilgili yöneticilerden oluşan bir grup, personelin durumlarını inceleyerek değerlendirme formlarını doldurur. Bu yöntem değerlendirmeyi yapanların kimler olduğuna bağlı olarak ikiye ayrılır (Canman,1993:24).

Yerinde inceleme ve gözlem yöntemi; değerlendirme formları personelin performansını iş başında izleyen uzmanlarca doldurulur ve personelin en yakın amirine verilir. Böylece , hem yöneticileri değerlendirme formlarını doldurmak külfetinden kurtarmakta, hem de onların kişisel ön yargılarının değerlendirmeyi etkilemesini önlemektedir.

Yönetim grubunca yapılan değerlendirme yönteminde; personel, yönetimden oluşan bir grupça karşılıklı görüşme ve tartışma sonucu değerlendirilmektedir. Bu

yöntem , personelin eğitimine önem veren örgütlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. En büyük yararı, değerlendirmeye etki eden ön yargıların en alt düzeye indirmesidir.

Grup değerlendirmesi yapılan veya birden fazla amirin değerlendirme sürecine katıldığı sistemlerde , bu değerlendiricilerin astın performansını ne derecede gözlemleyebileceği hususu gözden uzak tutulmamalıdır (Canman,1995:150).

Standart saptanmış olsa da, performans değerlendirmesi yöneticilerin bireyin iş performansı hakkında bilgi almasını gerektirmektedir. Bu bilgi, gözlem ile kontrol listeleri, değerlendirme formları ve verim raporu gibi raporlardan, ya da kişiyle yapılan mülakatlardan toplanabilir. Genellikle, yönetici doğruyu temel alarak çalışan performanslarıyla ilgili bir çeşit yazılı değerlendirme yapmak zorundadır (Türkel,1998:49).

Başarılı bir performans değerlendirme sistemi , iyi bir teknikten daha fazlasını gerektirir. Değerlendirme sistemi, serbest ön yargı oranları açık standart ve ölçümler, sonuçların karşılaştırılması için uygun bir yaklaşıma bağlıdır (Turhan, 1998:62).

Canman, tarafından (1995:155) uygulamada değerlendirme konusunda belli başlı yöntem ve teknikler ; kompozisyon usulü, grafik ölçek, alan araştırması, zorunlu seçme, kritik olay yaklaşımı, hedeflere göre yönetim, iş ölçünleri yaklaşımı, sıralama teknikleri ve değer takdir merkezleri şeklinde sıralanmıştır.

Kişilerin performans düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş pek çok yöntem vardır. Bunları kişiler arası karşılaştırmalara dayalı yaklaşım, Ortak performans ve kriterlere dayalı yaklaşım, Bireysel performans standartlarına dayalı yaklaşım ve çeşitli yöntemlerden oluşan konuya dayalı yaklaşım şeklinde gruplandırılabilir (Kaynak ve diğerleri,1998:209; Türkel,1998:54). Aşağıda bu doğrultuda açıklanacaktır.

Kişiler arası Karşılaştırmalara Dayalı Yaklaşımlar : Sıralama, karşılaştırma ve zorunlu dağılım yöntemi olarak üç ayrı şekilde uygulanmaktadır.

Sıralama yöntemi; astların değerlendirme amiri tarafından başarılarına göre sıralandığı bu yöntem, aslında kendi içinde de uygulanan sıralama tekniğine göre farklılıklar gösterir. Basit sıralama olarak adlandırılan yöntemde değerlendirici astlarını en iyiden/ başarılıdan en kötüye/başarısız doğru sıralar. Bazen grup içinde iyi,kötü,orta gibi alt gruplara bölerek, bunlar içinde sıralamayı yapmak kolaylık sağlayabilir (Kaynak

ve diğerleri,1998:210).

Karşılaştırma Yöntemi; basit sıralamaya nazaran daha sağlıklı bir değerlendirme ile sonuçlanır , her bir kişi diğeri ile tek tek karşılaştırılır. Bazen bu teknikte kişilerin adları yazılı olan kartları kullanmak kolaylık yaratabilir. Karşılaştırılacak kişi sayısının fazla olması karşılaştırma sayısını artıracığından, yöntemin kalabalık gruplarda uygulanması zaman alıcı olacaktır (Kaynak ve Diğerleri,1998:210).

Zorunlu dağılım yönteminde; performans değerlendirme sisteminin asıl hareket noktası bireyler arasındaki başarı farklarını hassas bir biçimde ortaya koymaktır. Bu farklılıkları ortaya koymak için zorunlu dağılım yöntemi değerlendiricilere bazı sınırlamalar öngörmektedir. Organizasyonlarda bireylerin kişilik özelliklerinde olduğu gibi,performans düzeylerinde de normal dağılım eğrisine uygun bir dağılım göstermeleri gerektiği varsayımından hareketle, bu yöntemde değerlendirme amiri astlarını yöntemin öngördüğü biçimde aşağıdaki gibi beşli bir skalaya yerleştirmek zorundadır (Kaynak ve diğerleri,1998:211).

En Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	Çok Düşük
%10	%20	%40	%20	%10

Değerlendirici astlarını skalada belirtilen yüzelere göre farklı başarı düzeylerine göre yerleştirirken , bu yöntemde de , yukarıda açıklanan sıralama yönteminde olduğu gibi genellikle tek ve genel bir değerlendirme kriteri esas alınmaktadır. Bazı durumlarda değerlendirme kriterlerinin sayısı artırılmakta ve astların kümelere dağılımı da yukarıda belirtildiği gibi katı bir biçimde uygulanmamaktadır (Kaynak ve diğerleri,1998:212).

Bu yöntemler, ancak kadrolama ve terfi kararlarında, diğer yöntemlerle birlikte, sonuçları desteklemek ve/veya kontrol etmek için kullanılabilirler (Uyargil,1994:40).

Ortak Performans ve Kriterlerine Dayalı Yaklaşım, ise geleneksel değerlendirme skalaları, davranışsal değerlendirme skalaları şeklinde uygulanmaktadır. *Geleneksel değerlendirme skalaları;* grafik değerlendirme skalaları olarak da adlandırılan geleneksel değerlendirme skalaları işletme organizasyonlarında en çok kullanılan yöntemlerden birisidir. Kişilerin performansları çeşitli kriterler açısından bir skala ile ölçülür. Bu kriterlere değerlendirme kriterleri ya da değerlendirme faktörleri

olarak da adlandırılır. Genelde üçe ayrılırlar. Değerlenen kişinin kişilik özelliklerini, işe ilişkin davranışlarını ve yaptığı işin sonuçlarını ölçmeye yarayan faktörlerdir.

Yöntemin geçerliliği açısından skalanın içerdiği aralıkların sayısı önem taşır. Yapılan araştırmalar aralık sayısı arttıkça güvenilirliğin düştüğünü, değerleyicilerin 7 den fazla (+,-,2) aralığı olan skalalarda güvenilir değerlendirmeler yapamadığını göstermektedir (Kaynak ve diğerleri, 1998,213).

Değerlendirme skalalarını içeren yöntemlerde bir işletmenin çalışan tüm personeli tek bir formla değerlendirmek, kullanılan performans kriterleri açısından güçlükler yaratmaktadır. Gerek kişilerin örgüt yapısındaki konumları, gerekse işlerinin içeriklerindeki farklılıklar; bir yandan ayrı formlar düzenlenmesi gereğini doğururken diğer yandan da kullanılan değerlendirme kriterlerinin tartılanması yolu ile daha etkin değerlendirmeler yapılması amaçlanabilir. Farkların tartılandırılması işleminde eğer hareket noktası bulunduğu organizasyon kademesi ise, kişinin görev unvanının yükselmesi ile işinde kullanacağı yönetsel becerilerin öneminin teknik bilgi ve becerilerine göre artacağı varsayımından hareket ederek, çeşitli faktör grupları için, görev unvanlarına göre farklı katsayılar/tartılar belirlenecektir (Uyargil,1994:43).

Ülkemizde de çok yaygın olarak kullanılan geleneksel değerlendirme skalalarının olumlu ve olumsuz yönleri açısından kısaca ele alacak olursak aşağıdaki önemli noktaları vurgulamamız gerekecektir (Kaynak ve diğerleri,1998:214).

1. Yöneticilerin astların performanslarını çeşitli özellikleri açısından gözlemleyip olumlu ve olumsuz yönleri açısından çeşitli kriterler doğrultusunda çok yönlü bir değerlendirme yapmaya olanak veren yöntemdir,
2. Değerlendirme faktörleri iyi seçilip, tüm değerlendiriciler tarafından aynı şekilde anlaşılmasını sağlayacak tanımlar yapıldığında tekdüze değerlendirmelere ulaşılabilir.
3. Skaladaki sayısal değerlerle kişilere puan verilmesi mümkün olduğundan, değerlendirmenin sayısal sonuçlarından yönetsel kararlarda kolayca yararlanılır,
4. Yöntem değerlendiricileri skaladaki değerleri seçerken serbest bıraktığından, çeşitli değerlendirme hatalarına neden olabilir.

Davranışsal değerlendirme skalaları; geleneksel değerlendirme skalalarının sakıncalarını ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir. Bunlardan ikisi aşağıda tanıtılmaktadır (Kaynak ve diğerleri,1998: 216,217).

Davranışsal beklenti skalaları; Smith ve Kendall tarafından 1963 yılında geliştirilmiş bu yöntem de diğer geleneksel değerlendirme skalalarında olduğu gibi , kişinin performansını çeşitli boyutlar/kriterler açısından ölçmeye çalışır; ancak bu

boyutların ve skaladaki alternatif cevap ifadelerinin tanımlanmış biçimi oldukça farklıdır (Kaynak ve diğerleri,1998:216).

Spesifik iş gereklerini etkinlikle yerine getirebilecek davranışları ne oranda sergileyebildiklerine göre değerlendirilmektedir. Belirli kriterler için geliştirilmiş alternatif cevap ifadeleri aynı zamanda skalada çeşitli performans düzeylerini temsil etmektedir. (Örnek; 9 Bir tam gün satışları analiz eden bir çalışma yapması beklenir)

Davranışsal gözlem skalaları ; İş davranışlarına ilişkin çeşitli kritik olaylardan yararlanılmaktaysa da, değerlendirici bu davranışları gözleme derecesine göre değerlendirme yapmaktadır (Kaynak ve diğerleri,1998:217).

Kritik olay yönteminde; astını gözlemleyen amir onun başarı ya da başarısızlıklarını belirleyen spesifik çalışma davranışlarını kaydeder. Genellikle kaydedilen örnekler, kişinin performansında amirin dikkatini çeken kritik olaylardan oluşur. Bu davranışlar anında ve içinde bulunulan koşullar dikkate alınarak geri besleme sağlanır. Öncelikle çeşitli iş grupları için performans kriterleri belirlemek gereklidir. Astlarını gözlemleyen amirleri, kritik olayları kaydetme konusunda bu kriterler daha doğru yönlendirilecektir. Bu yöntemin günümüzde uygulama alanı pek geniş değildir, kişiler arası performans farklılıklarını ortaya koymak bu yöntemle kolay değildir (Kaynak ve diğerleri,1998:219).

Kritik olay yönteminde, üstün emir ve gözetimindeki personel hakkında küçük birer defter tutması. Personelin olumlu ve olumsuz nitelikteki tutum ve davranışlarıyla ilgili bir takım gerçek olayları bu deftere yazması istenmektedir. Kişinin iş başarımının (Performansının) tartışılması ve eleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu yöntemde defter tutma sıkıcı gelmekte, standartların amirce belirlenmesi sorunlu alanı oluşturmaktadır. Ayrıca, işinde hatalı bir elemanla yüz yüze gelmek için amirin altı ay bir yıl beklemesi yöntemin etkililiğini azaltmaktadır (Canman,1995:158).

Kritik olay yönteminin en iyi kullanım yeri, iş performansı ile doğrudan ilgili belli olayların dökümünün kolayca yapılacağı durumlardır. Organizasyonlardaki çeşitli iş alanları hakkında enformasyon toplayan yönetici, yeni iş sahalarında çalışan elemanlarla nasıl ilgileneceği konusunda bu yöntemden çok yararlanır (J.Palmer,1993:47).

İşaretleme listesi yönteminde; değerlendirilecek kişilerin çeşitli nitelik ve davranışlarına ilişkin çok sayıda tanımlayıcı ifadeden bir liste oluşturulur. Çoğunlukla

bu ifadeler yukarıda açıklanan kritik olaylara dayalı olarak geliştirilmiş cümlelerdir. Değerlendiriciler bu ifadelerden kişiye uygun olanlarını seçerek değerlendirmelerini yaparlar (Kaynak ve diğerleri,1998:219).

Bu yöntemin ağırlıklı işaretleme listesi ve zorunlu seçim olarak adlandırılan iki türü vardır. İşleri iyi tanıyan uzman ve yöneticiler tarafından çeşitli kritik olaylar ve bunların söz konusu olduğu iş için taşıdığı önemi gösteren tartılar belirlenir. Listedeki uygun ifadeleri işaretleyen amir , bunlara ait katsayıların ne olduğunu bilmez. Ağırlıklı işaretleme listesi adı verilen bu yöntemde tekrarlanış sıklığını belirtir ifadelere de yer verilir. Zorunlu seçim yönteminde işaretleme listelerindeki iki ifadeden birini seçmek durumundadır. Bu yöntemlerin geri besleme yapması oldukça zordur.

Bireysel Performans Standartlarına Dayalı Yaklaşımlar ise, kişilerin gerçekleştirecekleri hedeflere, yarattıkları sonuç ve çıktılara göre oluşturulan bireysel standartlarla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. iş görenlerin çeşitli özellik, ilgi alanı, yönetim ve içinde buldukları koşullara göre belirlenmiş bireysel standartlar çerçevesinde değerlendirildiği yöntemleri içermekte olup bunların başında amaçlara göre yönetim gelmektedir (Kaynak ve diğerleri,1998:220)

Kompozisyon yönteminde; değerlendirilecek olan kişinin nitelikleri, üstün ve zayıf yönleri hakkında değerlendiriciden bir yada birkaç paragraflık bir kompozisyon hazırlaması istenir. Personel seçimi ile ilgili durumlarda, özellikle mesleki nitelikli görev yerleriyle satış ya da yönetim alanındaki görev yerlerine atanacak personelle ilgili seçme işlevinde , yada adayın daha önce çalıştığı işverenlerden, öğretmenlerinden ya da iş arkadaşlarından alınacak kompozisyon biçiminde bir yazıya dayanılarak yapılan değerlendirmeler uygulamada geniş yer tutmaktadır. Kişiler arasında karşılaştırma zorluğu, farklı kalemlerden çıkması nedeniyle birbirinden geniş farklılık göstermesi sakıncaları vardır (Canman,1995:156).

Amaçlara göre yönetim, aslında organizasyonlarda kişisel performansın hedeflere göre değerlendirildiği bir süreç olup, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının olumsuzluklarını gidermek amacıyla uygulanan bir değerlendirme tarzıdır. Amaçlara göre yönetim belirli aşamalardan oluşur. İlk aşamada ast ve üst birlikte ast için dönemsel hedefler belirlenir. Her iki tarafta hedefler konusunda görüş birliğine vardıldıktan sonra, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli uygulama planları hazırlarlar. Dönem sonunda ast ve üst gene bir araya gelerek bu hedefleri astın ne

kadarını gerçekleştirdiğini, gerçekleştiremediyse nedenlerini tartışırlar. Astın genel olarak performansı belirlenmiş olur. Bu belirlemeden sonra astın bir sonraki döneme ilişkin performans planlaması izler (Kaynak ve diğerleri,1998:220).

Saptanan hedefler açık, seçik, ölçülebilir ve belli bir zamanla sınırlı olmalıdır. Bu hedefler düzenli iş görevlerini (çalışanların görev olarak yerine getirdiği projeleri ya da başka etkinlikleri) içerebileceği gibi, problem çözme yada mesleki gelişim gibi daha kavramsal tipte etkinlikleri de içerebilir. Bu hedefler çalışanların performanslarının ölçüsü için kullanılırlar. Değerlendirmede bir elemanın bu amaç ve hedefleri ne ölçüde tutturulduğuna bakılır. Bu yöntemin bazı dezavantajları vardır (J.Palmer,1993:50).

Bu dezavantajların en önemlilerinden biri, elemanların hedeflerinin birbiriyle ilişkili ve dolayısıyla birbirine bağımlı olmasıdır. Performansın başarısında sayısal değerler arayanlar için bu yöntemin anlatıma dayanması başka bir dezavantajdır. Bir başka konu ise hedeflerin kimin biçimlendireceğidir. Hedefleri çalışanların seçmesi durumunda organizasyonun perspektifi bir bütün olarak göz önünde bulundurmalı; yönetici seçtiği takdirde ise tek tek çalışanların ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Yöneticilerinin önemli bir zamanını bu işe ayırmasının gerektirmesi, iletişim, iş analizi ve örgütsel becerileri de gerektirmesi bir başka boyutunu oluşturur.

Amaçlara göre yönetim, iki yönlü olup hem astların kendi kendilerini değerlendirme imkanı veren bir başarı değerlendirme hem de onların amaçları belirlemelerine ve kararlara katılmalarına yer veren bir yönetim şeklidir. Bu teknik, özellikle örgütün amaçları ile örgüt üyelerinin amaçları arasında bir uyum sağlayarak bir yandan örgütün etkililiğini artırarak, öte yandan örgüt üyelerine üst seviyede tatmin sağlayabilecek bir ortam oluşturmaya çalışmaktadır (Dinçer,1992:134).

Özdeğerlendirme; günümüzün gelişmiş yönetim modelinde , çalışanların kendi performanslarını kendilerinin değerlendirmesi uygun ve makul görülmektedir. Kendi performanslarının değerlendirilmesine çalışanların da katılması, özellikle bu değerlendirme saptanan hedefler temelinde yapıldığı zaman, onların kendi çabalarından duyduğu hoşnutluğu genellikle artırır. Kendi performanslarını değerlendirme şansı verildiği zaman işgörenler dürüst ve açık sözlü olmaya, yöneticilerin göremediği zayıflıkları açığa çıkarmaya eğilimli olurlar. Özdeğerlendirme tekniği Davranışa dayalı puanlama tekniği, Amaçlara göre yönetim tekniği ya da kritik olaylar tekniği gibi başka tekniklerle birlikte kullanıldığında daha etkili olur (J.Palmer,1993:53) .

Değerlendirme merkezleri; personelin geçmiş çalışma dönemindeki performansını değerlendirme yanında, son yıllarda geniş uygulama alanı bulan, personelin gelecekte performans durumunun tahmin etmeyi, gelecekte, potansiyelinin yani iş başarma güç ve yeteneğinin alabileceği durumu değerlendirmeyi amaçlayan değerlendirme Merkezleri (assesment centers) yöntemi; örgütün çeşitli birimlerinden seçilerek oluşturulan değerlendiriciler grubu, 2-3 gün süreyle değerlendirme merkezlerinde bir araya getirilerek adayları, sıraya koyarak ya da ikili karşılaştırmalar yöntemi izleyerek varmış oldukları toplu yargılar ile aday hakkında yeterlilik değerlendirmesi yapılmasına olanak sağlanmaktadır. Bu yöntem, ayrıca örgütün alt kademelerinde çalışan ve statüleri itibariyle pek göze çarpmayan elemanların keşfini de mümkün kılmakta, rakip bir değerlendirme merkezinin varlığı halinde, o merkezin daha belirgin ve gözle görülen birimlerdeki elemanlar yararına bir ayırım yapıp yapılmadığını ortaya koymaktadır. Bunun sonucu ise , değerlendirme merkezlerince personel yararına bir fırsat eşitliği getirilmesi, moralin güçlendirilmesi ve yükseltilebileceklerin, yükseltileme nitelik ve yetenekleri taşıyan çok sayıdaki adaylardan oluşan gruplar arasından elenerek seçilmeleri olanağının sağlanmasıdır (Canman,1993:32).

Psikoteknik Test ve Psikolojik Analiz Yöntemi: Özellikle iş görenleri geleceğe dönük olarak değerlendirmek gerektiğinden, gelecekteki kişinin bedensel ve zihinsel yeteneklerinin nasıl olacağı, bilgi kullanımlarının ve sosyal uyumlarının gelişme yönünün ne olacağı araştırıldığından test yöntemi en güvenilir ve geçerli değerlendirme tekniği olarak düşünülecektir. Geleceğe dönük performans değerlemede kullanılacak psikoteknik özellikle kağıt-kalem testleri ve aletli test türünden ölçüm araçları olabilir. Ancak, testlerin ölçücü olması için işe ve işletmeye uygun olması, hazırlanacak psikoteknik değerlendirme bataryaları ile analiz yapılması gerekir (Erdoğan,1990:48).

İşletme yönetiminde psikoteknik yöntem büyük oranda kişilerin, özellikli gruplarla karşılaştırılmasında kullanılır. Esasında bireylerin bir gruba göre yerinin belirlenmesi bütün testlerin son amacıdır.

Bireysel özellikleri değerlendirme testlerini; 1) Zeka testleri, kişilerin genel zeka düzeylerini analiz etmek amacıyla veya zekanın çeşitli yönlerini değerlemek istemiyle geliştiren testleri, 2) Yetenek testleri, bir kaç yeteneği, pür anlamda belirli yetenekleri, algılama ve koordinasyon yeteneklerinin analizini yapmaya yönelik olabilirler,

3) Kişilik testleri; objektif kişilik testi, kağıt kalem tipindeki testi alanların kendi durumlarını en iyi betimleme esasına dayanan, projektif kişilik testleri ise belli bir uyarıcıyı bireye sunmak ve yorumlamasını istemek suretiyle, bireyin duygu ve gereksinmelerinin verdiği yanıtlara yansımalarını sağlayan şekillerde iki grupta toplanabilir. 4) Bilgi testleri, işgörenin değerlendirilmesi veya kişiler arası karşılaşma yapılması sırasında bilgilendirme durumu, düzeyi belirleme amaç edinen testlerdir. 5) İlgili testleri, bireyin hangi tür işe ilgi duyduğunu, çalışma eğilimi ve potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen testlerdir. 6) Yorgunluk ve monotonluk testleri, İşgörenlerin yorulmasını etkileyen olayların saptanması ve yorgunluğun, monotonluğun analizi için geliştirilmiş özel testlerdir (Erdoğan,1990: 50, 114, 115, 119, 120)

Çeşitli Yöntemlerden Oluşan Konuya Yaklaşım : performans değerlendirmesinde karma yöntemlerin kullanılmasıdır. Bu yöntemi seçmelerindeki neden ise, çeşitli yöntemlerin pozitif yanlarını almak, negatif yanlarını ise gidermektir. Karma yaklaşımı benimseyen bu tür organizasyonlar çoğunlukla performansın planlanması ve geri beslemeye ağırlık veren Amaçlara Göre Yönetim Yöntemi ile yönetici ve işgörenlerin beklentilerine cevap vermeye çalışırken, klasik değerlendirme skalası ile ücret-maaş,terfi vb. organizasyonel kararların alınmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadırlar (Uyargil,1994:54).

2.8. Öğretmen Değerlendirilmesinde Çoklu Veri Kaynaklarının Kullanılması :

Temelde yanlış olan şey, performans değerlendirilmesinin yada başarının notlandırılmasının son ürüne, akışın en sonuna bakması (Deming,1996:84) öngörüsünün yanında , eğitim kurumlarında öğretmenlerin değerlendirilmesinde sistem yaklaşımı önerilmekte, yapılan araştırmalarda sürece yönelik değerlendirmelerin ön planda olduğunu göstermektedir. Eğitimde sonucun ölçülmesindeki zorluk, öğretmenin sonuçlara katkı ya da etki derecesinin belirlenmesindeki teknik olanaksızlık, sadece sonuçlarla değerlendirmeyi engelleyen en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Bunun yanında sonuçta hatalı üretimin engellenmesinin önemi; hatalı davranışın değiştirilmesindeki zorluk, değerlendirmenin sürece yönelik olarak çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Etkin bir öğretmen değerlendirme sisteminde, öğretmen niteliği/performansı konusunda karar verebilmek için çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerden

yararlanılmış olmalıdır. Üzerinde fikir birliği oluşmuş ölçüleri ile müfettişlerin, okul müdürlerinin, diğer öğretmenlerin, öğretmenlerin kendilerinin, öğrencilerin hatta velilerin öğretme öğretmen değerlendirmede kullanabilecekleri araçları/yöntemleri oluşturmak mümkündür. Tüm bu grupların, öğretmen değerlendirme sürecine farklı ölçütlerin değerlendirmeleri yoluyla katkıları sağlanabilir (M.E.B. EARGED , 1995: 44)

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi zorlukları nedeniyle değerlendirme sürecinde mümkün olduğunca farklı veri kaynaklarının kullanılmasının gerektiği; özellikle ABD’ de uzun bir dönemden beri geçerliliğini koruyan bir anlayış olmuştur. Bu çoklu veri kaynaklarının tümünün bir öğretmenin performansının değerlendirilmesinde kullanılmasına gerek olmadığı gibi, her bir veri kaynağının avantajlarının yanında dezavantajları da mevcuttur. Çeşitli koşullara bağlı olarak öğretmen için faydalı olan bir teknik, başka bir öğretmen için olumsuz olabilir. Öğretmen değerlendirilmesinde kullanılacak veri kaynakları; müfettiş değerlendirmesi, öğrenci ve veli görüşleri, öğrenci başarısının değerlendirmede kullanılması, öğretmenlerin mesleki çalışmalarının belgelendirilmesi, öğretmenlerin sistematik gözlenmesi, yönetici raporları, öğretmen testleri, meslektaş incelemesi olarak (M.E.B. EARGED, 2000:17-37) gruplandırılmaktadır.

2.8.1 Müfettiş Raporlarının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması:

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanlar ve birimler arasındaki örgütsel ilişkiyi sağlayan, yönlendiren ve denetleyenler denetçilerdir. (müfettiş) Denetçiler örgütsel amaçlar ile eğitim çalışanlarının amaçlarının örtüşmesinin gerçekleştirilmesine çalışır. Denetler ve düzenler, Milli Eğitim Bakanlığının amaçlarını ve hedeflerini uygulama alanına (eğitim kurumlarına) taşır, yorumlar, açıklar ve liderlik eder. Uygulama alanında karşılaşılan sorunları bakanlık merkez örgütüne bildirir, öneriler geliştirir, çözümler üretir.

Ülkemizde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmesi ilk yıllardan beri ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır. İlköğretim müfettişleri tarafından yapılan değerlendirmeler, öğretmenin sadece sınıf içi etkinlikleri gözlenerek ve öğretmenin okul içinde yaptığı varsayılan etkinlikler, çalışmalara ilişkin düzenlenen raporlar ile düzenlediği tutanaklar üzerinden yapılır.

Öğretmen değerlendirmeleri kısa bir zaman içinde yapılmakta, nesnelliği ve etkililiği tartışılan denetimlerden istenilen sonuçların alınması ise zorlaşmaktadır. Nitel ve nicel yönden gelişmiş bir denetim sistemi içinde deneticiler, öğretmenler için öğretimsel liderlik rollerini yerine getirecekler, dolayısıyla öğretmenin gelişiminde mesleki rehberlik ve danışmanlık rollerini daha etkin oynayabileceklerdir.

2.8.2 Öğrenci görüşlerinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması :

Peterson (1995) tarafından öğrenci raporları, öğreticilerin öğretmenin performansı hakkındaki görüşlerinin bir kanıtı olarak vurgulanmakta; bu yüzden de öğrencilerin öğretmenin performansı hakkındaki görüşleri, yöneticilerin görüşlerinden farklı olacağından öğretmen davranışlarının değerlendirilmesinde kaynak olarak kullanılabilirliği belirtilmektedir (M.E.B. EARGED, 2000:18)

Bu doğrultuda eğitim kurumlarında ast kavramı yerine öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik öğrencilere uygulanabilecek çeşitli veri araçları geliştirilebilir. Burada daha çok öğretmenin kendisi hakkında veri elde etmesi hedeflenirse daha yararlı olabileceği göz önünde tutulmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencileri tarafından değerlendirmeye davet etmek, öğretmenler tarafından cesaret isteyen bir iştir. Bir çok öğretmen bu durumdan kaçınmak için bir çok neden yaratır. Bazı öğretmenler ise bu değerlendirme yöntemini öğretmen davranışını geliştirmede veri toplama açısından yararlı bir araç olarak görür. Öğrenci raporlarının tüm öğretmenler için kullanılabilirliğini savunmak olanaklı değildir. Peterson' a göre (1995) öğrenci raporlarının olumlu ve olumsuz yönleri aşağıda açıklanmıştır. (Akt. M.E.B. EARGED,2000:19)

Öğrenci raporlarının olumlu yönleri: Öğrenci raporları içerisinde öğretmen performansı hakkında yararlı ve güvenli önemli bilgiler elde edilebilir. Öğrencilerden şu konularda bilgi sağlanabilir: Sınıftaki adalet, öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin ölçütü, sınıftaki öğrenme imkanları, sınıftaki motivasyonun gelişimi, öğrencileri etkileme, yönlendirme ve güdüleme düzeyi, ayrıca ev ödevleri, testler ve ders kitapları.

Öğrenciler, öğretmenlerinin öğretim yöntemleri hakkında iyi birer bilgi kaynağıdır. Çünkü onlar bir çok öğretmeni gözlemedikleri için öğretmenlerini iyi tanır. Daha başka nedenlerle de öğretmen performansı hakkında kaynak olarak,

öğrenci raporları kullanılabilir. Bir çok öğrenciden sağlanan bilgiler, öğretmen performans testlerinin güvenilirliğini artırır. Bu anketler kısa zamanda ve az insan gücü ile hazırlandıkları için maliyetleri ucuzdur. Burada testlerin zaman alıcı kısmı bilgilerin özetlenmesi olmaktadır. Öğretmen performansında öğrencilerin görüşüne başvurmak öğrencilerin hakkıdır. Zira öğrenciler, eğitimde tüketici durumdadırlar. Bunu gerçekleştirmek, kaliteli eğitimin temel dayanaklarından birisidir.

Öğrenci Raporlarının Olumsuz Yönleri: Öğrenciler, öğretmenleri hakkında faydalı bilgiler verecek konumda olsalar da öğretmen kalitesini sınırlı olarak belirleyebilirler. Öğrenciler tam bir yetişkin değildirler. Onların kararları belki de esas sorumluluğa sahip yetişkinlerden farklı olacaktır. Öğrenciler öğretmen değerlendirme alanında konu uzmanı değildirler. Öğrenciler sınıf ortamında kendi durumlarını gözleme yeteneğine sahip değildir. Öğretmen performansının bazı kavramlarını hatta anket sorularını dahi zorlukla anlayabilirler. Öğretmenlerin eğitim, öğretim yöntemleri farklıdır. Öğretmenler eğitsel açıdan eşit olsalar da öğrenciler arasındaki popülariteleri çeşitli nedenlere bağlı olarak farklı olacaktır. İnsan doğasının gereği olarak öğrenciler kendi çıkarlarını ön planda tutarak dürüst yanıt vermeyebilirler. Diğer bir problem de öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine yüksek puan versinler diye daha toleranslı davranmaya yönelmesidir. Öğretmenler öğrencilerin uzun vadeli çıkarları yerine öğrencilerin tercihlerine odaklanarak çalışmalarını değiştirebilir. Bir çok öğretmen sistematik değerlendirmede öğrenci görüşlerinin kullanılmasına karşı çıkmaktadır. Bazı öğretmenlerin durumu diğer öğretmenlere nazaran dezavantajlıdır. Örneğin bu öğretmenler okulu sevmeyen öğrencileri, daha önce düşük başarı gösteren öğrencileri ya da büyük sınıflardaki öğrencileri okutuyor olabilirler.

2.8.3 Öğrenci başarısının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması :

Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendikleri, çoğunlukla eğitim programları hakkında sorulan bir soru olmasına rağmen, günümüzde öğretmen kalitesinin çocukların başarısı üzerindeki etkisi de gündemde olan bir konudur. Başarılı öğrencilerin kazandıkları bilgilerin hangilerini öğretmenlerden aldıklarını ölçmek teknik olarak zordur. Ayrıca, yazılı testler ile başarısı ölçülen öğrencilerin sınav sonuçları varyansının %60 ının daha önceki öğrendikleri ile açıklanmasıdır. Öğretmenin katkısına ek olarak , çocuğun öğrenmesinde motivasyon, anne-baba desteği, okulun eğitsel olanakları vb. bir

çok faktör rol oynar. Bu doğrultuda Petorson' a göre (1995) öğrenci başarısının öğretmen değerlendirmesinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri aşağıda açıklanmıştır. (Akt. M.E.B. EARGED, 2000:21-22)

Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılmasının Olumlu Yönleri: Çocukların başarısı öğretmen kalitesini doğrudan ölçülmesiyle bağlantılıymış gibi görünür. Öğrencilerin öğretmenlerinin ölçümü için aşırı derecede hassas olması, bir avantaj yaratmaktadır. Öğrenci başarısını öğretmen kalitesinde bir kanıt olarak kullanmak çok sayıdaki insan için özellikle de düşük eğitilmiş kişiler için önemli bir uygulamadır. Alternatif olarak bir eğitim sistemi bazı yönleri ile öğrenci başarısını kapsamaz ise bazı kişiler için güvenilir kabul edilemez. Diğer bir avantajda öğrenci başarısının değerlendirilmesinin ekonomik olmasıdır.

Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılmasının Olumsuz Yönleri: Bazı öğretmenler için uygun olsa da bazı öğretmenler için olumsuz olabilir. Bu veri kaynağını diğer veri kaynaklarıyla birlikte dikkatli kullanmak gerekir. Bu veri kaynağının öğretmen başarısındaki kullanılmasındaki üç büyük engel vardır. Birincisi, öğretmenin performansı ile öğrencinin öğrenmesi arasındaki ilişkinin detaylı ve karışık sebeplere dayanmasıdır. İkincisi, öğrencilerin öğrenmesindeki öğretmen etkisini saptayacak bilgilerin toplanmasındaki teknik zorluklardır. Üçüncüsü, eğitim sistemi üzerinde öğrenci başarısına dayalı öğretmen değerlendirmenin yanıltıcı etkilerinin manidarlığıdır.

Öğretmenin etkileri; öğrencinin yaşına, öğretim materyalin çeşidine göre farklılık gösterir. Değişik öğrenme teknikleri olan öğretmenler kolaylıkla karşılaştırılmaz. Şimdilik öğretmen değerlendirme sürecinde , öğrenci başarısının kullanılması, öğrenci başarısının doğru olarak ölçülmesindeki teknik problemlerden dolayı sorunlu olarak görülmektedir.

2.8.4 Veli Görüşlerinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması:

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir olay değildir. Aile eğitim açısından okul dışındaki en etkili çevredir. Sağlıklı bir eğitim öğretiminin gerçekleşmesi için öğretmen ve ana-baba ilişkisinin gelişmesi gerekmektedir. Mevcut değerlendirme türleri verim ve

başarıyı ölçmede yetersiz kaldığı düşünülduğünde ailenin eğitim ve öğretimde etkin kılınması ile eğitimin dolaylı olarak değerlendirilmesi daha sağlam temellere oturtulabilir (Erdoğan,2000:180).

Veliler, kendilerinin ve çocuklarının öğretmenlerin performansları ile ilgili tepkilerini bilecek durumdadırlar. Veli raporları, sınıfla ilgili doğrudan bir bakış açısı vermemesine karşın, öğretmenlerin velilere olan görevleriyle ilgili bir görüş sunar ve sınıf dışında çocukların öğretmene gösterdikleri tepkileri ifade eder. Bu olumlu yönlerine karşın bazı olumsuz yönlerde Peterson (1995) tarafından belirtilmektedir (Akt. M.E.B. EARGED,2000:23-24).

Öğretmenler, velilerin söylentiye dayalı bilgilerden etkilenerek kendilerini değerlendirmelerinden kaygı duymaktadırlar. Velilerle olan ilişkiler önemlidir, fakat öğretmen mükemmelliğinin belirlenmesinde belirleyici değildir. Her ne kadar bir çok durumda aileler kendi çocuklarının yetiştirilmesinde uzman olsalar da onlar sınıftaki öğretim için uzman değillerdir. Veli değerlendirmeleri, öğrencinin yaşına göre belirgin olarak farklılaşır. Veli topluluğuna göre, okul ve okul bölgesi ortalamaları da değişebilir . Öğretmen performansının değerlendirilmesinde veli inceleme raporlarının kullanılmasına kendisi karar vermesi gerekir. Veli görüşlerinin değerlendirilmesinde odak grupların görüşlerinin alınmasına öğretmen performansının doldurulması açısından ihtiyaç duyulur.

2.8.5 Öğretmenlerin mesleki çalışmalarının belgelendirilmesi:

Mesleki faaliyetlerin belgelenmesi, öğretim için geçerli olan önemli hazırlıkların ve kimlik bilgilerinin, mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi için gösterilen her türlü çabanın öğretmenden beklenen yardımcı görev ve sorumluluklarda gösterilen performansın bir özetidir.

Mesleki faaliyetler, öğretmenin alt yapısını, sınıftaki öğretim hazırlık için yapılacak çalışmalara, okul yönetimine ve mesleki organizasyonlara katılım gibi sınıf dışı sorumlulukları ifade eder.

Öğretmenin mesleki faaliyetlerini belgelendirmesi, eğitim ve öğretim için iyi bir hazırlık yapması, performans kalitesini sürdürmeye çalışması, faaliyetlerini güncelleştirilmesinin iyi bir belirleyicisidir. Ayrıca, bu öğretmenin meslektaşlarının olumlu çalışmalarını desteklediğini, okul programlarına katıldığını ve sınıfın dışındaki

eğitim ile ilgili sorunlara çözümler yolunda katkılarda bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenin hazırlığını yansıtan üniversitede aldığı dersleri belgeleyen transkript ile katıldığı hizmet içi eğitim sonucu aldığı belgelerdir. Bu belgelerin hazırlanmasının maliyetinin düşük olması, öğretmenlerin değerlendirmede profesyonel çalışmalara dikkat etmenin öğretmen açısından önemli olması olumlu özellikleri içermektedir. Bu olumluluğun yanında öğretmenlerin yeterliliklerinin belgelendirilmesi, öğretmenin niteliğini açıkça ve çabuk değerlendirilmesine yardımcı olmadığı ve yeterliliklerin öğrencinin öğrenmesiyle ilgili ilişkinin zayıf olduğu konusunda araştırma sonuçları da bulunduğu belirtilmiştir. Tek başına deneyim veya belirli bir akademik çalışma temel öğretme yeteneğine belirli bir katkı bulunmaz (M.E.B. EARGED,2000:27-28).

2.8.6 Öğretmenlerin sistematik gözlenmesi :

Gözlem, tüm bilim dallarında yıllardan beri kullanılan yaygın bir bilgi toplama tekniği olarak bilinmektedir. Pratikliği ve kullanma kolaylıkları bakımından günümüzde her bilimsel çalışmada gözlemin belirli bir yeri vardır (Kepçeoğlu, 1993,s.136). Ancak, bunun yanında; gözlem yöntemi son derece yoruma açık bir yöntemdir. Gözlenen olayın ne olduğu yoruma açık olduğu gibi, niçin sorusuna cevap veren ve olayın altında yatan nedensel düzenin açıklanması da yoruma göre değişebilir. Yapılan gözlemler değişkenler arasındaki ilişkiler olduğu sonucuna götürürse, daha ayrıntılı yeni araştırmalar düzenlenir (Cüceloğlu,1993:43).

“Gözlem belirli bir amaç için bir nesne, olay veya ilişkinin, doğal koşullarda kendiliğinden olayın belirlediği sırada, ya da bilinçli ve planlı olarak hazırlanan deney koşullarında sistematik olarak incelenmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (Özđüven, 1998:222).

Gözlemler gelişigüzel ve sistematik olarak iki şekilde yapılabilir. Gözlem gelişigüzel yapıldığında elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliği oldukça düşer. Gözlemin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için, sistematik yaklaşım kullanılmalı ve geçerli-güvenilir gözlem araçları geliştirilmelidir (Selçuk,2000:3)

Bazı öğretmenler, sınıf ortamında öğrencinin yeni konuları öğrenmesini çok kolay hale getirirler. Bu da ancak sistematik sınıf gözlemi ile tespit edilir. İyi bir sistematik gözlem, verisi öğretmen için resmi veri olarak kullanışlıdır. Zamanı kullanma tarzı, öğrencilerle etkileşme, iletişim öğrencileri olumlu etkileme ve güdüleme

yeterliliği öğretmenin gelişmesi için analiz etmesi ve göz önünde bulundurulması gereken hususlardır. Bu olumlu yönler karşın olumsuz olarak; ziyaretler sınıfın normal sürecini öğrenci katılımını ve öğretmen davranışlarını aksatır. Sınıf ziyaretinde gözlenen şeyler öğretmenin her zamanki performansı olmayabilir.

Sistematik gözlemin kim tarafından yapılacağı oldukça önemli bir konudur. Gözlemcinin okul bölgesinden bağımsız bir kişi olması arzu edilir. Bu konuda eğitim almış olması önem taşımaktadır. 30 ila 50 dakikalık bir uzunluğa sahip olmalıdır. Çoğu sınıf için 5-6 gözlem yeterlidir. Gözlemler arasında 30-60 gün ara olmalıdır. (M.E.B. EARGED,2000:30-31)

Sınıf içi etkinliklerin gözlenmesinde dikkat edilmesi gerekenler olarak Aydın (1993:35) tarafından; bireyler arası ilişkiler, fiziksel çevre, amaca yönelik öğretim, ders verme yöntemleri ve değerlendirmeler dikkat çekilmektedir.

Gözlemin özellikleri : Tanım ve açıklamalarda belirtilen kavramlara bağlı olarak, gözlemin belirgin özellikleri aşağıda özet olarak ifade edilmiştir (Özgüven,1998: 222,223).

1. Gözleme süreci neyin, niçin, hangi durumlarda gözleneceği, nelerden yararlanılacağı, ne kadar süre gözleneceği ve sonuçların nasıl kaydedileceği gibi amaçları önceden belirlenen planlı bir incelemedir.
2. Gözlem, belli koşullar altında, sosyal bir olayı, bireysel davranışları, durumları, kişileri, nesnelere inceleme ve hakkında bilgi toplamayı amaçlayan bir tekniktir.
3. Gözlem sürecinde genellikle olay, kişi, nesne, davranış veya durum olduğu yerde, olduğu gibi, olduğu anda, görüntüler değiştirilmeden, objektif bir şekilde gözlenmektedir.
4. Gözlemin izlenen hususların belirtilmesinde gözlemi yapan kişinin önemli olduğu, gözlemin geçerliğini artırmak için gözleyen kişinin, gözlenen hususlara karşı dikkatli ve uyanık olması gerekmektedir.
5. Gözlem bireylerin "gözlenebilir" tüm davranışları hakkında yeni ve oldukça kolay ve güvenilir bilgiler toplamaya fırsat veren bir tekniktir.

Eğitim bilimi açısından bakıldığında gözlem yapmanın amaçları Borich (1999) tarafından şu şekilde özetlenmiştir (Akt. Selçuk,2000:2):

1. Özellikle öğrencinin bakış açısını anlamayı kolaylaştıracak olan empati kurmayı sağlamak.
2. Deneyimli ve yeni öğretmenlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurmak.
3. Yapılan değerlendirmelerde gerçekçi olmayı öğrenmek.
4. Kendi öğretim tarzını ortaya koyabilmek için mesleki amaçlar geliştirmek.
5. Spontan yargılar geliştirebilmek ve iç güdülerine güvenmek.
6. Öğretmenlik mesleğine ve öğrettiği derse isteklilik kazandırmak.
7. Olaylara esnek bakabilmek, yeni şeyler denemek ve risk alabilmek.
8. Etkili öğretmenlik için gerekli olan özgüveni kazanmak.

Gözlemin İlkeleri : Gözlem yapacaklar için bilinmesi ve izlenmesi gerekli olan bazı ilkeler aşağıda özet olarak belirtilmiştir (Özgüven,1998:229).

1. Gözleme başlamadan önce, gözlem yapacak kişi, gözlem konusu ile ilgili ön bilgiler edinmeli, gözleme ilişkin bir gözlem planı hazırlamalıdır.
2. Gözlem sonuçlarını kaydetmek için bir yöntem kararlaştırılmalı, elde edeceği sonuçları ve sayısal verileri istatistiksel olarak nasıl analiz edeceğini önceden düşünmelidir.
3. Gözlem yapacak kişi, gözlenen durum, davranış veya olayı izlerken kişisel olarak kendi beklentilerini karıştırmaksızın, gözlem sırasında gördüklerini ve gerçek olarak olanı kaydetmeli ve objektif olmalıdır.
4. Gözlemi yapan kişi, gözlenen bireyin görünüşte söylediklerinden daha çok yaptıkları davranışlara, davranışın duygusal boyutlarına bakmalı, yüzeysel davranışlarla, bireyin gerçek davranışlarını birbirinden ayırt etmede, dikkatli ve uyanık olmalıdır.
5. Özellikle insan davranışları ve kişilik nitelikleri ile ilgili olarak bireydeki değişme, gelişme ve olgunlaşma üzerinde yapılan gözlemler bireyde olan gelişmeleri izleyebilmek yönünden sürekli ve aralıklı olarak yapılmalıdır.
6. Denetimsiz gözlemler, mümkün olduğu kadar doğal koşullar altında yapılmalı ve gözlem sırasında, bireyin tüm davranışları değil, yalnız önceden belirlenmiş olan davranışlar dikkate alınmalı ve gözlenmelidir.
7. Gözlem yapan kişinin, bireysel olarak yapması olası hataları önlemek ve kontrol etmek için gözlemler, mümkün olduğu kadar birden çok gözlemci tarafından yapılmalı, aynı olay birlikte izlenmelidir.
8. Gözlemlerin saptanmasında olay, koşullar, süreç ve sonuçlar olarak bir bütün olarak düşünülmesi, gözlenen davranışı, özellikleri, davranışın gösterildiği koşullar, yer, durum ve zaman belirtilerek kaydedilmelidir.

Williams (1989) sınıf gözlemlerinde geleneksel ve modern ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralar(Akt.Selçuk,2000:3,4):

Geleneksel Gözlem İlkeleri;

1. Öğretmen gözlenmekten hoşlanmaz. Öğretmen açısından gözlem tehdit edici ve korkutucudur.
2. Değerlendirmede öğretmenin rolü yoktur ve müfettiş merkezlidir.
3. Gözlemlerde katı kurallar söz konusudur.
4. Gözlemler eğitimsel bir yarardan ziyade yasak savmak için yapılır.
5. Farklı zamanlarda yapılan gözlemler arasında bağlantı ve devamlılık yoktur.

Modern Gözlem İlkeleri:

6. Gözlem öğretmenin sınıfında ne olup bittiğini daha iyi anlayarak kendisini geliştirmesini amaçlar.
7. Bir gözlem saatinde sınıftaki her şeyi gözlemek olanaksız olduğu için öğretmenin ihtiyaç duyduğu belirli bir-iki konu üzerinde durulmalıdır.
8. Yapılan gözlemlerle işlenen dersler arasında ilişki kurulmalıdır.
9. Gözlem esnasında öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınmalıdır. Gözlemin amacı öğretmenle tartışılmalı ve böylece öğretmen gözlemin mantığını anlayabilmelidir.
10. Gözlem yıkıcı değil yapıcı olmalıdır. Dersin olumlu yönleri vurgulanmalıdır.

Gözlemlerde Yapılabilecek Olası Hatalar : Gözlem de diğer veri toplama teknikleri gibi geçerlik ve güvenilirlik gereklerini karşılamak ve genel araştırma etik standartları ile tutarlı olmak durumundadır. Bu özellikler özetle aşağıda açıklanmıştır (Balcı,1995; 199).

- Güvenirlik, ölçümlerin random hatadan arınmasıdır. Gözleme dayalı ölçümlerin güvenilirliği iki şekilde değerlendirilir. (1) İki ya da daha çok bağımsız gözlemcinin aynı

obje ya da bireyi değerlendirmesindeki uyuşma. (2) Gözlemlerin zamana bağlı olarak tekrarlanabilirliğine bakılır. Bu da genelde test-yeniden test yaklaşımı ile yapılabilir.

➤ Geçerlik, kaydedilen gözlemlerin gerçek ve doğru olarak ölçülmesi, istenen yapıyı doğru olarak yansıtmalardır. İki gözlemci somut gözlemler üzerinde anlaşabilir (güvenirliliği yüksek), ancak ölçümler, ölçülmek istenen yapıyla ilgisiz olabilirler.

➤ Her türlü gözlem yaklaşımına uygun standart uygulama koşullarının belirlenmemiş olması ve gözlemlerin çok farklı koşullarda yapılması, gözlemin güvenilirlik ve geçerliliğinin çok yüksek olmamasına neden olmaktadır. Bunların yanında gözlem sonuçlarının kaydedilmesiyle ilgili olarak karşılaşılan hataların arasında; (1) “ihmal hatası” gözlem sırasında bazı olay ve yaşantıların dikkatten kaçması; (2) “unutma hatası”, gözlemin yapılması ile sonuçların kaydedilmesi arasında geçen süreye bağlı olarak , bazı yaşantıların kaydedilmeden önce unutulması; (3) “derleme hatası” gözlenen olayların sırasında yer ve zamanında olan karışıklıklar; (4) “genelleme hatası”, bireyde gözlenen belirgin bir niteliğin , bireyin diğer niteliklerine de genellenmesi; (5) “kişisel yanlılık hatası”, gözlemi yapan kişinin objektif davranmaması,gözlediklerini kişisel tutum ve değerlerine göre yorumlaması; (6) “örnekleme hatası”, gözlem konusunun kapsamı, süreci ve zamanının bütünü temsil edecek şekilde örneklenmiş olmaması gibi hatalar söz konusu olmaktadır (Özgüven,1998: 235).

Gözlem anında oluşan, gözlemci ile gözlenenin istenmedik etkileşimi, doğa bilimleri için önemli bir yanılığ kaynağı olmadığı halde toplum bilimlerinin başta gelen sorunlarından. Gözlemde, gözlenenin gözlendiğini anlaması, gözlemcinin de temsil yeteneği olmayan fakat zekici ve dramatik görünümlü olaylardan etkilenmesi sonucunda , doğal ilişkilerin bozulması, gözlemlerin tarafsızlıktan ve gerçek amaçlardan uzaklaşma olasılığı her zaman vardır. Aynı şekilde , gözlemcinin doğal ortama uymak için göstereceği aşırı katılma çabası da yansızlığı etkileyebilir (Karasar,1998: 163).

Gözlemin denetimli yapılması ve her çeşit gözlemde uygulamanın “gözlem planına” ve “gözlem formuna” uygun olarak yürütülmesi ve kayıt edilmesi yukarıda belirtilen gözlem hatalarının azaltılması, gözlemin bir temel özelliği olarak gözlemcilerin gözledikleri olguları, durumları bir fotoğraf makinası gibi saptamaları, kendi kişisel yorumlarını sonuçlardan ayrı tutması, gözlemin güvenilirlik ve geçerliliğini artırmaya katkı getirebilir (Özgüven,1998: 235).

Gözlemin Avantaj Ve Dezavantajları : Bailey‘ e göre (1987) Gözlemin üstünlük ve sınırlılıkları aşağıdaki noktalarda özetlenebilir (Akt. Balcı 1997 :.222)

Avantajları :

1. Gözlem, sözel olmayan davranışa ilişkin verilerin toplanmasında tarama, deney ve doküman araştırmasına göre daha uygundur.
2. Doğal çevrenin yakalanabilmesi, diğer büyük veri toplama tekniklerinden daha az tepkici olmasıdır.
3. Boylamsal- Longitudinal analiz. Gözlemci araştırmasını kaynak kişinin doğal çevresinde yürütebilir ve deney taramaya göre daha uzun zamanda yapabileme imkanına sahiptir.
4. Hem grup hem de birey için uygulanabilir. Aynı anda hem bireyi hem de grubu

izlemek mümkündür. (Selçuk,2000:8)

5. Her düzeydeki öğretmen ve öğrencinin izlenmesinde kullanılabilir.
6. Öğretmen gözlem tekniğini öğretimin bir parçası olarak ayrı bir zaman harcamadan kullanabilir.
7. Uygun beceriler kazanıldığında kullanılması kolay bir tekniktir. Bir kaç haftalık bir eğitimle tüm eğitimciler tarafından kullanılması sağlanabilir.

Dezavantajları :

1. Kontrolün azlığı. Gözlemin doğal ortamda yapılmasının araştırmacıya çok az kontrol imkanı verdiği, özellikle de verileri etkileyen dış etkenlerin kontrolünde bunun görüldüğü söylenebilir.
2. Niceleştirme-sayma güçlükleri. Gözlem araştırmaları genelde gözlemcinin sayılmayan algısı formunda yapılır, oysa deney ve tarama sayılabilir ölçümlerle yapılır.
3. Küçük örneklem büyüklüğü. Gözlem araştırmaları tarama araştırmalarındaki örneklemelerden daha küçük, ancak deneysel araştırmalardaki örneklemelerden daha büyük örneklem kullanılır. Çünkü gözlem araştırmalarının derinliğine yapılması, verilerin özlü oluşu ve sayısallaştırılması sorunu hem maliyete yansır, hem de zaman alıcı olur.
4. Giriş zorluğu. Çoğu gözlem araştırmaları doğal ortamlarda yapılan alan araştırmaları niteliğindedir. Bu tür araştırmalar genelde gizli toplumlarda yürütülebilir. Çoğu kez gözlemcinin araştırma için izin alabilme gücü vardır.
5. Anonim azlığı/ duyarlı sorunların araştırılması. Mahrem mahallerin gözlenmesinde gözlemcinin varlığı tolerans gösterir durum olamaz.
6. Gözlemcinin tutum ve önyargıları nesnel veriler elde etmeyi güçleştirebilir. (Selçuk,2000:10)
7. Çok sınırlı yorum yapma imkanı vardır. Geniş yorumlar kişisel yorumları ortaya çıkaracağı için gözlemci yorumlarını sınırlı tutar.
8. Bireyin sadece gözlendiği andaki durumuna ilişkin bilgi toplanabilmesi bazı sınırlılıklara yol açar.

İyi bir gözlemci zeki, duyarlılığı yüksek duyu organlarına sahip; gözlem konusuna karşı, bilenen ve belli bir yönde koşullanmamış; gözlenenleri olumsuz yönde etkileyebilecek (din, dil, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, renk ve benzeri ayrılıklar gibi) özelliklerden bağımsız olmalıdır. Bunlara ek olarak, bazı durumlarda, gözlemcinin gözlenen konularda uzman olması da istenebilir. Uzmanlık, özellikle, gözlenecek davranışın ünitelerinin yeterince işlevsel olmadığı, nitel ve dolaylı gözlemlerin (yorumların) yapılması gereken durumlarda aranır (Karasar,1998:164).

Gözlem tekniği, psiko-motor becerilerin ölçülmesinde; ürün ve sürecin ayrı ayrı ya da birlikte ölçülmesi, duyuşsal davranışların; tutamların ölçülmesinde diğer tekniklerin yanında kullanılan bir tekniktir. Uygulama kolaylığının yanında zaman alması ve iyi yetişmiş uygulamacıları gerektirmesi gözlem tekniğinin zorlaştırmakta ise de araştırmalarda kullanılan önemli tekniklerin arasında yer almaktadır. Bunun yanında insan davranışlarının öğrenilmesinde , becerilerin kazanılması sırasında önemli bir metot olarak yer alması önemini artırmaktadır.

Gözlem sonuçlarının kaydına ait teknikler (Gözlem Kılavuzu): Gözlemlerde, gözlem ve gerektiğinde verilerin kaydedilmesini (sayısallaştırmasını) kolaylaştırmak

amacıyla bir “gözlem kılavuzu” geliştirilir ve kullanılır . Gözlem kılavuzu, konuya ve gözlem amaçlarına bağlı olarak , çeşitli şekillerde olabilir. Her birinde gözlenecek ünitelerin, varlık ve yoklukların işaretleneceği, onların değişik belirtilerinin yinelenmesinin sayılacağı; miktarlarının yazılacağı ya da, belli bir derecelenmiş ölçeğe göre, o belirtilerin değerlendirilmesinin yapılacağı bir düzen geliştirilir. Çoğu gözlem kılavuzları, ayrıntılı gözlem ünitelerinin listelendiği maddelerden oluşur (Karasar,1998:160).

2.8.7 Yönetici Raporlarının Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması :

İleri memleketlerin eğitim sistemlerinde müfettişin, değerlendirme görevlerinden bir çoğu okul yöneticisine geçmiştir (Bursalıoğlu,1994:33). Okulda öğretmenlerin değerlendirmesi, Milli Eğitim Sisteminde güvenilirliği olmayan bir yapı içinde bulunduğu eleştirisinden kurtulmak için okul yöneticisinin değerlendirme görevinin anlamlı hale getirmek, değerlendirme ve etkililiğe ulaşmayı okul kültürünün bir değeri olarak yerleştirmek okulların etkililiğinin sağlanmasında önem taşımaktadır. Bu doğrultuda okulu ve öğretmeni en iyi tanıyan okul yöneticisidir anlayışından yola çıkılarak öğretmen değerlendirmelerinin okuldaki değerlendirilen ve değerlendirilen kişileri bu sürece aktif katarak ve sonuçlara göre uygulamaya yönelerek anlamlı hale getirilebilir.

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın,1999:272). Yöneticinin görevi ise , örgütü amaçları yönünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici, kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli örgüt düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütülmesi için yetki ve etkisini kullanır, çalışmalarını eş güdümler ve yapılanları değerlendirir (Başar, 1995a:29).

Yönetici, konumu ya da bilgileri nedeniyle, görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerinde önemli etkisi olan kararları vermesi beklenen kişidir (Drucker,1992:17). Yöneticilerin öğretmen değerlendirilmesine katılmalarının en çok savunulabilir iki yönü vardır. İlk başta yöneticiler, öğretmenlerin problemlerini ve minimum öğretmen performansını etkili olarak gözlemleyebilmektedir. İkincisi, öğretmenlerin kendileri içindir. Yöneticiler, öğretmenlerin performansının yararlılığı ve değeri hakkında özel bilgiler verebilirler. Anne babalar yöneticilerin görüşlerine saygı

duyarlar. Yöneticiler, oldukça sık eğitimden geçmişler ve öğretmenlerle birlikte çalışma yetenekleri bulunmaktadır. Yönetici raporlarıyla bilgi toplamanın kolay olması ayrıca bir avantajdır. Bu olumlulukların yanında aşağıda belirtilen bazı olumsuzluklar da bulunmaktadır (M.E.B. EARGED,2000:31-32). Yöneticilerin değerlendirmenin lideri olarak güvenmek sosyolojik olarak sıkıntı yaratır ve karşılığında öğretmen görevini aksatır, moralleri azalır. Bu raporlar mümkün olan en iyi kanıtlara dayanmaz.

Değerlendirme yönetim süreçlerinin en önemlilerinden bir tanesini oluşturur. Ancak, İnsanlar değerlendirmeyi yönetimle ilgili bir iş olarak gördüklerinde , ona daha az zaman ve dikkat ayırırlar. Bu yüzden anlaşmazlıklar, gerginleşen ilişkiler gibi olumsuzluklar ortaya çıkar (Gillen,1997:11).

İyi bir lider yönetici, yaşlandıkça ve eskidikçe daha tecrübeli ve nitelikli olmaya doğru kendini değiştirmelidir. O kendini, kendi rolünü, eskiden olduğundan daha az ciddiye almalı ve çevresindeki insanların katkılarının, onun gücüne büyük ölçüde yardımcı olacağını bilmelidir. Çalışanları okula bağlamada ve çabalarını okulun amaçlarına yönlendirmede, belirli ve alışılmış otorite kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilmelidir (Güçlü, 1997:54).

Yarının yöneticilerinin görevlerinden bir tanesi her üyenin kendi performansını ölçebildiği bir takım kurabilmek. Bunu yaparken şirket hedeflerini göz önünde bulundurarak , maiyetindeki yöneticileri geleceğin ihtiyaçlarına göre yetiştirmek olduğu (Atayeter,1997:77) vurgulanmaktadır.

İlköğretim kurumlarının ve bu kurumda çalışan personelin denetim görevi 222 Sayılı Kanunla ilköğretim müfettişlerine verilmiştir. Aynı zamanda , okul müdürü yönetim görevi yanı sıra denetim sorumluluğunu üzerine alan bir yönetici (Taymaz,1989:24) olması, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 71. Maddesinde İlköğretim Okulunun müdür tarafından yönetileceği, 72. Maddesinde ise yetki ve sorumluluğunun; kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur” şeklinde vurgulanmasının bir sonucu olarak yasal boyutu ile okul müdürünün denetim ve değerlendirme görevinin önemi ortaya konulmaktadır.

2.8.8 Öğretmen Testlerinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması :

Öğretmen testleri, öğretmenin mesleki bilgisinin ölçülmesini amaçlar. Öğretmenin mesleki bilgisinin bir boyutu konu içeriğidir. (Bilgi, beceri, davranışlar) Öğretmenler bunları öğrencilerine öğretirler. Diğer boyutu ise öğretmenlerin okuldaki eğitim ve öğretim ile ilgili etkinliklerdir. Bu bilgiler şunları içerir: Profesyonel eğitim sorunları, insan gelişimi, iletişim, okul organizasyonu, hukuk ve okulun toplumdaki yeri. Her iki bilgiye de ulaşmak öğretmenin kalitesinin öğretimdeki rolünü anlamak için önemlidir. Bilgilerin çeşitliliği, öğrencilerin iyi öğrenmelerine yardımcı olabilir ve iyi bir performans için öğretmenler tarafından kullanılabilir. Ancak tek başına bu testler öğretmen değerlendirme çalışmalarında tek başına ölçüt alınamaz. Öğretmenin bilgisi önemlidir, fakat öğrencinin öğrenmesinde doğrudan etkili değildir (M.E.B. EARGED,2000:33)

Öğretmen testleri, bir anlamda öğretmenin yeterliliğini belirlemeye çalışır. Öğretmenin yeterliliği tek başına performansı için garanti teşkil etmez. Bunun yanında testlerin öğretmen davranışlarındaki niteliği ölçmesi de zordur. Kıdemli öğretmenlerde test sonuçları olumsuz çıkabilir. Testlerin cevaplanması tekniğin uygun kullanımına da bağlıdır. Ülkemizde bu tür testler “öğretmen yeterlilik sınavı” adı altında , mesleğe yeni girecekler için 1990 lı yıllarda eleme amacıyla M.E.B. ca denenmiş çalışmalardır. Bu veri toplama tekniği öğretmen değerlendirmesinde diğer tekniklerin yanında onları desteklemek amacıyla kullanılabilir. Ancak, öğretmenin performansını doğrudan yansıtmayacağını da göz ardı etmemek gerekir.

2.8.9 Meslektaş İncelemesinin Öğretmen Değerlendirmesinde Kullanılması :

Peterson’ a göre (1995) öğretmen meslektaş değerlendirmesi, diğer değerlendirme teknikleri kadar olmasa da değerlendirme sürecine farklı bir boyut kazandırır. Öğretmenler mesleğin bir üyesi olarak okulun amaçlarına, özelliklerine, değerlerine ve problemlerine aşinadırlar. Öğretmenler, derslerin içeriklerini, programı ve ders materyallerini bilirler. Aynı zamanda gerçekten istekli olanlar, sınırlılıkların ve sınıf ortamında karşılaşılan fırsatların farkındadırlar. Onlar öğrenme ortamının sınırlılıklarını ve öğrenim kalitesini değerlendirebilecek konumdadırlar. Meslektaş değerlendirmesini, öğretmen değerlendirme içindeki yerini inceleyen yeterince kaynak araştırmaları yapılmamıştır. Bu konudaki tartışmalar hala sürmektedir. Öğretmenlerin

sınıf ile nasıl çalışılacağını ve çocukların öğrenmelerine fırsatlar sağlamayı bilmeleri, meslektaş değerlendirmesi konusunu önemli kılar. Bununla birlikte öğretmenler, meslektaş değerlendirmesine katılmaya pek arzulu değildirler (Akt. EARGED,2000:35).

Öğretmenlerin aynı zümreyi paylaştığı öğretmenleri gözlemesi, onlar hakkında bir yargıdan ziyade geliştirmeye yönelik eleştirel yaklaşımı, mesleki deneyimin paylaşılmasına yol açacaktır. Eşit düzeyde olmanın getirdiği avantaj da birbirlerini etkileme düzeyindeki yüksekliktir. Bu doğrultuda gönüllü yaklaşım, öğretmenlerin birbirlerinin gelişimlerine katkısını artıracaktır.

Meslektaşların birlikte çalışma yollarından biri olarak sınıf ziyaretleri; öğretmenlerin birbirlerinin öğretim metot ve tekniklerini, öğretim stillerini gözlenmesini sağlayarak birlikte çalışmanın temelleri atılmış olacaktır. Bu çalışmanın yararları; öğretmenlerin öğretim yeterliklerini geliştirmeye temel olmaları, gözlem yapan öğretmenin , öğretim sürecine dalmış durumdaki meslektaşının dikkatinden kaçan noktaları ayrıntıları ile not edebilmeleri, öğretimindeki olumlu ve olumsuz yönleri görerek kendi öğretimini geliştirebilmeleri şeklinde sıralanabilir. (Seçkin, 1991: 203)

Cople ve Irwing' e göre (1989:24) meslektaş değerlendirmelerinde değerlendirici ile değerlendiren aynı düzeydedir. Değerlendirmenin standartları açıktır. Değerlendirme bu özellikleri ile değerlendirici ve değerlendirilen arasında bir iletişim aracı olarak da görülebilir. Bu doğrultuda uygulanma aşamaları aşağıda açıklanmıştır

Aşamalar:

1. Değerlendirmeyi yapan ve değerlendirilen kişi tarafından değerlendirme yapmak üzere ders planlanır. Dersin (Konunun) amaçları, hangi konuların, etkinliklerin, hangi yöntemlerle öğretileceğine birlikte karar verilir. Amaca uygun olarak değerlendirme aracı (Süreci) saptanır.
2. Dersin izlenmesi ve gözlenmesi için birlikte plan yapılır.
3. Gözlem daha önce planlandığı gibi yapılır.
4. Öğretim-öğrenim sürecinin analizi yapılır. Analizi öğretmen ve değerlendirici ya ilk önce ayrı ayrı yapar ve sonra ortak bir analiz geliştirir. Ya da ikisi ortak bir analiz geliştirir. Analiz yaparken öncelikli olarak aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılır.
 - a. Öğretmen amaçlarını iyi belirlemiş mi?
 - b. Öğretmen amaca ulaştı mı?
 - c. Öğrenmeyi yönetti mi, öğretimi öğrencilere uydurdu mu?
 - d. Öğretmen nasıl öğretileceğini biliyor mu?
 - e. Uygun öğretim tekniği uyguladı mı?
 - f. Öğretmen konuya bağlı kaldı mı?
- Bu aşamada oluşan kritik olaylar tanımlanır. Yargıya varılan her şeyin kesin delili bulunur. Öğretim stillerine saldırılmaz. Aksine iyi olan yönler vurgulanır.
5. Görüşme planlanır. Görüşmede nelerin yapılacağı planlanır.
6. Görüşme gerçekleştirilir. Düşünce ve bilgiler paylaşılır. Bu aşamada değerlendirmenin

bir iletişim aracı olarak gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir. Değerlendirici tarafından öğretmenin neleri iyi yaptığı, yani güçlü olduğu yönleri vurgulanır. Önemli olan öğretmenin daha iyi olabilmesi için kapasitesinden neleri kullanabileceğini bilmesidir. Olumlu yönlere yoğunlaşarak, zayıf yönler öğreticiliğin daha iyi yapmasını engelleyen sınırlayıcılar olarak görülür.

7. Öğretmenin öğretmenliğini geliştirmesi için yeniden başa dönmesi planlanır. Bir sonraki ders daha önceki aşamalardaki bilgiler ışığında planlanır.

2.7.10 Öğretmenin Kendi Kendisini Değerlendirmesi :

Çalışanlar performans hedeflerinin ve değerlendirme ölçütlerinin saptanmasına katıldıkları, kendi kendilerini değerlendirdikleri ve gösterdiği performansı denetçilerle tartıştıkları zaman , organizasyonun amaçları doğrultusunda ekip ruhuyla çalışmaya daha çok eğilimli olurlar. Çalışanların kendi kendilerini değerlendirmeye teşvik edilmesi onlara, tüm değerlendirme sürecine kendi yaptıkları katkının çok önemli olduğuna ilişkin güçlü bir mesaj verir (J.Palmer,1993:10).

Eğitimde değerlendirilenin olumlu etkide bulunabilmesi için, eğitim iş göreni kendilerinin değerlendirilmesi sürecine katılmalıdır. Bu katılma iş gören değerlendirme siyasasının saptanması, yöntemlerinin kararlaştırılması, araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirme sonuçlarının gözden geçirilmesi aşamalarında ilgililerin eksiksiz katkılarıyla gerçekleştirilmelidir (Başaran,1985: 100). Değerlendirme sürecinde öğretmenin değerlendirmeye aktif katılan bir birey haline getirilmesi ve okul yöneticisi, müfettiş ile birlikte değerlendirme faaliyetini yürütmesi değerlendirmede işlevselliği artıracak gibi, değerlendirmeye karşı oluşabilecek olumsuz tutumları da engelleyebilme özelliği de taşımaktadır.

2.9 Performans Değerlendirmede Sorunlar ve Alınabilecek Önlemler

Personel Değerlendirmede gerek değerlendiren gerekse değerlendiricilerden kaynaklanan bazı sorunlar uygulamalarda ortaya çıkmaktadır. Değerlendirmenin doğasından kaynaklanan bazı çelişkilerin yanında kişilerin önyargıları veya geçmiş yaşantılarından edindikleri bazı olumsuz tutumlar bulunmaktadır. İki ana başlıkta aşağıda inceleyeceğimiz bu iki boyuttaki sorunların birincisi ön yargıları, diğeri de değerlendirmedeki hataları yansıtmaktadır.

2.9.1 Performans değerlendirmesinde kullanılacak verilerin ve ölçümün niteliğinden kaynaklanabilecek hatalar: Performansın değerlendirilmesi konusunda

veri toplamanın; hangi tekniği hangi aşamalarda kullanılacağıının belirlenmesinin yanında bu tekniklerin uygulanması sırasındaki kullanılacak ölçme araçlarının özellikleri önem taşımaktadır. Bununla birlikte ölçme araçlarındaki ölçek türünün ölçülmek istenen özelliğe uygun olması da gerekli olacaktır. Bu doğrultuda performans kriterlerin ve bunlara bağlı olarak oluşturulan standartların ya da özelliklerin bir ölçme aracı şekline dönüştürülmesi sırasında bazı temel ilkelerin göz ardı edilmemesi gerekir.

Bu ilkeler; Bilgin (1996) tarafından güvenilirlik, geçerlilik, pratiklik, adil olma ve etki ilkeleri olarak sıralanmıştır (Bilgin,1998:82). Ölçmede, ölçen kişiden, ölçme aracından ve ölçülen özellikten kaynaklanan hatalar mevcuttur. Ölçülen özellik boyutu kriter ve standartlarla ilgili bölümde ele alınmıştır. Olası hatalara yol açabilecek ölçen kişi ve ölçme aracıyla ilgili temel özellikler aşağıda tartışılmıştır.

Performans değerlendirme hangi yöntemle yapılırsa yapılsın sonuç da elde edilen verilerin etkin olabilmesi için ; güvenilir ve geçerli olma özelliklerini taşıması gerekmektedir. Çünkü bu verilen organizasyona ve personele ilişkin kararlarda uygulanabilirliği, geçerli ve güvenilir olduğu sürece artacak ya da geçerli ve güvenilir olmayan verilere dayanarak alınan kararlar organizasyonel etkinliğin azalmasına neden olacaktır (Uyargil,1994:82).

Verilerin Geçerliliği : Ölçeğin ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçmesidir. (Balcı,1997: 122) Geçerliliği sağlamak için sorular, amaçlara uygun belirli bir alanla sınırlı ve anlamı kolayca anlaşılacak şekilde hazırlanır (Taymaz,1997:164). Geçerlilik daha çok performans kriter ve standartlarıyla ilgilidir.

Ölçümlerin amaca hizmet edebilmesi, araç veya metodun ölçülmek istenen değişkenin ölçüsü olabilecek ölçümleri vermesine, bu değişkeni ölçülmek istenmeyen değişkenlerle karıştırmamasına bağlıdır. Bir ölçme aracının kullanıldığı amaca hizmet ettiği ölçüde geçerliliği var demektir. Geçerlilik türlerinden bazıları; kapsam, yordama, uyum ve yapı geçerliliği şeklinde belirtilmektedir (Öncü,1994:70). Kapsamlılık, ölçülmek istenen alanın tamamının örneklenmesiyle ilgilidir. Bu durum veri araçlarının hazırlanması sırasında performans kriterlerinin öğretmenin performansı hakkında karar verebilecek örnekleyici özelliğiyle ilgilidir.

Verilerin Güvenirliği : Öncelikle ölçme aracı olarak kullanılan ölçeğin tek bir boyut üzerinde uzanan bir özelliği ölçmesi beklenir. Sosyal bilimlerde de bir ölçek birbirine eşit birbirine dayalı bir kotlama sistemi geliştirilmeli, yani doğrusallığı ve eşit

aralıklılık özelliği sağlanmaya çalışılmalıdır. Diğer bir ilke de ölçeğin ölçmek istediği yapıyı belli bir süreklilik içerisinde ölçmesi gerekir. Üretilbilirlik-tekrarlanabilirlik özelliği de bir ölçek üzerinde ulaşılmış olan son noktanın bilinmesi diğerlerini de bilme imkanını vermesidir. Güvenirlik bir ölçeğin tutarlığını gösterir, onun her zaman aynı sonuçları vereceğini belirtir (Balcı,1997: 122).

Güvenirlik, testin kendisinde var olan bir nitelik olmayıp, testin bir gruba uygulanmasıyla sahip olduğu niteliktir. Testten elde edilen puanın güvenilirliğine etki eden bir çok faktör vardır. Bunlar genel olarak; testin uzunluğu, test maddelerinin ifadesi, açıklanması, grubun homojenliği, testin güçlüğü, süresi, puanlamadaki objektiflik, ölçmenin yapılış şartları olarak sıralanabilir. (Öncü,1994:57).

Performans ölçümlerinde ölçme aracının güvenilirliğini etkileyen en önemli etmenlerin başında puanlamadaki objektifliğin sağlanması gelmektedir. Bu özellik daha çok ölçme yapan kişiden kaynaklanmasının yanında ölçme sorularının netliği ile de ilgilidir.

Ölçümlerin Objektiflik veya Sübjektifliği : Objektif performansın ölçümleri, diğer kişiler tarafından kontrol edilebilir iş performans göstergeleridir. Sübjektif performans ölçümleri, değerlendirmeyi yapan kişilerin fikirlerine veya kişisel standartlara dayanan oranlardır (Türkel,1998:53).

Objektifliğin sağlanabilmesi için öncelikle ölçme araçlarındaki soruların ifade ettiği anlam uygulayanlar tarafından aynı şekilde anlaşılması önem taşır. Bu durumun sağlanabilmesi için performans standartları ve değerlendirme süreci ile ilgili bir kılavuz hazırlanması ve konuyla ilgili eğitim verilmesi objektiflikle ilgili hataları en aza indirmesi açısından önem taşımaktadır.

Ölçme araçlarının Pratikliği/ kullanılabilirliği : Hazırlanan ölçme aracı uygulandığındaki süre, emek ve sarf edilen para bakımından ekonomik olmasıdır (Taymaz, 1997:165). Bu doğrultuda performans değerlendirme sürecinde amaca hizmet etmeyecek fazla zaman, emek ve masraf gerektirecek ölçme araçları kullanılmaması gerekmektedir.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ölçme aracının hazırlanması sırasında ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri göz önünde bulundurulması önem taşır. Ölçme aracı veya ölçütlerle ilgili özellikler daha çok performans standartları bölümünde ele alınmıştır. Performans değerlendirmesinde

ölçme ve değerlendirme yöntem, araç ve teknikleri ne kadar mükemmel olursa olsun araçları kullanan ve değerlendirilen kişilerden kaynaklanan bazı olumsuzluklar değerlendirme sonuçlarına etki edebilmektedir. Bu durum ölçülecek olanın insan davranışları ve ölçmeyi yapanın da bir insan olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bölümde kişilerden kaynaklanan olumsuzluklar üzerinde yoğunlaşmış; değerlendirmede ön yargılar ve değerlendirme hataları başlıkları altında incelenmiştir.

2.9.2. Değerlendirmede başlıca önyargılar ve önleme yolları :

Uygulamada değerlendiren ve değerlendirilenlerin çoğunluğunun görüş/tutumunun olumsuzluğu dikkati çekmektedir. Bu olumsuzlukları ve nedenlerinden önce değerlendirme sürecinin doğasında var olan bazı çatışma alanlarının incelenmesi gerekli görülmektedir. Bu çatışma üç ayrı alanda ele alınabilir. Öncelikle organizasyonun değerlendirmeye ilişkin hedefleri ile geliştirmeye ilişkin hedefleri birbiriyle çatışacaktır. İkinci olarak astın kendi hedefleri arasındaki durumu hakkındaki geri besleme beklentisine karşılık kendi üstünlüğünü kabul ettirme yada sürdürme arzusunun çatışmasıdır. Üçüncü alan ise organizasyon hedefleri ile bireyin hedefleri arasındaki çatışmadır (Uyargil,1994:13).

Performans Yönetim Sistemindeki bazı sorunlar ve aksaklıklar, önemli ölçüde tarafların konuya bakış açılarından , olumsuz tutum ve görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu tür olumsuz tutumlara gereken önem verilerek, bunların nedenlerini araştıran işletmeler sorunları daha kolay çözüm bulabilmektedirler (Uyargil,1994:13).

2.9.2.1. Değerlendirenler (Yöneticiler) açısından olumsuz tutumlar :

Personeli (İş göreni) değerlendirme sürecinde değerlendiren ile değerlendirilen arasında sürekli bir etkileşim vardır. Karşılıklı etkileşimde doğal olarak etkileşen insanların kişiliği önemli etkindir. Bunlardan değerlendiren kişi değerlendirilen kişiden daha etkindir ve baskı gücüne sahiptir. Bu güçle donatılan değerlendirici, bu güce ek olarak kendi kişilik özelliklerini de katmaktadır. İş değerlemesi için belirli siyasası; görev tanımlarına dayandırılmış, ölçünlü, nesnel ölçme araçları olmayan örgütlerde, değerlendirme yetkisi ile kişilik özellikleri birleştiğinde değerlendirme yapanların pek çok değişik biçimde değerlendirme davranışları ortaya çıkmaktadır. Öyle ki , her değerlendirme

yetkisine sahip yönetici, kendine özgü bir değerlendirme biçimi göstermektedir (Başaran,1985:98).

Değerlendirenlerin, performans değerlendirmeye ilişkin çeşitli nedenlerden kaynaklanan olumsuz tutumları aşağıda belirtilmiştir (Uyargil,1994:13,14):

1. Yöneticilerin genellikle astlarının yargılarına ve sağladıkları geri-beslemeye nasıl tepki göstereceklerinden pek emin olmamaları; astların da kendilerini geliştirme isteğiyle bu yönlerinin aleyhlerinde kullanılacağı düşüncesiyle bazı durumlarda kaçınma davranışı gösterirler. Bazen organizasyon sınırlamalar nedeniyle yönetici asta performansı kötü olmasa da olumsuz geri besleme verebilir. Bu durumlar performans değerlendirme sürecindeki sorunlar oluşturacağından Performans yönetim sisteminden beklenen yararın gerçekleşmesini güçleştirecektir.
2. Performans değerlendirme faaliyetlerinin fazla zaman alıcı bulmakta ve asıl çalışmalarının yanında bu konu ile ilgili pek fazla zaman ayırmak istememektedirler.
3. Yöneticilerde performans değerlendirmenin karmaşık ve birbiriyle çelişen amaçları tedirginlik yaratmaktadır.
4. Yöneticiler performans değerlendirme sürecinin gerektiği faaliyetler olan planlama, analiz etme ve iletişim konularındaki yetersizlikleri de olumsuz tutumlarına neden olabilmektedir.
5. Süreklilik arz eden bir faaliyet/süreç olması,
6. Bazı yöneticilerden özellikle performansın planlanması aşamasında katılımcı/demokratik yönetim tarzı uygulanmasını ön gördüğünden bu tarzı benimsemeyen yöneticiler için önemli sorun oluşturmaktadır.
7. Hazırlık gerektiren bir süreç olması , planlama, değerlendirme, yönlendirme, geri-besleme gibi faaliyetlerde hazırlanması gerektiğinden olumsuz tavır oluşturabilmektedirler. Performans değerlendirme sisteminin kurulmasına yöneticilerin katılımlarının bulunmaması da önemli olarak desteklemelerini engellemektedir.

2.9.2.2 Değerlendirilenler (Astlar) Açısından Olumsuz Tutumlar : İşgören değerlemesinde, yalnız örgütsel ortamın, değerlendirme yapanın yarattığı sorunlar değil, kendine değer biçilen işgörenin de yarattığı sorunlar vardır. Türk Eğitim Örgütü 'nde eğitim iş görenlerinin değerlendirme amacına ve biçimine karşı direnme eğilimleri zaman zaman değerlendirme düzeninin ortadan kaldırılmasını isteme düzeyine kadar çıkabilmektedir. Kimi kez bu isteme en üst makamlarca da onaylanır gözükmektedir (Başaran,1985:99,100) .

Öğretmenler arasında teftişe genelde soğuk bakılmaktadır. Ancak, bilimsel anlamda teftişsiz bir yönetim kabul görmediği bir gerçektir. Öğretmenlerin teftişe soğuk bakmasının belirgin bir sebebi, teftiş edilmekten çok teftiş edenin tutumundan kaynaklanmaktadır (Gürsoy,1996:36). Bu olumsuz tutumların nedenleri üzerinde durulması önem taşımaktadır.

Aşağıda astların olumsuz görüşlerine neden olan bazı hususlar şöyledir (Uyargil,1994:16-17):

1. Değerlendirmenin amacına ilişkin duyulan kuşular,

2. Değerlendirmenin objektifliğine ilişkin kuşkular,
3. Başarılı olmaları durumunda performans standartlarının yöneticiler tarafından yükseltileceğine ilişkin görüşler,
4. Değerlendirmenin sonunda değişen pek fazla bir şey olmadığına ilişkin görüşler olarak sıralanabilir.

Ön yargı, bir buzdağı gibi, büyük miktarının yüzeyin altında olduğu bir kırıntıdır. Ön yargının bariz olduğu durumlar çok enderdir. Çünkü sorumluları, sorumlu olduklarını bilmedikleri zaman, bu yargılar için akla uygun sebepler bulmaya çalışırlar. Genel olarak bu önyargıların önlenmesi amacıyla ; değerlendiricilerin değerlendirmeyi daha önceden tamamlanmış kriterler yerine gerçek performans üzerinden yapmaları, resmi kayıtların yanında gayri resmi kayıtların da tutulması, gerçek değerlerin sorgulanması (Gillen, 1997:16), değerlendirme sisteminin işleyişinde demokratik özelliklerin kullanılması, kararlara değerlendiricilerin de katılması; bilgilendirme toplantıları ve eğitim yollarıyla engellenebileceği düşünülmektedir.

Bu sorunların çoğunluğu işgörenin olumsuz kişilik özelliklerinden ve görevinde yetersizliğinden çıkmaktadır. Bir okulda olumsuz kişilik özellikleri olan, görevinde yetersiz olan ya da eskiyen eğitim işgörenlerinin olması da doğaldır. Tıpkı yöneticilerde olduğu gibi, örgütsel davranışı bozulan ya da eskiyen eğitim işgörenlerinin yeniden eğitilmesi gerekmektedir (Başaran,1985:99).

2.9.3. Değerlendirmede Başlıca Hatalar ve Önleme Yolları :

Performans değerlendirme yöntemleri, uygulamada değerlendiriciden kaynaklanan çeşitli hatalar nedeniyle sistemlerin etkinliği önemli ölçüde etkilenmektedir. Aşağıda bu hatalar tanıtılacak ve önlenmesi için gereken yollar önerilecektir (Uyargil,1994:74; Kaynak ve diğerleri,1998:222).

2.9.3.1. Hale Etkisi : Değerlendiricinin astın performansındaki , birbirinden bağımsız ve belirgin özellikler arasındaki farklılıkları görememesi ve bu doğrultuda hatalı değerlendirme yapması anlamına gelmektedir. Hale etkisi değişik nedenlerle ortaya çıkabilir; değerlendiricinin ilk izlenimleri, değerlendirilenin bir yönünün çok iyi ya da çok kötü olması gibi. Bu hataların önlenmesinde eğitimler yoluyla değerlendiricinin bilinçlendirilmesi, puan ya da değerlendirmeyi destekleyici örnek ve olayların belirtilmesi istenerek hatalar önlenmeye çalışılmaktadır.

2.9.3.2. Belirli Derecelere / Puanlara Yönelme : Bazı değerlendiriciler sürekli olarak kişilerin performansının üstünde ya da altında puan verme ya da değerlendirme yapma eğilimi gösterirler.

Olumlu puan verme nedenleri;

1. Astlar tarafından sevilme arzusu,
2. Değerlendirme mülakatlarında astlarla çatışmamak ve astın düşmanca hislere kapılmasını önlemek,
3. Değerlendirme amirlerinin daha yüksek puan vereceklerini düşünerek, onların astlarının terfi,zam vb. olanaklardan daha fazla , kendi astlarının da daha az yararlanacakları endişesi,
4. Astları yüksek puanlarla daha fazla motive edip, yetenek ve verimliliklerini geliştirmelerine yardımcı olma isteği,
5. Kendi astlarının diğer bölümlerdekilerden daha üstün, kendisinin de daha iyi bir yönetici olduğunu hissettirmek isteği,
6. Hoşlanmadığı bir astını terfi ettirerek başka bir bölüme geçmesinin sağlama isteği,
7. Organizasyonlardaki standartların aşırı derecede düşük olması,

Düşük Puan verilmesine yönelme nedenleri:

1. Başarılı olarak değerlendirilen astın ileride kendi yerini alacağı endişesi,
2. Kendisini mükemmeliyetçi ve zor beğenen bir yönetici olarak tanıtmaya arzusu,
3. Organizasyonlardaki standartların aşırı derecede yüksek oluşu,

Bu tür hataların önlenmesinde zorunlu dağılım ilkesinin uygulanması ve böylece normal dağılım eğrisine ulaşılması önerilmektedir. Bazı durumlarda yüksek ve olumsuz puanların nedenlerinin açıklanması istenebilmekte, ancak bu durumda ortaya yönelmeye yol açabilmektedir.

2.9.3.3. Yakın Geçmişteki Olaylardan Etkilenme : Organizasyonlarda genelde değerlendirme dönemi bir yılı kapsadığından yöneticinin zihninde taze olan bilgi ve olaylar, genellikle son birkaç ay zarfında yaşananlardır. Bunu önlemenin bir yolu yöneticilerin bir yıl boyunca performanslara ilişkin not tutmalarını sağlamaktır. Ancak bu durum not alma döneminde personelin performansını yükseltmesine neden olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle dönem başı ve sonundaki bu tür performans artışlarının dikkate alınması gerekmektedir.

2.9.3.4. Kontrast Hataları : Değerlendiriciler kısa bir sürede bir çok kişiyi değerlendiriyorlarsa ard arda yapılan bu değerlendirmelerde kişilerin birbiriyle karşılaştırılmaları kaçınılmaz olacaktır. Diğer bir deyişle bir ast kendinden önce değerlendirilen kişinin aldığı puandan etkilenecektir. Bu tür kontrast hatalarının önlenmesi için kişilerin başarılı ya da başarısız olarak gruplandırılmadan, karışık bir sıralamaya tabi tutulması önerilmektedir.

2.9.3.5 Kişisel Ön Yargılar : Bazı kişiler çeşitli konulardaki ön yargılarını performans değerlendirme sistemlerine de yansıtırlar. Özellikle iki kişinin, geçmişteki

ilişkilerine, yaş, cinsiyet, din ve ırka ilişkin çeşitli ön yargılar verilecek en tipik örneklerdir. Özellikle sıralama yöntemi bu hatanın yapılması için müsaittir. Ayrıntılı olarak hazırlanmış iş tanımlarından değerlendirmelerde yararlanmak ve herkesi kendi görev ve sorumlulukları çerçevesinde , farklı görev unvanlarındaki kişilerle karşılaştırmadan değerlendirmek bu hatanın önlenmesine yardımcı olacaktır.

2.9.3.6. Pozisyondan Etkilenme : Bazı değerlendiriciler, kişilerin buldukları pozisyonlardan etkilenecek, işletmede önemli kabul edilen iş ve pozisyonlardaki kişileri yüksek, önemsiz kabul edilenleri düşük performans düzeyinde değerlendirirler. Özellikle sıralama yöntemi bu hatanın yapılması için oldukça müsaittir. Ayrıntılı olarak hazırlanmış iş tanımlarından değerlendirmede yararlanmak ve herkesi kendi görev ve sorumlulukları çerçevesinde , farklı görev unvanlarındaki kişilerle karşılaştırmadan değerlendirmek bu hatanın önlenmesine yardımcı olacaktır.

2.9.3.7. Atıf Hataları : Kişilerin kendi ya da başkalarının davranışlarının nedenlerini belirli varsayımlara dayanarak açıklama eğilimindedir. Bazen bu varsayımlarda söz konusu davranışların nedeni kişiliğe dayandırılır. Bu tür hataların özellikle sonuçlarla/ hedeflerle performansın değerlendirilmesini amaçlayan yöntemlerin uygulanması ile giderilmeye çalışılmaktadır.

Değerlendirmelerde, yöneticilerden kaynaklanan değerlendirme hatalarının kontrol altına alınması ve değerlendirmenin güvenilirliğinin artırılması için , çalışanın çalıştığı yakından tanıyan farklı yöneticiler tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir (Bilgin,1998:82).

Performans değerlendirmenin başarısını etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Performans değerlendirme sistemini geliştiren, değerlendirme yapanlar ve değerlendirilenlerin eğitimi, uygulamada etkinliğin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında performans değerlendirmesinin sonuçlarından ücret-maaş yönetiminde yararlanılması, sürecin en kritik ve sorun yaratan alanını oluşturmaktadır. Bilgisayar teknolojisinin etkin kullanımı ise sistemin başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Değerlendirme sonuçlarına ilişkin verilerin astlara bildirildiği/ birlikte tartışıldığı sistemlerde değerlendirme dönemi sonunda yapılan değerlendirme görüşmeleri de sistemin başarısında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu görüşmenin gerektiği biçimde gerçekleştirilmemesi söz konusu sistemin amaca ulaşmamasında son derece etkili bir faktör olacaktır (Kaynak ve diğerleri, 1998:228).

Başaran (1985:96-100) tarafından , eğitimde iş gören değerlemesini yapan kişilerin ve değerlendirilenlerin değerlemeye etkisini iki yönlü ; kişisel özellikleri ve yeterlilikler olarak vurgulanmıştır. Bu doğrultuda değerlendiren ve değerlendirilenlerin etkisini olumlu kılabilmek için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Değerlendirenin etkisini olumlu kılabilmek için;

1. Eğitimde özellikle okul müdürü ve müfettişlerin özenle seçilmesi; bu seçimde kişinin davranış bozuklukları olmamasına, kişilik özellikleri yönleriyle yönetici olmaya engel olacak derecede kusurlu olmamasına bakılması gerektiği,
2. Bu alanda yeterli olmasına, yeterli olmayanların ise yetiştirilmesine; lisans üstü eğitim verilmesi gerektiği,

Değerlendirilenin etkisini olumlu kılmak için;

1. Eğitim iş görenlerinin iyi yetişmesi ve yetişmelerinin sürekli kılınması,
2. Görevinde yüksek başarı sağlayabilmesine yardım edecek bir iş gören değerlendirme düzenei kurulması,
3. Kendilerinin değerlendirilmesi sürecine katılmalarının sağlanması,
4. Değerleme amacının, işgörenleri özdenetim ve özdeğerlendirmeye kavuşturmak olması gerektiği,

vurgulanmıştır. Bu doğrultuda değerlendirme sisteminin etkililiğinin sağlanması konusunda ilgililerin yeterliliği ve kişiliği de ön plana çıkan iki unsur olarak görülebilir.

B Ö L Ü M I I I

3. PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİ NİN EĞİTİM

KURUMLARINDA UYGULANMASI

3.1. Performans Değerlendirme Süreci Uygulama Aşamaları

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, onların okula ve okulun amaçlarına yaptıkları katkı düzeylerinin belirlenmesi, artırılması ve geliştirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Nihai amaç ise Başaran (1985) tarafından öğretmenlerin özdeğerlendirme yapabilmesini sağlayacak ortamı oluşturma olarak görülmektedir.

Bilgi çağının eğitim kurumlarına yansımaları olarak Hesapçıoğlu (1998) tarafından vurgulanan takım çalışması esasının ön plana çıktığı “otonom okul” anlayışında önemli olacak iki faktör; “verimlilik ve yenileşmenin” gerçekleşmesi okul ve çalışanlarının kendi yönetimleri konusunda yetki ve yeterliliklerinin artırılmasını gerekli kılmaktadır.

İnsana değer ön plana çıktığı çağımız örgütlerinde, bu ilkenin; girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerine de yansımaları kaçınılmazdır. Bu doğrultuda değerlendirme sisteminin en önemli özelliği olarak geliştirme aşamasına dikkat çekilmesi, önlemeye dönük yaklaşımın bir sonucu olarak görülen “sıfır hata” kavramının ulaşılabileceği görülmediği belirtilse de hedeflenmesi ve uygulamada işlerlik kazanması “öğrenen örgüt” ilkelerinden sürekli öğrenmeyi temel almasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim örgütleri için kalitenin geliştirilmesinin önemi, söz konusu kurumların, kendi faaliyetlerini kontrol edebilme dereceleri ölçüsünde artacaktır (Ensari,1999:22) Kalitenin geliştirilmesi, öncelikle durumun tespiti ve tüm unsurları ile birlikte kurumun vizyon, misyon ve hedefleri doğrultusunda, yenileşme ve geliştirilmesi faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Toplam Kalite Yönetimi anlayışının eğitim örgütlerinde de kabul gördüğü çağımızda değerlendirme süreci de kendini bu yönetim felsefesi doğrultusunda geliştirmek durumundadır.

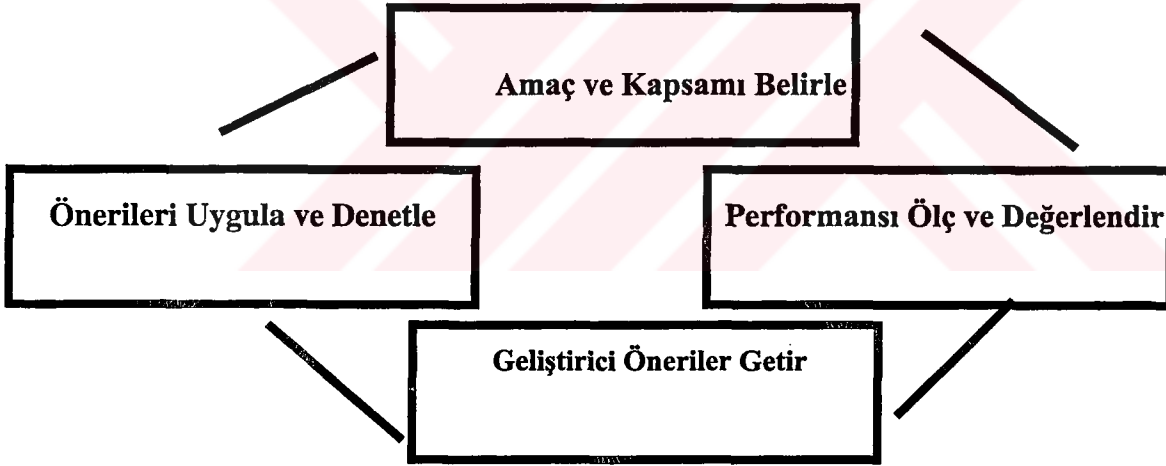
Performans değerlendirmesi kaçınılmaz olduğundan dolayı sürecin etkin bir şekilde yürütülmesi için yöneticilerin gerekli bilgileri toplamaları gerekir. Bu bilgiyi

toplamaya çalışan yöneticiler son olarak birkaç tane soruyu yanıtlamak zorunda kalacakları belirtilmektedir (Türkel, 1998: 49).

1. Performans değerlendirmenin amaçları nelerdir?
2. Bireyin işinde hangi performans standartları uygulanmaktadır?
3. Performans değerlendirmesiyle hangi potansiyel problemler ortaya çıkmaktadır?
4. Hangi performans değerlendirme metodu en iyi bir şekilde değerlendirme amaçlarını yerine getirir ve potansiyel problemleri en aza indirir?

Performans değerlendirmesiyle ilgili dört temel soru, konuyla ilgili insanlar ve prosedürler kapsamında incelenmesi gerektiği (Türkel,1998:49) vurgulanmakta, Uyargil (1994:54-116) tarafından da performans değerlendirme sistemi performansın planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi şeklinde ele alınmaktadır. Performans değerlendirme sisteminde yararlanılabilecek; Deming' in geliştirdiği planla, yap, sına, uygula (PDCA) döngüsü, Mike (1994 :7) tarafından TKY yi açıklayıcı bir yaklaşım olarak aşağıya çıkarılmıştır. (Akt. Akal, 1996:88)

Sekil 1 . Deming Yaklaşımı

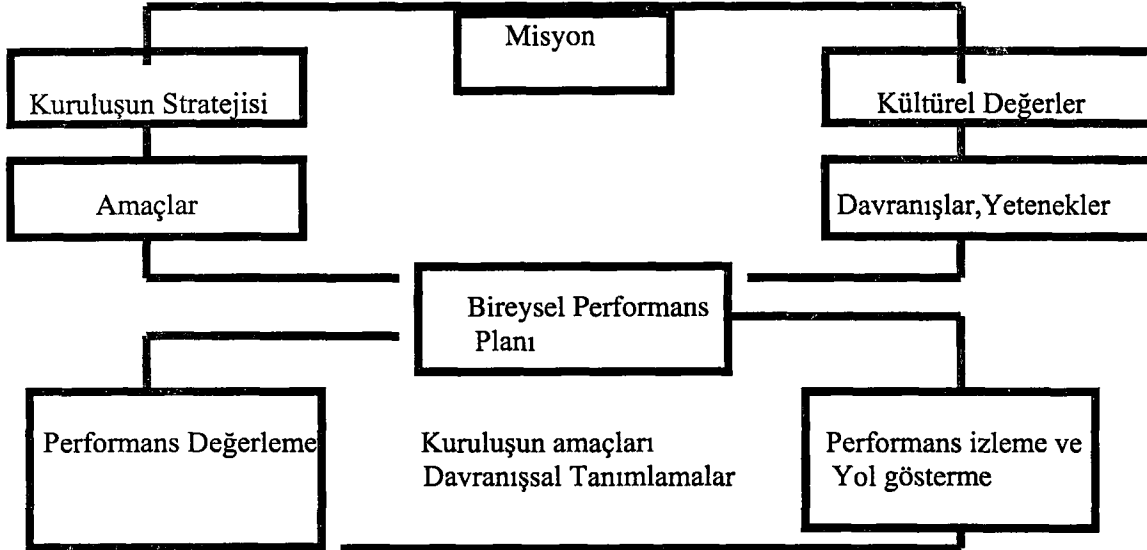


Kaynak: Potter Mike, Management services s.7 den Aktaran Akal (1996:88)

Kalite girişimi ile performans yönetimi süreci arasında bağlantı kurma, kalite girişimlerinin başarılı olması olasılığını artırma açısından değer taşımaktadır (Canman,1995:140). Hem kuruluşun performansını iyileştirmek için örgütsel amaçları, hem de personelin performansını iyileştirmek için bireysel amaçları kapsamına alan, TKY ile ilgili stratejilerin uygulanması ve kültür değişikliğinde motor rol oynayan ve bireysel düzeyde karma model planı olarak nitelendirilen , performansın ne olduğuyla

nasıl olduğunu birlikte alan sürece Toplam Performans Yönetimi adı verilmektedir (Canman,1995:135) .

Sekil 2 . Toplam Performans Yönetimi



Kaynak: Frank Hartle 1994:103 den aktaran Canman,1995:136

Bu süreç, ilköğretim okullarının performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasında eğitim kurumlarının TKY uygulamalarının etkililiğe ulaştırılması açısından da göz önünde bulundurulacak niteliktedir. Değerlendirme sisteminin etkililiğinin sağlanması, sürecin sürekli izlenmesi ve sonuçlarının etkili kullanılmasına da bağlıdır.

Etkili bir performans değerlendirme sistemi, önyargıları ve hataları en aza indirecek yolları içerir. Bu yollardan birincisi. Değerlendirmenin her faktörün belli bir iş etkinliğiyle ilgili olması, bir kaç etkinliği bir arada ele almamasıdır. Bu bir elemanın performansının adım adım değerlendirilmesini sağlar. Diğer bir yöntem ise çalışanları somut örnekler bulacak kadar uzun bir süre ve düzenli olarak gözlemektir. İnsanların insanlara uyguladığı bir şey olduğundan, performans ölçümüne ilişkin sorunlar hiç bir zaman tümüyle ortadan kaldırılamaz. Ama standartlar ve işgörenlere verilecek bilgiler açık ve seçik ifade edildiğinde , performans değerlendirmesi çok etkili bir araç haline gelebilir (Palmer,1993:36).

3.1.1 Öğretmenin performansının planlanması :

Uyargil, (1994:56) tarafından, performansın planlanması doğrultusunda ele alınacak temel yaklaşımlar Amaçlara Göre Yönetim Yaklaşımının da temel faaliyetlerini kapsayacak şekilde bir süreç olarak ele alındığında; hedeflerin belirlenmesi, işin/ iş tanımının incelenmesi, astın güçlü ve güçsüz yönlerinin belirlenmesi, çevre koşullarının incelenmesi, kesin performans planlamasının yapılması şeklinde evrelerin sırasıyla yerine getirilmesi gerekeceği vurgulanmıştır.

3.1.1.1 Okulun/ sınıf ya da dersin hedeflerinin incelenmesi : Stratejik

planlama sürecinin ya da yazılı işletme planlarının var olduğu durumlarda, organizasyonel birimlerin planlarından hareket ederek, yöneticiler astların bu hedeflere ne kadar katkı yapabileceklerini düşünerek, bireysel planları belirlerler (Uyargil,1994:56). Bireysel planlamalar gerçekleştirilmeden önce değerlendirilecek kişi/kurum ile ilgili hedefler değerlendirilenler tarafından incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öncelikle ilköğretim kurumlarının amaç ve hedeflerinin öncelikle bilinmesinde yarar bulunmaktadır.

24.06.1973 Tarih ve 14574 Sayılı R.G. de yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu' n da İlköğretimin amaçları;

Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olabilmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu illgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Şeklinde yer almıştır. Bu amaçlar; 07.08.1992 tarih ve 21308 Sayılı R.G. de yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ilköğretimin amaçları başlığı altında daha da detaylandırılmıştır. Belirtilen amaçlar da her ders için ayrı olarak yayınlanmış bulunan ders programlarında dersin genel amaçları, hedef ve davranışları şeklinde daha da ayrıntılı hale getirilerek ölçülebilecek özelliklere dönüştürülmüştür. Öğretmenin öğrencilerinde hedeflediği davranışlar bazı tekniklerle ölçülebilecek niteliktedir.

3.1.1.2. Öğretmenin İşinin/İş Tanımının İncelenmesi: Çoğu yönetici için ilk adım, çalışanların iş tanımlarını gözden geçirmektir. Önemli etkinlikleri ve hangi sonuçların beklendiğini incelemek, değerlendirme sürecini yönlendirmede çok yararlı olacaktır. Bu faktörleri çalışanların mevcut performansıyla karşılaştırmak her iki taraf için de önemli ve değerli bilgiler sağlar (J.Palmer,1993:60).

Özellikle astın rutin işlerinin öncelikle planlanmasında iş tanımları ve önceki yıl / döneme ait planlardan yararlanılarak astın gelişimi için özel projeler üzerinde düşünmeye başlanması yöneticinin etkinliğini oluşturmaktadır (Uyargil,1994:56).

Bir kişinin performansını yaptığı işi bilmeden değerlendirmek mümkün değildir. Bu günün koşullarında bu anlama işini sürekli yenilemek gerekmektedir. Bunu yapmanın etkili yolu, işin amacını ve ana sonuç alanlarını dikkate almaktır (Gillen,1997:13).

Eğitim kurumlarının önemli bir avantajı öğretmen değerlendirmesini yapan amirlerin daha önce öğretmenlik deneyimlerinin olmasıdır. Okul müdürü de müfettişte bu kademelere gelmeden önce yasal düzenlemeler gereği öğretmenlik yapma şartı taşımaktadırlar. Bu avantaja karşılık yöneticilerin iş tanımları yapılmasına rağmen öğretmenleri için böyle bir çalışma yapılmamıştır. Erken (1990:246) tarafından öğretmenlerin iş analizlerinin yapılması önerisi getirilmiştir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi böyle bir çalışma M.E.B. ca gerçekleştirilmemiştir. Yine de okul müdürü ve müfettiş tarafından öğretmenin yapması gereken çalışmalar bilinmekte ve bu konuda, Yönetmelik, Yönerge ve Genelgeler ile öğretmen tarafından hazırlanan Yıllık Çalışma Programları, planlar, diğer rapor ve belgeler fikir vermektedir.

3.1.1.3 Öğretmenin güçlü / güçsüz yönlerinin belirlenmesi: Astı yöneticinin çok iyi tanınması; her hedefin astlardan ne tür yeni bilgi ve beceriler gerektirdiğini de düşünmesi durumundadır. Bu belirlemeleri yaparken yönetici, her bir ast için hangi hedeflerde , ne tür destek ve yardımda bulunması gerektiğini de görmüş olacaktır (Uyargil,1994:56).

Öğretmenlerin bir kişi olarak çok çeşitli konularda yeterlilik farklarının olması doğaldır. Bu farklılıkların tanınması önemi ; öğretmenin geliştirilmesinin yanında bu yeterliliklerin okul hedefleri açısından da kullanılması gerektiğinden ön plana çıkmaktadır. Özellikle uygulama içinde bazı yeterlilikler eğitimi tamamlayıcı faaliyetlerde kullanılmaktadır. Örneğin müzik ve beden eğitimi alanlarında yetenekli öğretmenlerin tören ve kutlamalardaki etkinlikleri yönlendirmesi, belirli kurslar düzenlenerek görev almalarının sağlanması, hatta özellikle sınıf öğretmenlerinde belirtilen branşlarda ders değişiminin yapılması uygulama içinde görülmektedir. Bu örneklere daha fazlasını da eklemek mümkündür.

Görülen bu olumlu uygulamaların daha da geliştirilmesi , performans değerlendirme sürecinin bütün aşamalarıyla etkili olarak uygulanmasına bağlıdır. İnsanın tanınması oldukça zor ve sabır isteyen bir süreçtir. Okullarda, öğretmenler hakkında var olan kayıtlar onlar hakkında bazı fikirler verebilecektir.

Arşiv kayıtları adı verilen veri toplama tekniğini, değerlendirme sisteminde daha önce örgütte var olan bazı bilgi ve belgelere, dokümanlara ulaşma olarak da değerlendirebiliriz. Başka amaçlar için tutulmuş kayıtlar; araştırma ve inceleme raporları, yönetim ve denetim raporları, toplantı karar ve tutanakları, siciller , disiplin olay ve kararları, izin ve sağlık raporları, aldığı eğitimlere ilişkin belgeler, basın ve kamuoyunu yer alan haber veya yayınlardan yararlanılarak öğretmenin performansı ve yeterliliği ile bağlantılı bazı bilgilere ulaşılabilir. Bu kayıt ve belgelerin belirli ilkeler doğrultusunda incelenmesi önem taşımaktadır.

Belirtilen kayıt ve raporların incelenmesinde aşağıdaki yazılı hususlara dikkat edilmelidir. (Taymaz,1997:30)

- Kayıt ve raporlar, belirli bir sıra ile izlenmesi,
- Kayıt ve raporların orijinal ve gerçek olmasına dikkat edilmesi,
- Rastlanan olay, nedenleri ve yarattığı sorunların ayrıntılı olarak belirlenmesi,
- Elde edilen bilgiler hakkında hükme varılmadan önce ilgililerce görüşülmesi

Etkinliğin sağlanması, personelin bireysel hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle ilişkilidir. Bu doğrultuda bireysel hedeflerin de bilinmesi , kurum hedefleri ile bireysel hedeflerin uzlaştırılmasının sağlanmasında etkin rol oynayacaktır. Bu hedefler öğretmenin tanınmasıyla da ilgilidir ve tanınma sürecinde güç, zahmetli bir süreçtir. Bireysel hedeflerin belirleyicisi bireysel beklentilerdir. Değerlendirme açısından beklentiler araştırmanın önceki bölümlerinde tanıtılmıştır.

3.1.1.4. Çevre Koşullarının İncelenmesi : Hedeflerin gerçekleştirilmesi sırasında astın yetki yetersizliği nedeniyle ihtiyaç duyacağı kaynaklara ulaşmasında bazı sorunların ortaya çıkması çevreden kaynaklanan sorunların performansı etkilemesi sonucunu oluşturacağından; astın belirlenen hedefler doğrultusunda ulaşması gerekli kaynakların temin edilmiş olması, ihtiyaç duyulursa diğer iş görenlerin ne gibi yardımlarda bulunacağını tespiti ve bu konuda yetkilendirilmesi

önem taşımaktadır (Uyargil,1994:58).

Eğitim öğretim kurumları, sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi özellikleri yönüyle birbirlerinden farklı çevrelerde yer almaktadır. Okulun çevresi ve bu çevrede yaşayan halk ile olan ilişkilerinde değişiklik yapan çeşitli etkenler bulunabilir. Bunların başlıcaları, bilim ve teknolojideki değişimler, bu gelişmeleri izleyen hızlı sanayileşme ve uzmanlaşma, nüfus akımları, sosyal hareketlilik, aşırı şehirleşme, düzenli yarar gruplarının kurulmasıdır. Bu dış çevre özellikleri okulun iç çevresinin gelişmesine ya da durağanlaşmasına etki edebilmektedir. Sınıfların kalabalık olması, eğitim araç ve donanımlarının çevre imkanlarıyla sağlanabilmesi ya da sağlanamaması gibi bir çok etki söz konusudur.

Bu dış çevrenin yanında iç çevresinin yapısı daha da önem taşımaktadır. Okul, eğitim öğretim için özel olarak oluşturulmuş bir ortamdır ve eğitim öğretimin etkili gerçekleşebilmesi için gerekli bazı temel özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu nedenle tüm etmenlerin örgüt amacına hizmet edebilecek biçimde etkileşimi beklenmektedir. Bu etkenlerin başında madde ve insan kaynakları gelmektedir. Özel çevre olmaktan gelen bazı donanım, araç, gereç ve materyallerin bulundurulması ve etkin kullanılmasının yanında insan kaynaklarının etkin kullanılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yönetici ve denetçilerin öğretmenin çalıştığı ortamın bu tür olanakları hakkında bilgi sahibi olması değerlendirme açısından önem taşıdığı gibi kaynakların etkili kullanılması açısından da önem taşımaktadır.

Okulun iç çevresinin temel unsurları daha çok okulun örgütsel özellikleriyle de ilgilidir ve okul kültürü en önemli etkenler arasında sayılabilir. Okul kültürü içinde yer alan değerler sistemindeki olumsuz tutumlar var olabileceği gibi bu konuda değerlendirmeyi olumlu etkileyebilecek değer ve tutumların bulunması gerektiği, bu konuda da yöneticinin önemli sorumluluğunun varlığı unutulmamalıdır.

Değerlendirme, bir karar sürecidir ve çevre yapısının baskılarından da etkilenebileceği söylenebilir. Bu etkilemenin bir boyutu, çalışanlar üzerinde çevrenin yaptığı etkilemedir. Çalışanlar dış çevre baskı gruplarının içinde de yer alabileceği gibi, bu baskılardan kurtulabilmek veya diğer amaçlarını gerçekleştirebilme açısından başka informal grupların içinde de yer alabilmektedir. Bu doğrultuda olumlu ya da olumsuz etkilerin var olabileceği göz önüne alınmalıdır.

Okulun bürokratik özellikleri bu baskı gruplarının hedeflerine karşı bir kalkan rolü oynamaktadır. Esasen değerlendirme sürecinde alan uzmanı, müfettişin yer alması değerlendirmenin teknik boyutunu ön plana çıkarması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle değerlendirme alt sistemi de okulun amaçlarından sapmayı önleyebilmek için araç olarak da görülebilir.

Öğretmen değerlendirmesinin sonuçtan daha çok sürece yönelmesi nedeniyle sonuca etki edecek öğretmen davranışlarının izlenmesi ve ölçülmesi gerekliliği daha önceki bölümlerde de vurgulanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde performans standartları olarak ortaya konulmuş olan bu etkinliklerin somut ve ölçülebilir özellikler içermesi, değerlendirme sürecinin en önemli unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar da (Başar;1985, Erken;1990, M.E.B. EARGED:2000) okulun olanakları ve çevre özelliklerinin değerlendirmede kullanılması önerileri yer almaktadır. Bu nedenle de ölçme araçları şekline dönüştürülmüş standartlar genel nitelikte olduğu ve çevre şartları, okulun ve öğretmenlerin özellikleri doğrultusunda gerçek standartlara dönüştürülmesinin gerekliliği göz önünde tutulmalıdır. Bu durum hedef belirleme görüşmesinde önem kazanmaktadır.

3.1.1.5 Kesin Performans Planlarının Oluşturulması/Hedef Belirleme Görüşmesinin Yapılması : Hedef belirleme görüşmeleri hem ast hem de üstün hazırlıklı olmalarını gerektirir. Hedeflerin son bir kez ast ile yönetici arasında müzakere edilip, yazılı hale dönüştürülmesi formal bir görüşme yoluyla yapılırsa , bu görüşme Performans Yönetim Sisteminin etkinliğinde önemli bir rol oynayacaktır (Uyargil,1994:59).

Hedef belirlemede öncelikle çalışanların iş tanımlarına ihtiyaç duyulur. Kişilerin iş tanımlarındaki temel sorumluluk alanları ve bunların içerdiği görev ve faaliyetlerden hareket ederek, hedeflerin belirlenmesi en sağlıklı ve etkin şekilde sağlanabilir (Uyargil, 1994:60). Standartlar ise bireylerin işiyle ilgili etkinliklerini birbirleriyle karşılaştırabilecek; gerçekleştirilecek etkinliklerin ölçülecek özelliklere dönüştürülmesiyle ilgilidir. Bu yönüyle, hedef belirleme görüşmesinin temelinde iş ile ilgili standartlardan yararlanılması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Standartlar, olması gerekene göre değil, mevcut performans düzeyine göre saptanmalıdır. Ulaşılabilir, doğru standart saptamanın yolu, çalışanların ve diğer ilgili yanların tam katılımının sağlanması ile gerçekleştirilebilir (Akal, 1996:96).

Erken'in (1990:246) yaptığı araştırma sonucunda "standart form yerine okul ve çevre özelliklerini ihtiva edecek esnek formlarla değerlendirme yapılmalı" şeklinde vurgulanan öneri; hedef belirleme görüşmesinde, öncelikle okulun özellikleriyle biçimlendirilmiş genel standartların okula özgü standartlar haline başka bir deyişle gerçek standartlar haline dönüştürülmesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu çalışma ilgili kişilerin grup ya da zümre halinde bir araya gelerek var olan genel standartların okulun özel şartları doğrultusunda biçimlenmesi amacını gütmeli ve daha sonra öğretmenin bireysel hedeflerinin belirlenme amaçlı görüşmenin izlemesi şeklinde uygulanabilir.

Bu doğrultuda öğretmenlerle hedef belirleme görüşmesinin birinci aşamasında; aynı branşta görev yapan zümre öğretmenleriyle birlikte değerlendirme yapacak olan müfettiş ve yöneticinin katılımıyla çevre şartları doğrultusunda standart ya da hedeflerin okula özgü hale getirilmesi sağlanabilir. Bu görüşmelerde önemli olan öğretmenin bireysel hedef ya da standartlara genel sınırlamaların sınıf ya da zümre bazında ortaya konabilmesi, bu konuda da daha önceden belirli çalışmaları yerine getirmiş olmasıdır. Bu doğrultuda belirlenmiş olan genel standartların da kurumun çevre, öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durum ve okulun olanakları doğrultusunda biçimlenmesini sağlayabilecektir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin bireysel hedeflerinin planlanması gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin değerlendirilecek öğretmenlerle ilgili okulun hedef ve standartlarının ortaya konulması sırasında grup çalışmalarının etkili yürütülmesi önem taşır.

Grup toplantıları, ilgili bireylerin tek başlarına çözemedikleri sorunlara çözüm yolu aramak üzere iki veya fazla ilgilinin bir araya getirilerek çalıştırılmasıdır. Bir kurumda çalışan insanlarda görüş ve davranış değişikliği kısa sürede ve çabuk olmaz. Kurumlarda yapılacak değişiklik veya yenilik için ilk koşul, ilgililerin istemesi ve inanmasıdır. Grup toplantılarının temel amacı, belirli konularda grup ürünü elde etmek ve yararlanmaktır. Grup çalışmalarını başarılı kılmak için, aşağıda maddeler halinde yazılı prensip ve teknikler göz önünde bulundurulur (Taymaz,1997:33).

1. Toplantı yerine katılanların rahat çalışabilmeleri için uygun fiziki ortamın sağlanması,
2. Gündemin amaca uygun biçimde ayrıntılı hazırlanması, yapılacak çalışmaları

kapsaması,

3. Yapılacak açıklama için hazırlıkların eksiksiz yapılması, yazılması ve dağıtılması,
4. Toplantıya katılacaklar ile önceden görüşme yapılması, olumlu karar alınması için destek sağlanması,
5. Toplantı gün ve saatinin iki veya üç gün önce yeniden hatırlatılması,
6. Toplantı için sekreteryanın kurulması, hizmetlerin kusursuz olması,
7. Karşılama ve ağırlamanın samimimi bir havada yapılması, toplantıya zamanında başlanması,
8. Oturum başkanı ve katılanlara yapılan çalışmaların ve amacın açıklanması,
9. Toplantı amacı doğrultusunda soruların gruba yöneltilmesi,
10. Toplantının dikkatle izlenmesi, başkana yardım edilmesi, hatırlatmalar yapılması,
11. Toplantı amacı doğrultusunda olan görüşlerin kaydedilmesi,
12. Toplantı tutanağının tutulması, kararların sıra ile yazılması ve katılanlara imza ettirilmesi

Öğretmenin bireysel amaçları ile okulun örgütsel amaçlarının bütünleştirilmesinde büyük sorumluluk okul yöneticisine ve denetmene düşmektedir (Aydın,1995a:100). Değerlendirme sisteminde; müfettiş ve öğretmenlerin birbirlerinin beklentilerini iyi bilmeleri gerekir. Bu görevlilerin rollerini iyi bilmelerini ve davranışlarında ortaya koymalarında kolaylık sağlar (Cerit, 1996: 42). Performans değerlendirme sisteminin hedef belirleme görüşmesinin etkili yapılması, her iki tarafın beklentilerini ortaya konmasını sağlayacağı için değerlendirmenin amacına ulaşmasında önemli bir rol oynar. Ancak, görüşme tekniğinin en önemli özelliklerinden birisi güven ortamıdır ve amacının gerçekleştirilebilmesi için diğer ilkelerinin yanında güven ilkesinin sağlanması önem taşır.

Görüşme, yönetici tarafından koşullara göre etkili bir biçimde düzenlenebilecek bir yönetim aracıdır. Yönetici görüşme öncesi görüşeceği kişi ve görüşülecek konu hakkında bilgi toplar. Böylece neyin, neden, ne ölçüde sorun olduğu, sorunun ne zaman ve nasıl başladığı, başlangıcından bu güne geçirdiği evreler vb. hakkında yönetici kafasını netleştirmiş, nasıl bir insanla ne konuşacağını belirlemiş olur. Görüşme öncesi, sorulacak soruları ve bunlara alınacak görüşmenin yerini, zamanını, süresini ve ortamını planlaması, görüşmenin planlama aşamasını oluşturur (Açıkgöz1994: 50).

Görüşmenin planlanmasından sonra görüşme tekniğinin uygulanması izler. Görüşmenin somut olarak, aşama aşama yürütülmesi görüşme tekniğini oluşturur. Her

biri kendi içinde daha küçük aşamalara ayırabilmekle birlikte görüşmenin dört ana aşamada gerçekleştirilmesi gerekir (Açıkgöz1994: 51).

Isınma: Görüşmeyi yürüten yönetici ile görüşülen kişi arasında, görüşmenin güvene ve açıklığa dayalı biçimde gelişmesi için önyargısızlığı, kişisellikten uzaklığı, nesnelliği vurgulayacak biçimde, dostça bir uyum geliştirmek gerekir. Görüşülecek kişiyi nazik, saygılı ve ölçülü ifadelerle karşılamak, hatır sormak, küçük bir espriyle havayı yumuşatmak ona, “sizinle kişisel bir sorunum yok, işe ilişkin sorunları konuşacağız” iletisini vermek, görüşmenin bundan sonraki aşamalarının alacağı doğrultuyu önemli ölçüde etkiler.

Bilgi Toplama ve paylaşma: Bu aşamada iki tarafın, üzerinde görüşülen sorunla ilgili bilgileri ortaya koyar. Bunların uyumlu ve uyumsuz yanları, eksiklikleri belirlenir. Karşılıklı ortaya koyma, karşılaştırma, paylaşma yolu ile bir bilgi tabanı yaratılmaya, durumun iki tarafça da mümkün olan en yüksek derecede aynı biçimde algılandığı nesnel bir fotoğrafı çekilmeye çalışılır.

Bir eylem planına karar verme: İki tarafın bilgilerinin paylaşılması yoluyla durum net olarak belirlendikten sonra, bu nokta hareket noktası alınarak gelecekte neler yapılabileceğinin belirlenmesi, görüşenin ve görüşülenin bu süreçte üzerlerine düşen rollerin neler olduğunun vurgulanması gerekir.

Görüşmeyi bitirme: Görüşmeyi yapılandırılmış amacı ve gelişme aşamaları belirli bir etkinlik olarak sonlandırmak gerekir. Görüşme sürecinin vurgulanması gereken noktalarını ve geleceğe dönük hedefleri toparlayan kısa bir özet yaptıktan sonra, yine başlangıçtaki nazik, nesnel ve dostça hava içinde görüşmeyi bitirmek gerekir.

3.1.2 Performansın Değerlendirilmesi :

Performans yönetim sisteminde iş görenin performans değerlendirilmesi, bir önceki performans değerlemesinden sonra tasarlanan ve kendinden neler beklendiği açıklanan konu ve hedeflere; ne derece ulaşıldığını tespit etmek için yapılır (Yeşiloğlu,1998:78).

Performansın planlaması aşamasının tamamlanmasından sonra da , değerlendirme dönemi süresince yönetici astı ile önceden belirlenen hedeflere ulaşması

için sürekli iletişim içindedir. İşletmelerin benimsemiş olduğu formal performans değerlendirme sistemleri, ilke olarak belirli dönemlerin sonunda, dönem boyu yapılan değerlendirmelerin yazılı olarak formlara geçirilmesi gerekir. Aslında, kanımızca dönem sonunda yapılan bu değerlendirmeyi , dönem boyunca yapılan değerlendirmelerin toparlanması, özetlenmesi olarak nitelendirmek hatalı olmayacaktır (Uyargıl,1994:65).

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde değerlendirme sisteminin daha çok uygulama aşamasında problemlerin yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda sürece ilişkin önerilerin uygulamaya aktarılması önem taşımaktadır.

3.1.2.1. Verilerin Toplanması: İlköğretim Okulu öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinin ilk aşamasını veri toplama süreci oluşturmaktadır. Öğretmenlerin performanslarıyla ilgili verilerin toplanmasında sınıf içi gözlemleri uygulamalarda hala önemini korumaktadır.

Buna karşılık, ülkemizde öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda EARGED (1995, 2000) tarafından yapılan her iki araştırmada öğretmenin birden çok veri kaynağından bilgi toplanmasını gerekli kılmakta, Başar (1995) ve Erken 'in (1996) araştırmaları da destekleyici nitelikte bulunmaktadır. Bu doğrultuda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin değerlendirilmesinde okul yöneticisinden, öğrenciden, veliden, öğretmenin kendisinden ve meslektaşlarından çeşitli tekniklerle elde edilen verilerin kullanılması gerektiği ortaya konmaktadır. Araştırmanın evreni düşünüldüğünde M.E.B. EARGED (2000:222-237) tarafından önerilen ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Modelinde için hazırlanmış olan formlar geliştirilmek amacıyla kullanılabilir özellik taşımaktadır.

3.1.2.2 Fiili Sonuçlarla Standartların Karşılaştırılması: Performans yönetimi sisteminde kontrol sürecinin işleyişi, diğer bir deyişle fiili performansla standartların karşılaştırılması için çeşitli evreler aşağıda ele alınmıştır (Uyargıl,1994:66).

Sorunun (Sapmanın) Tanımlanması : Sorunun tanımlanması, sayısal ya da kolaylıkla ölçümlenebilecek hedeflerin varlığında nispeten daha kolaydır. Geleneksel değerlendirme skalalarında, özellikle kişilik özelliklerine dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde , standart ile fiili performans arasındaki sapmayı belirlemek ve sorunu tanımlamak için dikkatli olunması gereklidir. Bazı işletmelerde soyut kriterlere

puan verirken bunların gerekçelerini de istemektedirler. Aksi takdirde , somut veri ve olaylarla desteklenmeyen tanımlamalar astın ikna edilmesinde yeterli olmayacaktır. Başka uygulanan yöntemde işletmenin birimlerinin birbiriyle karşılaştırılmasıdır. Ancak bu durumda nedenleri belirlemek oldukça zordur. Başka bir yol da çeşitli zaman noktalarındaki verilerini karşılaştırmaktır (Uyargil,1994:68).

Sorunun Öneminin Belirlenmesi: Performans değerlemesi sonucun tespit edilmiş performans ile değerlendirme öncesi ortaya konan hedeflenen sonuçlar arasındaki sapma bir başka deyişle sorun tanımlandıktan sonra , bu sapmanın işin gerçekleştirilmesinde ne denli önemli olduğunun vurgulanması gereklidir. Çünkü işgörenin genel performansının belirlenmesinde, daha önceden belirtildiği gibi kullanılan kriterlerin ayrı ayrı ağırlıklandırılmadığı yöntemler de vardır (Uyargil,1994:69).

Sorunun Nedenlerinin Analizi : Değerlendirenlerin performans değerlendirme konusunda oluşan olumsuz tutumlarının en önemli nedenlerinden birisi de başarısızlıklarına neden olan kendilerinin kontrolü dışındaki bazı olay ve gelişmelerin değerlendiriciler tarafından dikkate alınmamasıdır. Kişinin başarısını olumsuz yönde etkileyen kontrol dışında her hangi bir engel olmadığı, yani çevresel koşulların belirlenen standartlara ulaşmada herhangi bir sorun yaratmadığı durumlarda, bu kez de yöneticinin astın performansı ile standartları arasındaki farkın bilgi-beceri yetersizliğinden kaynaklanmadığını belirlemesi gerekir (Uyargil,1994:70).

Aslında daha hassas ve ayrıntılı biçimde analiz edilmesi gereken durum, astın bilgi-beceri yetersizliği olmamasına rağmen, performansının arzulanan düzeye ulaşmamasıdır. Astın niteliklerinin işin gereklerinden çok üstün olması, iş akışı ve dizaynında bulunan bazı yapısal hatalar, gürültü vb. çevresel nedenler, işletme politikaları, yönetim tarzı, vb. bir çok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilecek performans düşüklüğünün , çoğunlukla eğitim dışındaki çözümler gerektirdiği görülmektedir (Uyargil,1994:71).

3.1.2.3 Performans Değerlendirme Mülakatları: Performansı değerlendirmenin kişilerin performanslarını geliştirmeye yönelik amacın gerçekleştirilebilmesi için , değerlendirme sonuçlarının kendisine sağlanması gerekmektedir. Bu varsayıma göre , kişiler geri besleme aracılığı ile kendilerinden neler beklendiğini, performans standartlarının ne olduğunu, standartlarla fiili performans

arasındaki farkı görerek, kendilerini nasıl geliştirmeleri gerektiğini anlayacaklardır (Uyargil,1994:86).

Çalışanların dönemsel performanslarına ilişkin bilgileri içeren geri besleme faaliyeti, değerlendirme mülakatları yolu ile sistematik bir biçimde gerçekleştirilir. Değerlendirme görüşmelerinin hazırlığı, geri bildirim sağlamada kullanılacak yaklaşım ya da planları, değerlendirme görüşmeleri sırasında desteklenecek özel davranışların tanımlanmasını ve geçmiş değerlendirmelerin kontrolünü içerir (Turhan,1998:66).

Bakioğlu, tarafından (1996:196) değerlendirme görüşmesinin, güven, saygı ve ortak amaca yönelik olarak yapılması ve başarının derinlemesine incelenmesi; öğretmenlerin geçmişteki başarı durumlarını ve gelecekte yapacağı işleri gözden geçirmek, bu işlerin öncelikleri ve hedeflerini gerçekleştirmek için onlara dönüt vermeyi içermesi gerektiği belirtilmektedir.

Değerlendirmeyi iki eşit taraf arasında bir tartışma olarak görmek çok daha olumludur. Bu doğrultuda ele alındığında, iki tarafında hakları olduğu unutulmamalıdır. Bu hakların en önemlileri, rapor vermede dürüstlük, doğruluk ve birbirini dinleme isteğidir. Bu yalnızca, değerlendiren ve değerlendirilen iki eşit taraf olduğunda mümkündür. Bu doğrultuda değerlendiren ve değerlendirilenin hakları şu şekilde sıralanabilir. (Gillen,1997:13)

Değerlendirenin hakları :

13. Dürüst ve doğru rapor vermek
14. Tartışmanın gidişini ve yönünü kontrol etmek
15. Değerlendirilene olumlu bir şekilde uyarmak ve disipline etmek
16. Sözü dinlenen ve görüşlerine önem verilen olmak
17. Değerlendirilenle aynı fikirde olmak,
18. Değerlendirilenden dürüst olmasını beklemek,
19. Değerlendirene bilgi vermek ve ondan istekte bulunmak,
20. Değerlendirilenden ortak çalışma beklemek
21. Değerlendirilenin eleştirisine tepki olarak şantaja uğramamak

Değerlendirilenin hakları:

22. Yeterli hazırlık zamanı almak
23. Kendi hatalarını itiraf eden bir değerlendirene sahip olmak
24. Dürüst ve tutarlı muamele gerektiğinde eleştirmek,
25. Eleştiriye cevap vermek
26. Değerlendirenin düşünceleri için gerekçeler ve açıklamalar almak

27. Değerlendireni eleştirmek,
28. Sözü'nün dinlenmesi,
29. Değerlendirenden dürüstlük beklemek
30. Tartışma konusunda kendisini rahat hissetmek

3.1.3. Performansın Geliştirilmesi :

Performans geliştirme çalışmaları, performans yönetimi sistemi içinde sadece fiili performansı arzulanandan düşük, sorunlu iş görenleri kapsayan bir faaliyet değildir. Başarılı personelin de performans yönetimi sistemi içinde performansının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu gibi durumlarda yönetici genellikle astını daha üst düzeylerdeki görev ve sorumluluklara hazırlamak, kariyer gelişimine yardımcı olmak, onu motive edip iş tatminini artırmak için belirli stratejiler seçerek geliştirme faaliyetlerini planlar ve yürütür.

Öğretmenlerin, teknik ve profesyonel yeterlilikleri arttıkça, denetimin yararlılığı da artmaktadır (Aydın, 1993:31). Bu doğrultuda, değerlendirme sisteminin öğretmenin teknik ve profesyonel yeterliliklerinin artırılmasına yönelmesi gerektiği de söylenebilir. Bu nedenle de performans geliştirme aşaması daha da önem kazanan bir etkinlikler bütünü olarak vurgulanabilir.

Uyargil tarafından (1994:100, 116) performansın geliştirilmesi için yöneticilerin seçebilecekleri stratejiler; personel danışmanlığı, eğitim faaliyetleri, yönlendirme, disiplin programları ve işe yönelik değişiklikler şeklinde ele alınmıştır. Aşağıda bu stratejiler personel danışmanlığı, eğitim faaliyetleri, ödül sistemi ,disiplin programları ve işe yönelik değişiklikler şeklinde açıklanmıştır. Performans Değerlendirme sürecinin üçüncü ve son aşamasını oluşturan performansı geliştirme aşamasının etkili olarak gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

3.1.3.1. Personel Danışmanlığı : Danışmanlık, organizasyonlarda kişinin her hangi bir sorununu çözmesini ya da içinde bulunduğu durumla baş edebilmesini sağlamak amacı ile yapılan ve iki yönlü bir iletişim sürecini içeren görüşme olarak tanımlanır. Danışmanın danışmanlık süreci ile ilgili işlevlerini gerçekleştirebilmesi için sorunu iyi biliyor ve kendini önceden konuya hazırlamış olması gerekmektedir (Uyargil,1994:101).

Okullarda personel danışmanlığı uygulanabilir özellikler taşımaktadır. Okul yöneticisinin değerlendirmeye aktif katılımının sağlanması, sorunun nedenleri

konusunda fikir sahibi olmasını sağladığı için sorunun özelliği doğrultusunda bu süreci etkili yürütebilir.

3.1.3. 2. Eğitim faaliyetleri : Performans yönetim sisteminde değerlendirme yapan yöneticilerin astların eğitim ihtiyacı konusunda da görüş bildirmeleri istenir. Değerlendirme sonuçlarının eğitim ihtiyacının belirlenmesinin yanında ; Örgütte çalışan kişilerin zaman içindeki değişime ve gelişmelere uyumunu sağlamak için kimlerin ne yönden eğitileceğinin kararlaştırılmasında yarar vardır. Bu ancak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve eğitimin buna bağlı olarak planlanması ile sağlanabilir (Ersen,1995:90).

Örgütün etkililiği, verimliliği, onu oluşturan birey boyutunun niteliğinin örgüte uygunluğu, örgüte uyumu, verimliliği ve istekliliği ile sağlanabilir. Bu durumu sağlamanın en etkili yollarından biri “eğitim” dir (Altınışık,1996:180). Kurumlarda personelin eğitiminin sistemli olarak uygulanması ve hizmetin özellikleri doğrultusunda geliştirilmesi hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz.1997:4).

Yeterlilikleri geliştirilmesi istenen personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı aynı görevde kalacak personelin yetişme noksanlığını saptamak (Taymaz,1997:25) ve çağın gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan gelişme ihtiyacının niteliği artırma işlevinin yerine getirilmesini sağlama amaçlarıyla yapılabilir. Hizmet içi eğitim programlarının uygulanması; kurum içinde veya kurum dışında, iş başında veya iş dışında gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerini 21. Yüzyılın bilinmeyen sorunlarına hazırlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini yenilemeye hazır olmaları gerekir. (Alıcıgüzel, 1998: 24) Örgütsel öğrenme, grup halinde öğrenmeyle gerçekleştirilebilir. İnfomal grubun güçlü olması, örgütsel öğrenmeyi cesaretlendirir. Özel sohbetler, öğretmenler odasındaki tartışmalar ve okulun düzenlediği bir takım kültürel etkinlikler, öğrenen okul kültürünü desteklemeye yönelik olmalıdır. Öğrenmeyen yönetici ve öğretmenden öğrenen okul oluşmaz (Çelik, 1997: 80).

Otonom okul, yerel (öğrenci, veli) kanallarına zamanında reaksiyonda bulunan, esnek bir yapıya sahiptir. Aynı şekilde kendi iç düzenlemelerini de (brans düzenlemesi,

sınıf büyüklükleri gibi) esnek biçimde yapabilmelidir. Böyle bir okul için yöneticiler artık her şeyi önceden bilen ve astların onun talimatına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan ve astların yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve angajmanlarını optimal gelişme ve örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için destekleyen bir kişidir. Kısaca onun rolü liderliğe kaymıştır (Hesapçioğlu, 1998:819).

Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okulun daha etkili hale getirilmesi için, her okulu kendi kendine yetebilen, öğrenen ve bilgi teknolojilerini kullanabilen bir kurumsal yapıya dönüştürmek gerekir (Çelik,1998:835). Bu doğrultuda hizmet içi eğitim faaliyetleri de daha çok kurum içinde planlanan ve düzenlenen faaliyetler olarak uygulanması ve kurum kültürüne yerleştirilmesi okulun etkililiği açısından önem taşımaktadır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programın özellikleri doğrultusunda birçok öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Aydın (1995a :113), yetiştirme yöntemlerini iş başında ve iş dışında olarak iki grup halinde incelemiştir. Burada daha çok işbaşında okulun imkanları doğrultusunda uygulanabilecek bazı yöntemlerden bahsedilecektir.

Mikro öğretim, adı verilen ve öğretim becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesini sağlayan laboratuvar uygulamasının hizmet içi eğitimde uygulanmasının yararlarına Deniz (1993: 44) tarafından dikkat çekilmektedir.

Mikroöğretim, öğretmenlere yeni öğretim becerilerinin kazandırılmasını ve kazandırılmış olan becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Öğretmen, öğrenme süreci, öğretme ve öğrenen arasında karşılıklı bir etkileşimi gerektirdiğinden dolayı sınıf içinde ne tür bir etkileşimin bulunduğu ya da bir sınıfta belirtilen süreçte ne tür davranışlar yapılabileceğinin ortaya konması önem taşır. Bundan dolayı öğretmen öğrenme sürecinin etkinliğinin sınanması için sınıftaki davranışların analiz edilmesi gerekir. Sınıf içi etkileşim analizi sistematik gözlem yollarından birisidir. Bu gözlem sürecinde sınıf içindeki davranışlar incelenir, kayıt edilir ve anlamlandırılır (Deniz,1993:43).

Sistemli Gözetim Metodu olarak da adlandırılan coaching- yönlendirme; çalışanların farklı bir yaklaşımla "işbaşında" performanslarının periyodik olarak gözden geçirilerek yönlendirilmesini içeren bir dizi faaliyettir. Bu sürecin başlatılmasında ve yürütülmesinde en önemli sorumluluk astını yönlendirecek yöneticiye aittir. Ast ile

üstün gerekli görülen her an, sorunların çözümünde sürekli ilişki ve etkileşim içinde olmaları gereği, geliştirme faaliyetlerinin süreklilik niteliğini belirgin biçimde göstermektedir (Uyargil,1994:101).

Bu yöntemde yönetici aynı zamanda yetiştirici ve denetici durumundadır. Hizmet içinde yetiştirilen personele belirli hedeflere ulaşmak üzere izlenecek politikayı saptama olanağı da verilir. Yapılan hata veya eksiklikler yerinde ve zamanında giderilerek birey ve kurum açısından başarı sağlanır (Taymaz,1997:149).

Özel görev verme yöntemi, bireye işi ile ilgili kaynaklardan yararlanarak iş alanlarıyla ilgili özel görevler verme esasına dayanır. Birey iş içinde ve dışında çaba harcayarak kendi kendine ve gerektiğinde kendi istemi üzerinde başkalarının yardımı ile öğrenim yapabilir. Bu çabalar, yönetici tarafından desteklenir, izlenir ve değerlendirilir (Taymaz,1997:149).

Komite veya Proje yöntemi : Çeşitli görevler için kurulan komiteler veya düzenlenen projeler, bireylerin yetişimi için özel görülebilir. Birey ya diğerleri gibi bağımsız bir üye olarak veya bir üstle birlikte yer alabileceği komite ve projelerde de. Diğer katılanlarla da etkileşerek, komite ve projenin iş alanında yetişebildiği gibi grup içinde çalışacağı için insan ilişkileri, birlikte çalışma becerileri de gelişebilecektir (Aydın, 1998:114).

Görev değiştirme yöntemi, bir elemanın hizmet içinde yetiştirilmesi için kendi işinden başka görevlerde geçici olarak çalıştırılmasıdır. Rotasyon adı verilen bu yöntem özel uzmanlık ve ehliyet gerektiren bazı işler dışında, bireyin görev alanına giren işlerde yeterlilik kazanması için uygulanır (Taymaz,1997:149).

Gezi yaptırma metodu, çeşitli kurumlarda aynı tür hizmet veya üretimin nasıl yapıldığını inceleme ve gözlem esasına dayanan bir öğrenme yöntemidir. Amacın iyi belirlenmesi, bir planlama dahilinde uygulanması ve sonuçta gözlem raporu istenmesinin (Taymaz,1997:150) yanında gözlem tekniğinin gerektirdiği diğer ilkelere uyulması yöntemin etkinliğini artıracaktır.

Yazışmalı eğitim metodu, bireyin boş zamanlarını değerlendirmesine, iş başında öğrenim yapmasına olanak sağlayan; bireye işi ile ilgili bilgileri kazandırmak, çalışmalarını yönlendirmek ve değerlendirme yapmak üzere yazılı materyal hazırlanarak bunlardan yararlanması esaslarına dayanan bir yöntemdir (Taymaz,1997:150).

Forum metodu, bir konuda gerekli bilgi kazandırmak amacı ile yapılan öğretimden sonra tartışma açılmasıdır. Açık oturum adı verilen bu yöntemin uygulanmasında, oturum başkanı anlatımdan sonraki tartışmayı yönetir (Taymaz,1997:151).

Sempozyum metodu, belirli bir konunun çeşitli boyutlarını iki veya daha fazla konuşmacı öğreticinin işleme ve gruba sırayla sunmaları esasına dayanır. Konuşmacıların açıklamalarından sonra, açık oturum yapılır (Taymaz,1997:152).

Duyarlık eğitimi, işgörenin bir küme içinde kendini ve diğer üyeleri tanımaya: onlara karşı duyarlı olmasına; eleştirilere ve başkalarına karşı hoş görü geliştirmesine yardım eden bir küme çalışmasıdır (Başaran,1992:251). Kurumlarda düşük iş performansı amaçları ortaklaşa başarmak zorunda olan insanların problemlerinden kaynaklanabilir. Bu problemler ortadan kaldırılabiliirse iş performansının önemli bir engeli aşılmış olur. Duyarlık eğitimi aşağıda sıralanan amaçlardan bir veya daha fazlasına ulaşmak için yapılır (Taymaz,1997:152) :

1. Duyarlık eğitimine katılan ve başarı sağlayan personel:
2. Kendisini ve çevresini tanır, kişiliğini geliştirir.
3. Kendisine özgü değerler geliştirir ve amaçları belirler.
4. Kendi davranışlarını rahatlıkla dışa vurur ve denetler.
5. Çevresi ile etkileşimde bulunarak başarı duygusunu geliştirir.
6. Örgütsel davranışlarında değişimler meydana gelir.
7. Başkalarına yardım etmeyi ve almayı alışkanlık haline getirir.
8. Kendisinin ve başkalarının duygusal tepkilerine karşı duyarlılığını artırır.
9. Kurumsal ve bireysel sorunlara demokratik ve bilimsel yaklaşımlara yönelir.
10. Başkaları ile görüş veriş alışverişinde ve etkilemede daha yeterli olur.
11. Grup içinde eğitilerek etkili bir grup üyeliği geliştirir.

Grup Çalışmaları, sosyal gruplar üyelerin davranışları üzerinde güç kontrolü yaratabilmektedir. Yaratılan bu güç, üyeleri motive ederek, kişisel bir doyum sağlamakta ve organizasyondaki performans düzeyini yükseltmektedir (Oral ve Kuşlvan, 1997:109).

Okul yöneticisi, faaliyetlerini genellikle grup içinde yürütmektedir. Çünkü okul insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı örgütlerdir. Bu doğrultuda yönetici grup çalışmalarını etkili çalıştırma şartlarını bilmeleri gereklidir. Grup çalışmalarının başarı

ile sonuçlandırılması için Gwynn, (1969) dikkate alınması gerekli hususları şöyle sıralamıştır (Taymaz, 1993:95) .

1. Grup üyelerinin çalışmaya istekli ve hazırlıklı olmaları,
2. Grup çalışmasının yapılması için fiziksel ortamın uygun olması,
3. Amacın formüle edilmesi, tanıtılması ve üyelere benimsetilmesi,
4. Grup toplantısının demokratik bir düzeyde yapılması ve sürdürülmesi,
5. Önemli olan problemlerin toplantılara getirilmesi ve tartışılmaya açık tutulması,
6. Grup üyeleri arasında fikir birliği sağlama yollarının aranması,
7. Liderliğin devredilmesi, gerekirse her üyenin sıra ile oturumları yöneltmesi,
8. Grup çalışmalarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve sonuçları

Okul içinde bulunan grupların tanınması, kendinin de içinde olduğu formal grupta okulun hedefleri doğrultusunda personelin etkinleştirilmesi , bilimsel gelişmeler doğrultusunda tavır ve davranışlarda görülmesi gerekli değişikliklerin gerçekleştirilmesi bilgi çağıının okulun lideri olarak yöneticinin görevi olarak vurgulanmaktadır.

Okulunda etkililiği sağlamaya çalışacak yönetici, öncelikle kendi tutum ve davranışlarında , değişimi gerçekleştirmek durumundadır. Bu doğrultuda, gruptaki bireylerin davranışlarında değişimi sağlayabilecek ortamı oluşturmak durumundadır. Bu ortam okul kültürü ile kavramlaştırılabilir. Tutum değişiminde etkili iletişimin yanında, ortamın önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Ancak bilinmesi gereken durum değiştirilecek tutumların daha çok çalışma anlayışı ve örgüt ilkelerinin uygulanması boyutuyla ilgili olmalı ve kişisel değer ve inançlar boyutunun değiştirilmesinin oldukça zor bir konu olduğunun unutulmamasıdır. Okul yöneticisi , hem okuldaki formal grubun yöneticisi, hem de kişisel ilişkilerindeki yeterlilikler doğrultusunda okuldaki informal grupların içinde yer alan bir birey durumundadır. Ona bilgi çağıının getirdiği sorumluluklardan birisi yasal yöneticiliğinin yanında okulun lideri olmasıdır.

Bireysel davranışlardaki değişimler daha fazla zaman gerektirir ve özellikle daha zor olur. Bir şeyde duygunun varlığı değişimi daha güç kılar. Tutumlar bilgiden daha zor değişir. Katılımcı değişim yaklaşımı, mevcut birey ve gruplara yeni bilgi sunulduğunda uygulanır ve grubun bilgiyi kabul edeceği ve olumlu bir tutum geliştireceği değişim arzusuna yöneleceği umulur. Etkili strateji gruplar arasında formal ve informal liderleri belirlemek ve değişim arzusunu onların desteklerini sağlamak ve

bir noktaya yönlendirmek olabilir. Değişimin katılımcı ya da zorlayıcı olmasına karar verilmesi, duruma bağlıdır.(Özdemir,1998: 72,73)

Tutum değiştirme zor bir işlemdir. Ancak çalışma alanıyla ilgili tutumlar değer ve inançlarla ilgili tutumlardan daha kolay değiştirebildiği unutulmamalıdır. Davranışlardaki değişiklik daha sonra tutumlara yansımaları yoluyla tutumda da değişikliği gerçekleştirebilir. Tutum değişiminde etkili iletişim özel bir öneme sahiptir. Bunun yanında ortamın özelliklerinden yararlanma yoluyla değişim gerçekleşebilir. Okullarda bu ortam, örgüt kültürünü de kapsayan örgütün iklimini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda insan kaynaklarını etkileme, okullarında öğrenen örgüt kültürü yaratabilme yeterliliklerine sahip olması yöneticilerden beklenmektedir.

Değişimin başarıya ulaşması yöneticinin örgütsel liderliği içeren liderlik rollerini oynamasına bağlı görünmektedir. Okul yöneticilerinin yeterliliklerinin artırılması , yöneticinin sorumluluk oranında yetkiye sahip olmaları, her şeyden önce gelişmeyi yansıtabilecek öğrenen örgüt kavramının uygulamaya sokulması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eğitim ihtiyacı ile ilgili konuların kurum içi veya dışında yukarıda açıklanan öğretim yöntemlerinden biri veya birkaçını kullanarak bireyin etkililiği dolayısıyla da kuruma yapacağı katkının artırılması sağlanabilir.

3.1.3.3. Ödül Sistemi : İlköğretim Okullarında ödül uygulamaları Devlet Memurları Kanunu hükümlerince hazırlanmış olan yönetmelik ve yönergeler doğrultusunda Aylıkla ödüllendirme, takdir, teşekkür, kademe ilerlemesi şekillerinde uygulanmaktadır. Değerlendirme sonucunda bu türlerden birisi kullanılabilir. Ancak, ödül konusunda da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni yasal düzenlemelere gidilmesine de ihtiyaç bulunmaktadır.

Mevcut ödül türlerinin ve genelde ödül sisteminin ; ödül türü sayısı, ölçütleri, maddi ve manevi boyutta gereksinimlerle ilişkisi, verilme sıklığı ve zamanlaması bakımından büyük ölçüde gereksinimleri karşılamaktan uzak olduğu; ödül sisteminin öğretmenleri güdüleyebilecek yeterlilikte olmadığı, gelişme ve yükselme olanakları ile ilgili boyutta etkili olmadığı ortaya çıkmadığı ileri sürülmektedir. Bu doğrultuda Sabancı tarafından (1999:388) öğretmenlerin çaba ve performanslarını sürekli izleyebilecek yasal oluşumlara yer verilmeli, ödül davranışı çıktığı anda

uygulanmalıdır. Ödül türleri farklı gereksinimleri karşılayabilecek çeşitlilikte artırılmalı, hangi ölçütlere göre, ne zaman ve kim tarafından verileceklerini alıcısına açık hale getirebilecek yasal düzenlemelere yer verilmeli önerileri getirilmektedir.

Değerlendirme sonuçlarında belirlenen ödül türünün zaman geçirilmeden uygulanması, ödülle ilgili verilme gerekçelerinin net olarak ortaya konulması değerlendirme sisteminin etkililiğini de artıracaktır.

3.1.3.4. Disiplin Programları: Organizasyonlarda var olan politika, kural ve standartlara kişilerin uymasını sağlamak için disiplin sistemleri kurulmuştur. Bu sistemler de bir açıdan eğitim sistemleri gibi, kişinin davranış, bilgi ve tutumlarını geliştirmeyi, düzeltmeyi ve şekillendirmeyi amaçlar (Uyargil,1994:101).

Milli Eğitim Sisteminde disiplin ile ilgili işlemler 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1702 Sayılı ve 4357 Sayılı Kanunlarla düzenlenmiştir. Ancak bahsedilen kanunların yürürlüğe girme tarihleri oldukça eski olmasının yanında içerdikleri ceza fiilleri yönünden de çağa uygun olmayan özellikler içermekte, sınıf ve branş öğretmenleri yönüyle de farklılıklar taşımaktadır.

Disiplin yaptırımları en son başvurulması gereken bir yaptırım türüdür. Verilen cezaların çalışma yaşamında önemli etkileri olduğu, özellikle yükselmelerde engel teşkil edeceği ve olumsuz duygulara yol açabileceği unutulmaması gerekli görülmektedir. Bu nedenle disiplin programlarının uygulanmasında etkililiğin sağlanması için adil, açık ve caydırıcılık özelliklerini taşıması da önem kazanmaktadır.

3.1.3. 5. İşe Yönelik Değişiklikler : İşleri kişiler için daha motive edici ve anlamlı hale getirme çabaları ortaya çıkmış, bu çabaları içeren programlara iş dizaynı adı ile anılmakta ve çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Uyargil,1994:101).

İş dizaynı, işlerin kapsam ve ilişkilerini belirlemeyi ifade eder. İş dizaynı kısaca, iş yapanlar üzerindeki etkisini göz önüne alarak işin sosyal ve hukuk görünümünü yeniden yapılandırma amacına ve düşüncesine yönelik bir dizi faaliyet süreci olarak tanımlanabilir. Frederick Taylor'un geliştirdiği "Bilimsel Yönetim" yaklaşımıyla başlayan iş dizaynı faaliyetleri günümüzde değişik şekillerde uygulanmaktadır (Dinçer,1992:140). Görevi / işi düzenlemenin çokça uygulanan üç çeşidi iş zenginleştirme, iş genişletme ve işi dönerli vermedir (Başaran,1992:167).

1. **İş zenginleştirilmesi:** İşin dikey olarak genişletilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, iş genişletilmesinde uygulananın aksine, daha çok yerine getirilmesi gereken görev değil, fakat daha çok sorumluluk ve özerklik verilmesi söz konusudur (Oral ve Kuşlivan,1997:109).

İş zenginleştirmenin amacı, iş gören yada işgörenlerin işini bütünleştirmektir. Başından sonuna kadar işi yaparak, bir sonuca ulaştıklarını görüp algılayabilmektedir. İş yükünü artırmadan işin niteliğini artırmak, iş görenin işin bir aşamasında değil bütün aşamalarında ustalaşarak, işi daha iyi yapmaya yöneltmektir (Başaran,1992:167).

2. **İş genişletilmesi:** Dikeyine iş zenginleştirmesinin olanaksız olduğu durumlarda, iş yatayına genişletilir. İşin bütünlüğünden ziyade çeşitliliğini sağlamayı amaçlar. Görevi düzenlerken, işgörenin yapabileceği ya da yapılmasını öğrenebileceği değişik türdeki işler bir araya getirilir. Böylece. İnsanın tekdüze işlerden bıkacağı; değişik işlerden hoşlanacağı ve bir işten bir işe geçtiğinde çalışma gücüne yeniden kavuşacağı düşüncesine dayanır (Başaran,1992:169).

3. **İşi dönerli verme / iş rotasyonu:** Basit olarak çalışanın aynı organizasyon içinde bir işten diğerine geçici olarak, geçiş yapması şeklinde tanımlanır. İş rotasyonunda amaç , çalışanların birden çok departmanda görev yaparak, değişik nitelikteki işleri öğrenmeleri, böylece hem kişinin bilgi ve becerisi açısından geliştirilmesi hem de organizasyonun genel olarak nasıl yürütüldüğüne ilişkin fikir ve tecrübe sahibi olmalarıdır (Oral ve Kuşlivan,1997:109).

İşlerin rotasyonu, düzenlenmesi ve zenginleştirilmesi ile çalışanların işe yönelik motivasyonlarının artırılması ve daha iyi sonuçların elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemlerin yanı sıra , işletmede grup çalışmalarına önem verilmesi veya çalışma saatlerinin yeniden düzenlenmesi gibi yöntemlerin de çalışanların motivasyonunu artırıcı yönde etkili olduğu görülmüştür (Oral ve Kuşlivan,1997:109).

Türkiye' de eğitim denetçilerinin denetim görevleri içinde, örgütlemeye ilişkin olanlar sınırlıdır. Bu olgu, denetçilerin yöneticilik rollerinde kesinti yaratarak bu rolün tüm süreçleriyle oynanmasını engellemektedir (Başar,1995b:31). İşle ilgili değişiklikler örgütleme sürecinin içinde görülmektedir. Bu doğrultuda denetçilerin olduğu kadar okul yöneticilerinin de örgütlemeye ilişkin yetkileri de çok sınırlıdır.

Bu sınırlılığa rağmen, okullar açısında işe /göreve ait yukarıdaki düzenlemelerin ilkeleri doğrultusunda doğru yorumlanmasına bağlıdır. Okul yöneticilerinin görevle ilgili düzenleme yetkileri çok yetersiz olsa da özellikle öğretmenin yeterlilikleri doğrultusunda sınıf içi veya sınıf dışı görevlerde bu tekniklerden yararlanılabilir; eğitsel çalışmalarda, ders dışı ve sosyal etkinliklerde işlerin dönerli verilmesi, iş genişletilmesi uygulanabilir.

Sicil raporları doğrultusunda, işe yönelik olarak, eşdeğer başka kurumda görevini devam ettirme, öğretmenlikten alınma gibi yaptırımlarda 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 120. Maddesinde düzenlenmiştir. Sicil raporlarına bağlı olarak düzenlenmiş olan bu yaptırımlar, performans değerlendirme raporları içinde uygulanması değerlendirme sonuçlarının etkililiğini artırması açısından önem taşımaktadır. Böylece, iki kez üst üste yetersiz alan öğretmenin başka bir ilköğretim kurumunda çalışmasının sağlanması, burada da olumsuz rapor alması halinde de öğretmenlikle ilişkisinin kesilmesi performans değerlendirme sonuçlarıyla gerçekleştirilebilir.

Bütün bu aşamalar doğrultusunda tamamlanan değerlendirme sürecinin sonunda düzenlenecek değerlendirme raporunda, öğretimi geliştirme hedefleri, öğretmenin güçlü ve zayıf yanları, değerlendirmenin tüm basamakları ve öğretmeni geliştirmek için yapılan bir plan yazılması önerisi Bakioğlu, (1996:196) tarafından getirilmektedir. Bu raporlama aşaması bir değerlendirme görüşmesi haline sonlandırılabilir.

B Ö L Ü M İ V

4. BAZI ÜLKELERDE VE TÜRKİYEDE ÖĞRETMENLERİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ

4.1. Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Değerlendirmesi

4.1.1 İngiltere :

İngiltere ve Galler 'de 1992 Eğitim Kanunuyla okul denetimlerinin bütün sorumluluğu HMCI (Hör Majestelerinin Baş Müfettişi) ne verilmiştir. Bu kanunda okul müfettişleri, üç kategoriye ayrılmış ; Eğitim Müfettişleri (Rgl), Branş / alan müfettişleri (FTM) ve Meslekten olmayan müfettişler (LI) şeklindedir (Kasapçopur, 1996:13,46).

Eğitimde Reform Kanunu sonrasındaki 10 yıl içerisinde İngiltere ve Galler Bölgesindeki okullarda büyük değişikliklerin olduğu gözlemlendi. Hükümetin eğitim olan Janus-benzeri yaklaşımından dolayı ortaya bir merkezileşme ve yetkilendirme hareketi başlamış oldu. Yasallaşmış bir Milli Eğitim Programının sunulmasından sonra Eğitim Standartları Bürosu (OFSTED) tarafından okullarda uygulanan müfredat ve hedefleri üzerindeki hükümet kontrolünün artırılması amacıyla organize edilen milli bir denetleme rejimi uygulamaya sokuldu. Hükümet ayrıca öğretmenler için resmi bir değerlendirme dosyası düzenledi. Aynı zamanda okul müdürleri, baş öğretmenler okul personelini yöneterek mali giderlerini cevaplandırmak için okulların kendi bünyelerindeki yönetim (LMS) üzerinden veya devlet destekli (GM) çeşitli yetkilerle donatıldı (Wise and Bush,1999:182).

İngiliz eğitim denetimi sisteminde mümkün olduğunca geniş bir kesim (yönetim kurulu, ana-babalar, yerel eğitim ve işletmecilik konseyi ve iş dünyası temsilcileri) teftiş sürecine çekilmeye çalışılmakta; teftiş sonrası beş haftada hazırlanarak ilgili birimlere iletilen rapor ve okul yönetim kurulunun rapor aldığı tarihten itibaren kırk iş günü içinde buna cevaben hazırladığı çalışma planı kamuya da açık tutulmakta; okulun özel önlemler almayı gerektiren bir okul olduğu yargısına varılması halinde , gerektiğinde okulun işleyişini devretmek üzere bir “ eğitim Cemiyeti” nin kurulması gibi somut adımlar atılmaktadır. İngiltere de Türkiye ve Fransa'da olduğu gibi ders teftişinde öğretmen önceden haberdar edilmekte, ders

ortamında öğretmenin performansı izlenmekte, teftiş sonrası görüşme yapılmakta, ulusal eğitim programının uygulanma durumu kontrol edilmektedir (Oktay,1998:219).

4.1.2 Federal Almanya :

Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sorumluluğu, hükümetlerin federal yapısı içinde tanımlamıştır. Federal düzeyde ve eyaletlerde teftiş kurulu yapısına ilişkin bir kurumsallaşma gözlenmemekte ve müfettiş veya bu sıfatı alan kişilerde bulunmamaktadır. Ancak okulöncesi eğitiminde ve ilkokullarda gözetim ve gözetmenlerden bahsedilmektedir. Federal düzeydeki Temel Kanun ve eyalet anayasalarına göre bütün okul sistemi devletin denetim ve gözetimi altındadır Eyaletlerin yetkisi yalnızca okulların düzenlenmesiyle kalmayıp öğretim çalışmaları kurs aktiviteleri ile bağlantılı olarak öğretmen ve eğitim personelinin performansını gözetmeyi de ihtiva eder. Teftiş Kurulu geniş yetkilerle donatılmış, eğitim yönetimi ve eğitim denetimi kurulları vardır. Bu kurullarda eğitimin kurmayları olarak görülen müfettişler görev yapmaktadır ve müfettişler doğrudan bakanlar kuruluna bağlı olarak çalışmaktadır (Kasapçopur,1996:13,46).

4.1.3. Fransa :

Fransız eğitim sisteminde Genel teftiş kurulu' nun yanı sıra birim veya mıntıka yönetim başkanı Akademia olarak adlandırılan genel müfettişlere bağlantılı olarak çalışan bölgesel öğretim müfettişleri ile birlikte ortaöğretim öğretmenlerinin disiplin ve sicilinden sorumluluğu olan görevliler bulunmaktadır. İlköğretim okulları ve öğretmenleri bölgesel müfettişlerin sorumluluğu altındadır(Kasapçopur,1996:10).

4.1.4 İsviçre :

Eğitim sisteminin denetimi ve diğer eğitim ile ilgili işler kantonlar düzeyinde kurulu bulunan eğitim yönetimi tarafından yürütülür. Denetmenler, kantonların eğitim işlerini yürütme yetki ve sorumluluğunu üstlenmiş birime bağlıdır. Bu birim kantonlara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin bu birim, Bern Kantonunda eğitim müdürüdür. İlköğretim ve orta öğretim denetmenlerinden oluşan denetmenler konferansına eğitim müdürü yada görevlendirdiği bir denetmen başkanlık eder. Kanton yönetim örgütü ile

okullar arasındaki bağlantıyı denetmenler kurar. Okulları denetlerler. İlköğretim denetmenleri ilköğretim okullarının denetiminden sorumludurlar. Denetmenlerin, denetleme, yönetsel ve pedogolojik görevleri vardır (Kasapçotur,1996:37).

Avrupa Birliği (3) EFTA ülkesi ve Türkiye olmak üzere incelenen 19 Avrupa ülkesinin eğitim denetiminde; denetim kurulu oluşturmayan İskandinav ülkeleri (Finlandiya,İsveç,Norveç), Danimarka, Almanya, İzlanda ve Yunanistan yedi ülke bulunmaktadır. Bunlarda Eğitim Yönetimi ve denetimi daha çok yerel yönetimlere ve okul kurullarına bırakılmıştır (Kasapçopur,1996:45).

4.1.5 Amerika Birleşik Devletleri :

Öğretmen değerlendirme süreci A.B.D. de çok yönlüdür. Meslektaşlarının, velilerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin öğretmenin değerlendirilmesinde görüşleri alınır. Ayrıca bu ülkede teftiş ve müfettişlik kavramları, ülkemizdeki anlamlarından farklıdır. Okul bölgelerine bağlı olarak çalışan ve okulu, öğretmeni değerlendiren danışmanlar (Süpervisior) bulunmaktadır. Bunların temel görevi okulu ve öğretmeni teftiş etmek değil, eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik olarak okula ve öğretmene danışmanlık yapmaktır.

Bu ülkede öğretmen değerlendirmede formatif (şekillendirici) ve summatif (bütüncül) değerlendirme yapılmaktadır. Formatif değerlendirme; bir yıl boyunca bir eğitsel danışman (instructional supervisor) tarafından öğretmen performansının değerlendirilmesidir. Bütüncül değerlendirme ise; bir yönetici tarafından öğretmenin başarısına göre işinde kalması, ayrılması, kariyerinin yükseltilmesi ve ücret artışı gibi amaçlara yönelik olarak yapılan değerlendirmedir (Petorson 1995 ten aktaran EARGED, 2000:62).

4.2 Türkiye’de Öğretmen Değerlendirmesi

Bu bölümde Türkiye’ de öğretmen değerlendirme uygulamalarının hukuki temelleri , öğretmen değerlendirme çeşitleri ve özellikleri incelenmiştir.

4.2.1 Değerlendirmenin Hukuki Temelleri :

07.11.1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. Maddesinde eğitimin devletin gözetimi altında olacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda 1739 Sayılı Milli Eğitim

Temel Kanununun 56. Maddesi eğitim öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığına sorumluluk verilmiştir. Aynı kanununun 43. Maddesi öğretmenlik mesleğin; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak vurgulamakta ve mesleğe hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı şeklinde vurgulamaktadır.

Eğitim işinin anayasal olarak denetim ve değerlendirmeye tabi tutulması, eğitim kurumlarında çalışanların da denetim ve değerlendirmeye tabi olmasını gerekli kıldığı gibi, bir kurumun amaçları doğrultusunda devamının sağlanması da ancak çalışanların kurum amaçları doğrultusundaki katkı düzeylerinin belirlenmesi ve artırılmasını sağladığı düşünüldüğünde kaçınılmaz olarak görülmektedir.

Ülkemizde kamu kesiminde personelin değerlendirilmesi konusunda 657 Sayılı Devlet memurları Kanununun getirdiği yeni değerlendirme hükümleri, 1984 tarihli ve 243 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile değiştirilerek bir yönetmelikle “1986 yılında yürürlüğe konuncaya kadar uygulanan iki tüzük; Memurların Yeterliklerinin takdiri hakkında Tüzük ve T.C. Emekli Sandığı ile ilgili memur ve hizmetlilerin sicilleri üzerine emekliye sevkleri hakkında tüzük kamu kesiminde sicil sistemini düzenlemiştir. 657 Sayılı Devlet memurları Kanununun 121. Maddesinde öngördüğü sicil yönetmeliğinin 1986 yılına kadar yürürlüğe konulamaması sebebiyle 1986 yılı sonuna kadar 1951 tarihli Tüzük hükümlerinin uygulanmasına devam edilmiştir (Canman,1993:81-84) .

1986 yılında yürürlüğe konan Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği , 657 Sayılı Kanunda sicille ilgili işlemlerin yürütülmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda devlet memurlarının özellikle öğretmenlerin değerlendirilmesinin yasal mevzuatı yönüyle hangi şekillerde yapıldığının incelenmesinde fayda gözükmektedir.

4.2.2 Değerlendirme çeşitleri :

657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 36. Maddesinin 15.05.1975 tarih ve 1897/1 sayılı değişiklik Kanununun da 657 Sayılı Kanuna tabi kurumlarda çalıştırılan memurların sınıfları arasında Eğitim ve Öğretim Hizmetleri sınıfı başlığı yer almakta ve eğitim – öğretim hizmetleri sınıfının tanımında , bu kanun kapsamındaki kurumlarda eğitim ve öğretim vazifesiyle görevlendirilen öğretmenleri kapsadığı belirtmektedir (Yüksel,1993: 87) .

Kanun genel ve katma bütçeli tüm kurumları kapsadığından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kurumlarda çalışan ve öğretmenlik mesleğini icra edenlerinde memur olduğu açıktır. Bu itibarla değerlendirilmeleri de 1986 yılından itibaren 657 Sayılı Kanun kapsamında ve Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği doğrultusunda yapılmaktadır.

Yürürlükte bulunan mevzuat hükümleri incelendiğinde Devlet Memurlarının dolayısıyla öğretmenlerin değerlendirilmesinin farklı şekil ve uygulamalarının olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunları (1) sicil değerlendirmesi, (2) adaylığın kaldırılması amaçlı değerlendirme, (3) yükseltme amaçlı değerlendirme ve (4)teftiş sonucu değerlendirme şeklinde guruplandırabiliriz.

4.2.2.1 Sicil Değerlendirmesi : Devlet Memurları Kanunun' un öngördüğü Sicil Yönetmeliği, Bakanlar Kurulunca 1978 Yılı sonunda kabul edilmiş ve 26 Temmuz 1979 tarihli ve 16708 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmışsa da, daha sonra yürürlüğe konması bir yıl ertelenmiş, bir yıl sonra da Bakanlar Kurulu tarafından 30.12.1980 tarihli ve 8/2162 sayılı kararla yürürlükten kaldırılmıştır.

Devlet Memurları Kanununun 29.11.1984 tarihli ve 243 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnamenin 23. Maddesi ile değişik 121. Maddesinin öngördüğü sicil yönetmeliği, 18.10.1986 tarihli ve 19255 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Değerlendirmenin esasları böylece, Devlet Memurları Kanunu ile bu Kanuna dayandırılarak çıkarılan Devlet Memurları Sicil Yönetmeliğinde gösterilmiştir. Buna göre değerlendirme, yükseltilecek devlet memurlarının ayırt edilmesinde, emekliye ayrılmada, hizmetle ilişkisinin kesilmesinde ve görev değiştirmelerde başlıca dayanak olmaktadır. Değerlendirme, ilke olarak Sicil Raporlarına dayanmaktadır (Canman,1993:84).

Bu doğrultuda 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun ilgili maddeleri incelendiğinde;

113. Madde. Sicil amirleri, belli zamanlarda düzenleyecekleri sicil raporlarında, memurların liyakat derecelerini not esasına göre kıymetlendirerek tespit ederler.

115. Maddede. Sicil amirleri maiyetlerindeki memurların sicil raporları ile birlikte , bunların genel durum ve davranışları bakımından da olumlu ve olumsuz nitelikleri , kusur ve eksiklikleri hakkında mütalâalarını bildirirler.

117. Madde. Devlet memurlarının yetersizlikleri halinde sicil raporlarında yazılı bulunan

kusur ve eksiklikleri, uyarılmaları bakımından, gizli bir yazıyla atamaya yetkili amirleri tarafından kendilerine bildirilir.

118. Madde. Tebliğ tarihinden itibaren en çok bir ay içinde aynı amire itiraz edebilirler, atamaya yetkili amirler itiraz ile ilgili kararı iki ay içinde ilgiliye bildirir.

119. Madde. Sicil raporlarındaki sicil ortalamaları 100 üzerinden 60 ve daha yukarı olanlar olumlu, 60' ın altında olanlar olumsuz sicil almış sayılırlar. 120. Maddesinde 29.11.1984 gün ve 243/22 sayılı KHK değişikliğine göre iki defa üst üste olumsuz sicil alan memurun başka bir sicil amiri emrine atanacağı, burada da olumsuz sicil alırsa memuriyetle ilişkileri kesilerek Emekli sandığı Kanunun emeklilikle ilgili hükümleri uygulanır.

122. maddesi ve 123. Maddesi de takdimname ve ödül ile ilgili hükümler (Yüksel,1993:104) yer almıştır.

Yukarıda açıklandığı gibi Devlet Memurları Kanununun 113-123. Maddeleri incelendiğinde devlet memurunun ödüllendirme, yükseltme ve meslekten çıkarılmasına değin sonuçlara yol açabilecek özellikleri içermektedir.

18.10.1986 gün ve 19255 sayılı Resmi Gazetede Yayımlanmış olan "Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği; sicil raporu; sicil amirlerinin, mesleki ehliyetin belirlenmesini sağlayan soruları not usulüyle , şahsiyetle ilgili konuları mütaala şeklinde değerlendirerek memurların mesleki ehliyetleriyle, iş meziyet ve kusurlarını belirledikleri bu yönetmeliğe ekli formu, ifade ettiği belirtmektedir.

Bu doğrultuda Sicil Yönetmeliğinin ilgili maddeleri özet olarak incelendiğinde;

12.Madde. Gizli sicil raporlarının her yılın aralık ayının ikinci ayında doldurulur.

15.Madde. Sicil amirleri , memurları 100 tam not üzerinden değerlendirir, her sicil amiri verdiği not ortalamasını bulmasından sonra , her bir sicil amiri tarafından bulunan sicil notları toplamı sicil amirleri sayısına bölünmek suretiyle memurun sicil notu ortalaması bulunur ve buna göre sicil notu ortalaması; 60 dan 75 e kadar Orta, 76 dan 89 a kadar iyi, 90 dan 100 e kadar çok iyi olarak değerlendirilir. 05.01.1990 tarih ve 20393 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan değişik fıkra ya göre "hizmet özelliklerinin gerektirmesi ve Devlet Personel Başkanlığının olumlu görüşünün alınması kaydıyla , kurumlar Devlet Memurları Sicil Raporunun Sicil Amirlerinin Mesleki Ehliyeti Hakkındaki notlar bölümüne soru ilave edebilirler. İlave edilen sorular 100 not üzerinden değerlendirilir.

20. Madde. Yapılan sicil değerlendirmeleri birinci ve ikinci sicil amiri tarafından bağımsız olarak , takdir edilen notların aritmetik ortalamasına göre tespit edilir. Ancak birinci ve ikinci sicil amirlerince yapılan değerlendirmelerin memurun sicilinin olumlu veya olumsuz olmasına tesir etmesi veya ortalama sicil notu aralarında 10 veya daha fazla fark olması halinde varsa üçüncü sicil amirinin kanaatine müracaat edilir ve üçüncü sicil

amirinin değerlendirmesi esas alınır. Üçüncü sicil amirinin bulunmadığı durumlarda ikinci sicil amirinin değerlendirmesi ile iktifa edilir.

27. Madde . Devlet memurlarının sicilleri ile ilgili her türlü yazışma, evrak ve belgelerin sevk inde ve sicil raporlarının muhafazasında (gizli ve kişiye özel) işaretli zarfların esas olduğu,

28. Madde. Atamaya yetkili amirler, valiler, kurumların merkez teşkilatının en üst yöneticileri ve kaymakamlar , başında buldukları teşkilatta görevli bütün memurların sicil dosyalarını inceleyebilir .(Yüksel,1993:453-454) Hükümleri yer aldığı görülmektedir.

Memurların dolayısıyla görevli öğretmenlerin değerlendirilmesinde sicil raporlarının en önemli araçlar olduğu, bu işlemi sicil amirleri tarafından yürütüldüğü ve gizlilik hükümleri içerdiği yukarıda ortaya konmaktadır. 03.06.1991 tarih ve 20890 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan M.E.B. Sicil Amirliği Yönetmeliğinin 6. Maddesinde Sicil Raporlarının doldurulması ve saklanmasıdaki usul ve esaslar ile düzenleme zamanı, muhafaza gibi hususlarda Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği hükümlerine göre işlem yapılacağı belirtilmektedir.30.09.1999 gün ve 23832 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan değişiklik doğrultusunda tüm anaokulları ve ilköğretim okullarında görevli müdürlerinin birinci sicil amirleri ilköğretim müfettişi, ikinci sicil amiri ilçe milli eğitim müdürü; öğretmenlerinin ise birinci sicil amiri okul müdürü ikinci sicil amirlerinin ilköğretim müfettişleri, üçüncü sicil amiri ise ilçe milli eğitim müdürleri olduğu belirtilmiştir.

Bu doğrultuda okul müdürleriyle ilköğretim müfettişlerinin öğretmenler hakkında mesleki yeterlilik konusunda bilgileri içerdiği ilgili mevzuatında vurgulanan sicil raporlarını doldurma yetki ve sorumluluklarının bulunduğu görülmektedir.

4.2.2.2 Adaylığın Kaldırılması Amaçlı Değerlendirme : 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 12.05.1982 tarih ve 2670 Sayılı Kanununun 19. Maddesi ile değişik 54. Maddesine göre Sınavlarda başarılı olanlardan Devlet Memurluğuna girmek isteyenler başarı sırasındaki listesindeki sıraya ve ilan edilen kadro sayısı kadar, kurumlarınca memur aday olarak atanırlar. Aday olarak atanmış Devlet memurlarının adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamaz ve bu süre içerisinde aday memurun başka kuruma nakli yapılamaz hükmü yer almaktadır.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 12.05.1982 tarih ve 2670 Sayılı Kanununun 20. Maddesi ile değişik 55. Maddesine göre Aday olarak atanan memurların önce bütün memurların ortak vasıflarıyla ilgili temel eğitime, bilahare sınıfları ile ilgili

hazırlayıcı eğitime ve staja tabi tutulmaları ve devlet memuru olarak atanabilmeleri için başarılı olmaları şarttır. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 12.05.1982 tarih ve 2670 Sayılı Kanununun 22. Maddesi ile değişik 57. Maddesine göre adaylardan en geç iki yıl içinde Devlet memuru olabilmeleri için olumlu sicil alamayanların sicil amirlerinin teklifi ve atamaya yetkili amirin onayı ile ilişkileri kesilir (Yüksel,1993:90).

30 Ocak 1995 gün ve 2423 Sayılı M.E.B. Tebliğler Dergisinde (1995:56) yayımlanmış olan M.E.B Aday Memurların Yetiştirilmesine Dair Yönetmeliğin 8. Maddesinde bir ilköğretim müfettişinin de görevli olduğu eğitim ve sınav yürütme komisyonunun kurulması, aday memurların temel ve hazırlayıcı eğitimde başarılı oldukları; 60 ve daha yüksek puan aldıkları takdirde en az 220 saat olan uygulamalı eğitime tabi tutulacakları, 30. Maddesi doğrultusunda ise birinci ve ikinci sicil amirleri tarafından uygulamalı eğitim formları doldurularak , bir tam yıl çalışma esasına uyulmak suretiyle 60 ve daha yukarı puan takdiri yapılanların adaylığı kaldırılmak üzere teklifinin gerçekleştirileceği hükümleri yer almaktadır.

Yukarıda açıklanan süreç doğrultusunda, öğretmenlerle ilgili adaylığın kaldırılması amaçlı değerlendirmede de yetki ve sorumluluğun sicil amirlerine verilmesinden dolayı ilköğretim müfettişlerinin ve okul müdürlerinin bu konuda sorumluluk ve yetkilerinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2.3 Yükseltme Amaçlı Değerlendirme : Yükselme, değerlendirme kavramına sıkı sıkıya bağlı bir kavram ve idari bir işlemdir. “Olumlu değerlendirmenin sonucu genel olarak yükselmedir”. Uygulamada değerlendirme sistemleri genellikle kişinin yükselmeye ehil olup olmadığını saptamaya yönelmişlerdir. Yükselme, kişinin statüsündeki olumlu bir değişmeyi belirler. Bu nedenle hem kişiyi hem de yönetimi yakından ilgilendirir. Kişi yükselmekle görev, yetki ve sorumluluklarında ve bunlara bağlı değişken olan ücretlerinde bir artış olur. Bu artış onu, çalışmaya karşı daha istekli kılar ve örgüte daha çok bağlar (Canman,1995:167).

Devlet Memurluğunda ilerleme ve yükselme esasları 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun ikinci bölümünde 64 -71 maddeler arasında; yılda bir kademe ilerlemesi, üç yılda bir derece ilerlemesi yapılabilmesi ile ilgili esasları şeklinde belirlenmiştir. Yükselme ve ilerleme için öncelikle adaylığın kaldırılmış olma koşulunun yanında olumlu sicil alma esası temel olduğu görülmektedir. Kademe ve derece ilerlemeleri memurun maaşıyla ilgili unsurlardır. Bunların yanında üst görevlere-

atanma ile ilgili öğretmenler için Yönetici Atama Yönetmeliği Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarında uygulanmaktadır.

23 Eylül 1998 gün ve 23472 Sayılı Resmi Gazete, (1998: 18) M.E.B. Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine ilişkin Yönetmeliğinin 7. Maddesinde Yönetici olarak atanacaklarda aranan genel şartlar arasında son üç yıllık sicil notu ortalamasının iyi dereceden aşağı olmamak şartının yer aldığı, 12. Maddesinde M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Yerleştirme Merkezince seçme sınavına tabi tutulacağı, 21 Maddesinde de alınan hizmet içi eğitimden sonra , 100 tam puan üzerinden en az 70 alanların başarılı sayılacağı bir değerlendirme ve sertifika sınavına alınacağı hükümleri yer almakta, kurum müdürlüklerine atama için bir değerlendirme komisyonunun oluşturulacağı ve değerlendirme formu doğrultusunda değerlendirmenin gerçekleştirileceği hükümleri yer almaktadır.

Adaylığı kalkmış öğretmenler, kurum tipleri doğrultusunda mesleki kıdem ve diğer şartlara uygun olduğu takdirde yönetici olarak atanabilmelerini düzenleyen 1998 yılında yayımlanmış olan bu yönetmelik; içinde bir ilköğretim müfettişinin de bulunduğu il değerlendirme komisyonu marifetiyle yöneticiliğe yükselecekleri adı geçen yönetmelikte belirlenmektedir. Bu değerlendirme türünde de sicil değerlendirme sonuçları da önemli bir etkiye sahiptir.

4.2.2.4 Teftiş sonucundaki değerlendirmeler : 1739 Sayılı Kanununun 56. Maddesinde Eğitim ve öğretim hizmetini devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığının sorumlu olduğu (Yüksel,1993:2112) vurgulanmaktadır.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 12.10.1983 tarih ve 2917 Sayılı Kanunla değişik 23. Maddesi doğrultusunda İlköğretim Kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere, İlköğretim müfettişleri görevlendirileceği hükmü (Yüksel,1993:2255) yer almakta ; 4 Nisan 1998 gün ve 23307 Sayılı Resmi Gazete, (1998:10) yayımlanan 4359 sayılı Kanununun 9. Maddesi ile M.E.B. Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanununun 53. Maddesine il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının oluşturulacağı, ilköğretim müfettişliğinin mesleğe alınma esaslarının bir yönetmelikle belirleneceği hükmü bulunmaktadır.

13.08.1999 tarih ve 23785 sayılı Resmi Gazetede (1999 :19) yayımlanan M.E.B. İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 42. Maddesi

doğrultusunda müfettiş ve müfettiş yardımcılarının ; rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme-soruşturma hizmetlerine yönelik olarak ilköğretim okulları, okulöncesi eğitim kurumları ve sayılan toplam on dokuz alanın, görev alanlarını oluşturduğu belirtilmiştir.

Ocak 2000 tarihli ve 2508 Sayılı M.E.B. Tebliğler Dergisinde (2000: 11) yayımlanan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinin 17. Maddesinde teftiş çeşitlerini kurumlarda ; kurum teftişi (Yönetici- diğer personel teftişi), öğretmen teftişi ve seminer - kurs teftişi olarak yer alması, öğretmenlerle ilgili olarak idari ve kurs teftişinin dışında öğretmen teftişi yapılmasına dayanak oluşturmaktadır. Bu yönerge ekinde yer alan ve Ocak 2000 tarihinden itibaren öğretmenlerin teftişinde kullanılan teftiş formu Ek 2 de tablo halinde verilmiştir.

Ocak 2000 tarih ve 2508 Sayılı M.E.B. Tebliğler Dergisinde (2000: 20) yayımlanan yönünden İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği' nde Müfettişlerin görev ve yetkilerini, teftiş ve değerlendirme bölümünde şu şekilde belirtilmektedir :

Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak , okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumunu,

1. Görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını,
2. Atatürk, ilke ve inkılaplarının , İstiklal Marşının, Atatürk' ün Gençliğe Hitabesinin ve Öğrenci Andı' nın öğretilmesi ve kavratılması durumunu,
3. Bayrak, kutlama ve anma törenlerinin, eğitici çalışmaların mevzuatına uygun şekilde yapılıp yapılmadığını,
4. Her yönü ile eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarını,
5. Kurum ve kurumdaki personelin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme durumunu,
6. Eğitim- öğretim ve yönetim görevlerinin çevre ile ilişkilerini,
7. Okul veya kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini,
8. Okul aile birliği, okul kooperatifi ve kantinin kuruluş ve çalışmalarının mevzuata uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini,

Teftiş etmek ve değerlendirmek şeklinde belirtilmektedir.

07.08.1992 tarih ve 21308 sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin Bazı maddelerinin değiştirilmesi hakkındaki 12 Eylül 1997 Gün ve 23108 sayılı Mükerrer Resmi Gazetede yayımlanan yönetmelik değişikliğinin 30. Maddesiyle değişik 71 maddesinde ilköğretim okulu müdür tarafından yönetileceği (R G. 1997:33), 72. Maddesinde ise müdürün, kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkili olduğu; okulun amaçlarına uygun olarak

yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu olduğu (Yüksel,1993:2687) hükümleri yer almaktadır.

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinin (M.E.B. T. D. 2508) Ek:8 de yer alan Yönetici Teftiş Formunda Müdür yardımcıları, öğretmen ve diğer personeli izleme, yetiştirme ve objektif değerlendirme durumunun değerlendirileceği hükmünün bulunması, okul yöneticisinin de teftiş ve değerlendirme sürecinin bir parçası olduğuna yasal dayanak oluşturmaktadır. Ancak yazarın mesleki deneyimi doğrultusunda bu uygulamada sistematiklik oluşturulmadığı; değerlendirme görevinin çoğu zaman sübjektif kriterlere göre veya kısa notlar şeklinde yapıldığı, daha çok sicil değerlendirmelerinde kullanıldığı düşünülmektedir. Uygulanan Öğretmen Teftiş formlarında yöneticiler için oluşturulmuş bir bölüm olmaması da doğal olarak bu değerlendirme biçiminin yöneticinin kişiselliği ile bağlantılı olarak değişik şekillerde uygulamalara yol açtığı ve yalnızca sicil değerlendirmelerinde kullanılmasıyla sonuçlandığını da ortaya koymaktadır. Bu konuda okul yöneticilerinin sınıf içi gözlem yapımları önerisi araştırmanın bir alt problemi olarak yer almaktadır.

4.2.3. Ülkemizde öğretmen değerlendirmesinin özellikleri :

Öğretmenlerin değerlendirilmesi, devlet memurluğu sistemi içinde yer alan bir uygulamadır. Yapılan araştırmalar bu konuyla ilgili bir çok sorunu ortaya koymuştur. Aşağıda özetle denetim alt sisteminde yer alan bazı sorunlu alanlar ve özellikleri açıklanmaktadır.

Devlet memurları sicil raporlarında , değerlendirilecek memurla ilgili olarak yer verilen sorulardan özellikle sorumluluk duygusu, göreve bağlılık, iş heyecanı, anlatım yeteneği, intizam ve dikkat, tarafsızlık, disipline uyma, beşeri ilişkiler vb. soruları kişisel özellikler ve niteliklerle ilgili sorular oldukları görülmektedir. Bu tür sorular, objektif olarak değerlendirmeye elverişli olmayan sorular olup, bu tür soyut bir takım kavramların sübjektif olarak değerlendirilmesi kaçınılmaz (Canman,1993:9) olduğu vurgulanmaktadır.

Devlet Memurlarının Değerlendirilmesi, 1986 tarihli Devlet Memurları Sicil Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği metninin eki olan Devlet Memurları Sicil Raporu örneğinde yer alan sorular incelendiğinde ve gözden geçirildiğinde, çağdaş personel değerlendirme sistemlerinde yer alan “önceden

uzlaşmaya varılmış iş tanımları, gerçekleştirilmesi gerekli performans standartları ve personelin gerçekleştirdiği performans gibi objektif değerlendirme ölçütlerinin bulunmadığı gözlenmektedir (Canman, 1995:162).

Sicil yönetmeliğine göre personelin değerlendirilmesinin gelenekselliği yanında savunulur bir tarafının olmadığı Başar (1995a) tarafından vurgulanmakta; bu sonuç Erkan (1990) ve önceki bölümlerde yer alan diğer araştırmalarla da ortaya konmaktadır. İlköğretim müfettişleri de okul müdürü ile birlikte sicil amiri sıfatıyla öğretmenlerin sicil raporlarını doldurmaktadırlar.

Okulun en stratejik ögesi olan öğretmenin denetlenmesi, sınıftaki davranışlarının gözlenmesi, ders önceki ve sonraki etkinliklerinin incelenmesi önemli bir konudur (Ataklı ,1997:7). Öğretmenin hizmet öncesinde iyi yetişmesi huzurlu bir ortamda çalışması, hizmet içinde sürekli olarak gelişmesi, desteklenmesi, güdülenmesi gerekmektedir ve bu görev teftiş alt sistemi üstlenmiştir. Eğitimde teftişin amacı öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek (Seçkin,1991:201) olarak vurgulanmaktadır.

Genel olarak öğretmenler arasında gözlem yapmanın yalnızca müfettişlere ait bir rol olduğu şeklinde yaygın bir düşünce vardır. Öğretmenlerin öğrencilerini ve sınıf ortamını gözlemesi ikinci plana atılmaktadır. Gözlem yalnızca müfettişin öğretmeni ya da öğretmenin sınıf içinde öğrenciyi gözlemesi ile sınırlı değildir. Öğretmenin kendisini, mesai arkadaşlarını, aday öğretmenleri vb. gözlemesi de önem taşımaktadır (Selçuk,2000:5).

Taymaz, tarafından (1985:96) Türk eğitim örgütlerinde örgütlemenin merkezci olması eğitim işgörenlerinin değerlendirme sürecini de merkeze bağımlı kıldığı, merkezcilik, okul müdürüne eğitim işgörenini değerlemesi için çok sınırlı bir yetki verdiği, okulun etkili çalışabilmesi için (diğer değişkenlerle birlikte), işgörenin değerlendirme sonuçlarından anında yararlanması gerektiği ve merkezciğin bu olanağı ortadan kaldırdığı vurgulanmaktadır. Bu durum öğretmenin değerlendirilmesinde güdülenmenin ön plana çıkması yerine küskünlük, boş vermişlik gibi olumsuz duygulara yol açabilmektedir.

Modern denetimin üç basamağı olan tanılama-kontrol, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme (Başar,1995b:10) nin sağlanabilmesi için uzmanlaşmış personelin yetiştirilmesi, değerlendirme formlarının geliştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının

kullanılması ve denetim sistemiyle hizmet içi eğitim kuruluşlarının paralel çalışması gerektiği Uçar (1997:18-19) tarafından önerilmektedir.

Öğretmen değerlendirmelerinde mesleki rehberliliği ön plana çıkaran, literatürde klinik teftiş, öğretimsel teftiş vb. benzer kavramlarla vurgulanan denetim anlayışı vurgulanmaktadır. Değerlendirmenin tarihsel gelişimi içinde insana değer ön plana çıkması; bu doğrultuda ülkemizdeki öğretmen değerlendirme sistemindeki yasal mevzuatta rehberlik ve işbaşında yetiştirmenin ön plana çıktığı da görülmektedir.

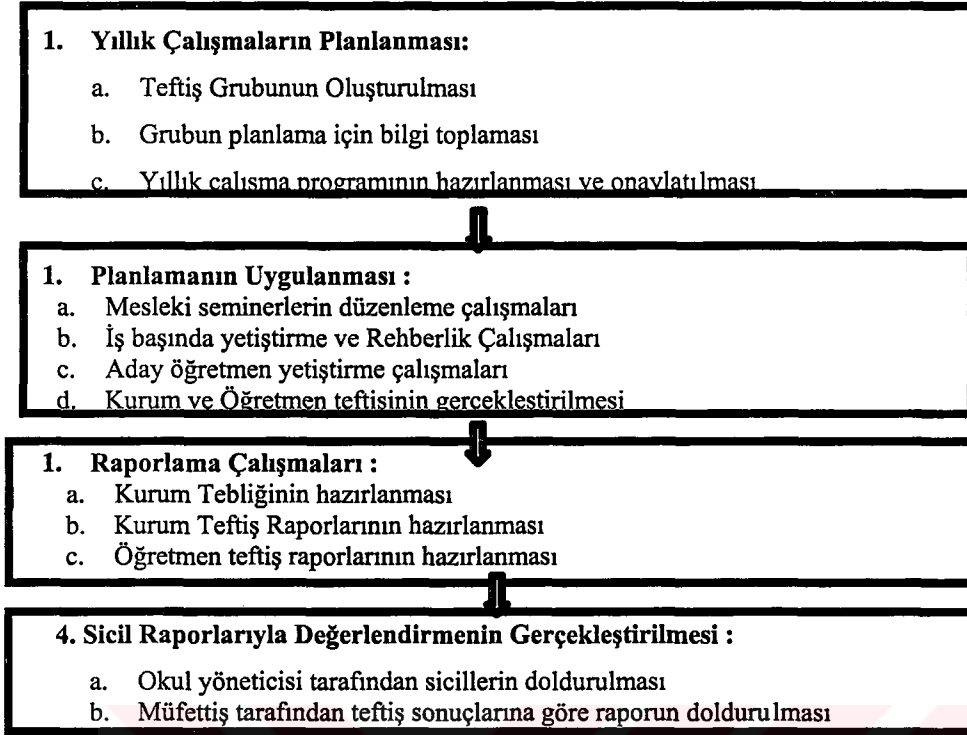
Değerlendirme yaklaşımının sonuç yerine sürece, yeterlilik yerine edime yönelmesi Başar (1995a) tarafından vurgulanmakta, öğretmen etkinliğinin sonucunda gerçekleşen öğrenci davranış değişikliğindeki öğretmen katkısının belirsizliği, insan davranışlarının ölçülmesindeki zorluk ve yeterliliğin edimin her zaman belirleyicisi olmadığı gibi görüşler öğretmen değerlendirilmesinde yaklaşımın süreç yoğunlukta olmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda bazı araştırmacıların karşı çıkmalarına rağmen sınıf içi gözlemler geçerliliğini korumaktadır.

Ancak bunun yanında çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerekliliği M.E.B. EARGED (2000, 1995) yıllarında yaptığı araştırmalarda vurgulanmaktadır. Tek bir veri kaynağı ile değerlendirmenin yapılması, objektifliği önemli ölçüde etkileyebilmekte ve olumsuz duygulara ve bazı çatışmalara da yol açabilmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin çalışma esasları İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği ve Yönergesi doğrultusunda yürütülmektedir. Bu doğrultuda çalışmalar grup esasına dayanmakta, grup dinamizminin etkililiğinden yararlanılması hedeflenmektedir. Ancak grupla teftişin Başaran (1986) tarafından bazı olumsuz sonuçları da vurgulanmaktadır.

Karagözoğlu (1972) tarafından da ortaya konan, Bursalıoğlu (1994:220) tarafından vurgulanan bürokrasinin uzmanlık esasını benimsemediği öngörülerini doğrultusunda; grup çalışma esaslarında uzmanlık alanlarına göre düzenlemelerin yapılmadığı; özellikle öğretmenlerin branş veya alanları ile ilgili grup içi paylaşımlarda alınan hizmet içi eğitim, alanla ilgili yeterlik gibi ilkelerin yerine öznel ölçüt veya tesadüfler doğrultusunda gerçekleştirildiği, uzmanlaşma alanlarıyla ilgili mevzuat yönüyle boşluk bulunduğu, bu doğrultuda ilköğretim müfettişlerinin alt uzmanlık alanlarına ayrılmaları gerektiği (Uçar,1997:19) öngörüsü , değerlendirenlerin nitelik sorununu etkileyen etmenlerden birisi olarak görülebilir.

Sekil 3 . Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Okullarının Değerlendirme Süreci



Uygulamada, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve Yönergesi doğrultusunda ilköğretim müfettişleri tarafından yürütülen, değerlendirme ile ilgili görevler Şekil 3 de, Milli Eğitim Sisteminde İlköğretim Kurumlarının Rehberlik ve Teftiş Çalışmaları süreci başlığı altında şematik olarak gösterilmiş ve aşağıda açıklanmıştır.

1.Yıllık çalışmaların planlanması: Bu aşama Eğitim öğretim yılının başlangıcından önce gerçekleştirilir. Yıl kavramı eğitim öğretim yılı olarak uygulanmaktadır. Öncelikle 3-8 müfettişten oluşan teftiş gruplarının belirlenmesi İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının yetkisi dahilindedir. Her grup üyesi görev yaptığı bölgede en fazla iki yıl kalabilmektedir. Bu grupların oluşturulmasında her zaman objektif ölçütlerin kullanıldığını söylemekte güçtür. Gruplar oluşturulduktan sonra kendi üyelerinden birisini grup başkanı olarak teklif ederler. Üyeleri ile birlikte bölge alanına giren kurumların rehberlik ve teftiş çalışmaları planlanır. Bu planlar Milli Eğitim Müdürünün onayından sonra yürürlüğe girer.

2.Planlamanın Uygulanması : Yıllık Çalışma Programı doğrultusunda her ay aylık çalışma programı hazırlanır. Özellikle 15 Kasım tarihine kadar rehberlik çalışmaları ve seminer çalışmaları yürütülür. Bu çalışmalarda müfettişlerin grup ile

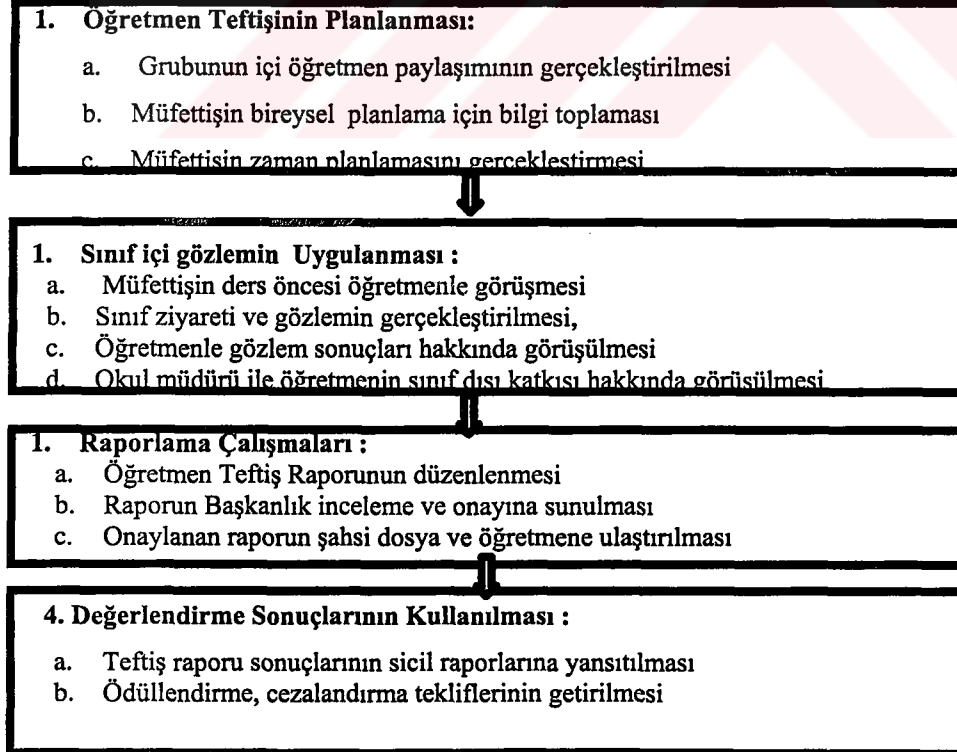
birlikte hareket etme zorunluluğu bulunmaktadır. Bu uygulamanın içinde kurum ve ders teftişinin yanında diğer görevlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesi alt süreç olarak açıklanmıştır.

3. *Raporlama Çalışmaları* : Yapılan her etkinliğin sonucunda özelliği doğrultusunda raporlar düzenlenmektedir. Rehberlik çalışması sonucu, rehberlik tebliği yazılarak kurum teftiş defterine yapıştırılmakta, aynı işlem kurum teftişi içinde yapılmaktadır. Bunun yanında kurum teftiş raporu detaylı olarak yazılmakta, bu raporda; kurumla ilgili bilgiler ile öğretmen ve diğer personellere verilen puanlar yer almaktadır. Kurum raporunda yer alan ihtiyaçlar bölümü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı kanalıyla ilgili Milli Eğitim Müdürlüğü bölümüne gönderilmektedir. Öğretmen teftişi sonucunda da ayrıca öğretmen teftiş raporu düzenlenmektedir.

4. *Sicil raporlarıyla değerlendirmenin gerçekleştirilmesi* : Grubun son etkinliği teftiş ettikleri öğretmen ve yöneticiler ile ilgili sicil raporlarının doldurulmasıdır. Sicil raporları mali yıl sonu; Aralık ayında doldurulmaktadır. Grup çalışması fiili olarak sona erse de bu çalışmanın gerçekleştirilmesi ile birlikte tamamlanmaktadır.

İlköğretim kurumlarında değerlendirme sisteminin önemli alt süreçlerinden birisi olan öğretmen değerlendirilmesi şekilde 4 te gösterilmiş ve aşağıda açıklanmıştır.

Sekil 3 . Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Değerlendirme Süreci



1. *Öğretmen teftişinin planlanması:* Bu aşamada kurum teftişi ve öğretmen teftişi amacıyla kurumu ziyaret eden teftiş grubu genelde grup başkanının insiyatifinde öğretmenlerin zümreler doğrultusunda paylaşımını gerçekleştirmektedirler. Bu paylaşım grupların özelliklerine göre farklılık göstermektedir; bazı gruplarda özellikle sınıf öğretmenleri için dönüşümlü bir sıra izlenirken ve branşlar müfettişler arasında öğretim yılı başında paylaşılırken bazı gruplarda tamamen grup başkanının insiyatifinde kalmaktadır. Öğretmenlerin grup üyeleri tarafından paylaşımı gerçekleştirildikten sonra müfettiş bireysel olarak zaman planlamasını yapmaktadır. Bu aşamadan sonra sınıf ziyareti gerçekleştirilmektedir.

2. *Sınıf içi gözlemin gerçekleştirilmesi :* Sınıf ziyareti planlanan öğretmen ile müfettişe bağlı değişmekle birlikte ders gözlemi öncesi kısa bir ön görüşme yapılmakta, ders öncesi öğretmenle birlikte sınıfa girilmesi ilkesine uyulmaktadır. Öğretmenlerin iki ders saati dersinin izlenmesi ilgili yönergenin hükümleri arasındadır. Ders gözleminde “Öğretmen Teftiş Formu” kullanılmakta, bu form esaslarına göre hazırlanmış teftiş defterlerine gözlemlerle ilgili notlar alınmaktadır. Genelde iki ders saatlik gözlem çalışması yapılmaktadır. Ders gözlemlerinin sonunda öğretmenin sınıfı ile ilgili tuttuğu rapor ve belgeler incelenmektedir. Son olarakta müfettişin öğretmen ile ilgili gözlemlerini aktardığı bir görüşme yapılmaktadır. Öğretmenle görüşmeden sonra okul müdüründen, öğretmenin idareyle ilişkileri ve sınıf dışı çalışmaları hakkında bilgi alınmasıyla bu aşama tamamlanmaktadır.

3. *Raporlama çalışması :* Teftiş defterlerine öğretmen hakkında alınan bilgiler doğrultusunda “Öğretmen Teftiş Formu” doldurulmakta, takdir edilen puan kurum raporlarında yer alan değerlendirme sonuçları bölümüne işlenmektedir. Başkanlığın inceleme ve onayından sonra Kurum Raporları ekinde yer alan öğretmen teftiş formlarının bir tanesi öğretmenin kişisel dosyasına ve diğeri de kendisine verilmek üzere gönderilmektedir.

4. *Değerlendirme sonuçlarının kullanılması :* Uygulamada sicil raporlarıyla değerlendirmede bilgi kaynağı olarak, yetersizlik nedeniyle disiplin cezası vermek için tutanak olarak, zaman zaman orta ve yetersiz puan alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınarak ve müfettişler tarafından ödüllendirmede dayanak olarak kullanılmaktadır. Ancak, yukarıda belirtilen alanlarda ilgili mevzuatlarda açık hükümler yer almaması, her zaman genellenebilir uygulamaların gerçekleştirilmemesi, teftiş

raporlarının doğrudan kullanıldığı bir alan olmadığını ortaya koymaktadır. M.E.B. Personel Genel Müdürlüğünün 10.09.1996 gün ve 2194-119548 Sayı, 96/61 nolu genelgesi ile de “ara teftiş raporlarının sicil notu olarak düşünülmemeyeceği” nin vurgulanması; hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmayla ilgili belirli kriterlerin bulunmaması da bu konularda teftiş raporlarının doğrudan kullanılan bir nitelik taşımadığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen değerlendirmesinde müfettişin bireysel sorumluluğunun açıklığa kavuşturulması; denetleyeceği zümre öğretmenleri içinde takım çalışma esasları uygulanarak eğitsel liderlik rolünün ön plana çıkmasına katkı sağlayabileceği yeni bir değerlendirme sürecinin tanımlanması önem taşımaktadır.



B Ö L Ü M V

5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama yöntemi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

5.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde “Tarama” modeli esas alınmıştır.

5.2 Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde görevli 263 ilköğretim müfettişi; ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli olan 32 ilçe milli eğitim müdürü ve 98 şube müdürü ile 1275 resmi ve 213 özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ile 30.867 resmi ve 4.814 özel ilköğretim okulu öğretmenidir. Araştırmanın evrenini oluşturan toplam personel sayısı 37.566 dir. (www.İstanbul.mem.gov.tr)

Evrene ait örneklemin seçiminde ise, M.E.B. Yönetici Atma, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik durumları ve hizmet gerekleri dikkate alınarak Bakanlıkça dört sınıfa ayrılarak belirlenmiş olan ilçe sınıfları dikkate alınarak (T.D. 2504: 547 alt ve üst gelişmişlik düzeyindeki dağılımları göz önünde bulundurularak; Avrupa yakasında bulunan Bağcılar, Bahçelievler, Beşiktaş, Şişli, Eminönü ilçeleri ile Asya yakasında yer alan Kadıköy, Üsküdar, Maltepe, Kartal ve Ümraniye ilçelerinde random yöntemiyle yirmi okul müdürü belirlenmiştir. Ayrıca her ilçede random yöntemi ile biri resmi diğeri özel ilköğretim okulu belirlenerek, her okul için yirmi öğretmen, sayısı esas alınarak ilçe müdürlükleri kanalıyla resmi yazışma suretiyle gönderilmiştir. İlköğretim müfettişlerine ise grup başkanları toplantısında her grup için ikişer tane dağıtılmıştır. Anketlerin geri dönüşü aynı yollarla sağlanmıştır. Bu doğrultuda gönderilen ve geri dönen anket sayısı ile oranları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2 Araştırmaya katılan gruplara gönderilen ve geri dönen anket sayıları ile oranları

Uygulamaya Katılan Gruplar	Gönderilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Geri Dönüş Oranları
İlköğret. Müfettişleri	150	71	%47.3
İlçe M. Eğt. Müdürü	10	8	%80
İlçe M. Eğ.Şb.Müdürü	40	26	%65
Okul müdürü	200	134	%67
Res.Okul Öğretmeni	200	166	%83
Özel Okul Öğretmeni	200	138	%69
Toplam	800	543	%68.6

5.3 Veriler Ve Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, geliştirilirken uygulamada bulunan sicil raporları ve öğretmen teftiş formu esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın içinde yer alan literatür taranmış, daha önceden yapılan öğretmen değerlendirmesiyle ilgili anketler ve modellerde yer alan öneriler dikkate alınmıştır.

Anket formunun birinci bölümünde kişisel özelliklere yer verilmiştir. Kişisel özellikler yönüyle iki ayrı biçimde; yönetici ve öğretmen olarak hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümü haricindeki diğer bölümlerde farklılık bulunmamaktadır. İkinci bölüm sicil raporlarında yer alan sorulardan oluşmuştur. Bu sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi hakkındaki düşünceleri sorulmaktadır. Üçüncü bölüm ise Ocak 2000 tarihinden itibaren uygulamaya giren öğretmen teftiş formlarında yer alan kriterlerle ilgilidir ve bu kriterlerle öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi hakkındaki deneklerin düşünceleri sorulmaktadır. Dördüncü bölüm de ise sicil ve teftiş raporlarıyla ilgili çeşitli hükümlere yer verilmiş ve bu konudaki katılma düzeyleri sorulmuştur. Beşinci bölümde ise öğretmen değerlendirilmesi konusunda taranan literatür, uygulama içinde karşılaşılan sorunlara yazarın mesleki tecrübesi doğrultusundaki çözüm önerileri yer almakta ve bunlara deneklerin katılım dereceleri sorulmaktadır. Anketin son bölümünde öneriler kısmı ayrılmıştır.

Test toplamı ve bölümler için güvenilirlik çalışmaları ve maddelerin ayırt edicilik özellikleri incelenmiştir. Test için yapılan güvenilirlik çalışmalarında, iç tutarlılık iki yarım test yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ek 5 ve 6 da test toplamı için, Ek 7 da ikinci bölüm, Ek 8 de üçüncü bölüm, Ek 9 de dördüncü bölüm, Ek 10 da

beşinci bölüm için güvenilirlik katsayıları belirlenmiş ve tablo 3 de sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 2 Uygulanan anketin iç tutarlılık Katsayıları ve Varyansları

Bölümler	ALPHA	SPEARMAN-BROWN	SPLİT	Maddelerin Varyansı
2. Bölüm	0.9056	0.8811	0.8689	0.0524
3. Bölüm	0.9272	0.8677	0.8674	1.7019
4. Bölüm	0.8137	0.4505	0.4460	0.0267
5. Bölüm	0.8762	0.7007	0.7003	0.3893
Test Toplamı	0.9370	0.5861	0.5772	0.7711

Bu doğrultuda iç tutarlılık 0.81 ile 0.93 (Alpha) arasında değişmekte, maddelerin varyans analizi ise 0.02 ile 0.77 arasında değişiklik göstermektedir. Toplam olarak test değerlendirildiğinde iç tutarlılık 0.9370 ve madde varyansı ise 0.711 dir.

Maddelerin ayırt edicilik düzeyleri ise Ek 11 de yer alan tabloda görüldüğü üzere .01 düzeyinde manidar çıkmıştır.

Uygulanan anket iki ayrı şekilde düzenlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilere uygulanan anketlerde kimlik bölümlerinde birkaç farklı madde bulunmakta, diğer bölümlerde her hangi bir farklılık bulunmamaktadır. Anketi oluşturan bölümlerin birbirleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bu doğrultuda Ek 12 de yer alan tabloda görüldüğü üzere tüm bölümler ve test toplamları arasındaki ilişki .05 ve .01 düzeylerinde manidar çıkmaktadır.

5.4 Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

Anketlerin uygulanması sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayara girilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde , betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ilköğretim müfettişi, ilçe yöneticileri, resmi ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere t testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak üzere Fisher testi (LSD) uygulanmıştır.

B Ö L Ü M V I

6. BULGULAR VE YORUM

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerini, Devlet Memurları Sicil Raporlarında yer alan sorularla sicil amirleri tarafından ve öğretmen teftiş formlarında yer alan bölümler ve sorularla İlköğretim müfettişleri tarafından, ne derecede objektif olarak değerlendirilebileceğini, uygulamada objektif değerlendirmenin ne derecede yapıldığını; değerlendirme sonuçlarının üst atama, ödüllendirme, hizmet içi eğitim alanlarında ne derece kullanıldığını, değerlendiricilerin takdir ettiği sicil değerlendirme puanları ve değerlendirenin önceden almış olduğu cezanın diğer değerlendiricileri ne derecede etkilediğini; öğretmen değerlendirmesi uygulamalarının ne derecede yeterli olduğunu; değerlendirme sonuçlarının değerlendirilen öğretmeni ne derecede etkilediği hakkındaki düşünceleri belirlenmiştir.

Anketin beşinci ve son bölümünde; değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması gerektiği konusundaki; okulun, fiziksel ve eğitsel olanakları, sosyal çevre ve aile olanakları, öğretmenin mesleki gelişimi, ders dışı ve eğitsel etkinlikler, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmenin ders öncesi çabası, ders sürecindeki çabasının değerlendirme sürecine katkı sağlanması konusundaki; değerlendirmenin, müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması; öğrenci düşünceleri, veli düşünceleri, zümre öğretmenleri düşünceleri, öğretmen kendi hakkındaki düşünceleri, öğrenci amaçlara ulaşma düzeyleri, müfettiş ve okul müdürünün sınıf içi gözlemi yollarıyla toplanması konusundaki; değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi ve sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve ya hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanmasıyla ilgili; değerlendirme sürecine, diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetiminin de bulunması önerilerine ne derece de katıldıkları hakkındaki belirlenmiştir.

Bu bölümde yukarıda yer alan alt problemler doğrultusunda; ilköğretim müfettişleri, ilçe milli eğitim yöneticileri, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin düşünceleri hakkında anket sonucu toplanan verilerin analizinden çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

6.1. Kişisel Bilgilere ilişkin Bulgular ve Yorum

İstanbul ilinde görevli olan 543 öğretmen ve yöneticiye anket uygulanmıştır. Tablo 4 de görüldüğü üzere; anket uygulananların %44 ü yönetici, % 56 sı öğretmen olarak görev yapmaktadır. Cinsiyetlerine göre dağılımı ise Yöneticilerin %77.8 i erkek, öğretmenlerin de %31.6 sı erkektir, anketi cevaplayanların %2 si cinsiyetleriyle ilgili soruya cevap vermemişlerdir.

Tablo 4. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı

Görevi	Bay		Bayan		Cevapsız		TOPLAM	
	f	%	F	%	F	%	F	%
Yönetici	186	77,8	42	17,6	11	4,6	239	44.0
Öğretmen	96	31,6	206	67,8	2	0,7	304	56
Toplam	282	%52	248	%46	13	%2	543	100

Deneklerin görev yaptığı kurum türüne göre dağılımları ise; resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ve müdürler ankete cevap veren deneklerin toplamının; %48.8 ini; özel ilköğretim kurumunda görev yapan öğretmen ve müdürler ise %31.7 sini; İlçe Milli Eğitim Müdürü ve şube müdürleri ise anketi dolduranların %1.84 ünü, ilköğretim müfettişleri ise %13 ünü oluşturduğu Tablo 5 de görülmektedir.

Tablo 5. Deneklerin Görev Yaptığı Kurumlar veya görev alanları

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		F	%	F	%	F	%
1	Resmi ilköğretim Kurumu	100	41,8	165	54,3	265	48,8
2	Özel İlköğretim Kurumu	34	14,2	138	45,4	172	31,7
3	İlçe Milli Eğ.Şb. Md.	26	10,9	X	X	26	4,8
4	İlçe Milli Eğitim Müdürü	8	3,3	X	X	8	1,47
5	Özel Eğitim Teftişi Müftş.	2	0,8	X	X	2	0,37
6	Proje Ok.Teftişi Müfettiş	1	0,4	X	X	1	0,18
7	Soruşturma Grubu Müftş.	17	7,1	X	X	17	3,13
8	Öz.ve Resmi İlköğretim Ok. Teftiş eden Müfettişleri	51	21,3	X	X	51	9,4
9	Cevapsız	0	0	1	0,3	1	0,18
10	TOPLAM	239	100	304	100	543	100

Denekler mezun oldukları okul türüne göre incelendiğinde, yöneticilerin %38.1 i eğitim enstitüsü veya yüksek okulu, %29.3 ü eğitim Fakültesi, %18.8 i alanla ilgili açık öğretim fakültesi, %5.9 ' u Fen Edebiyat Fakültesi , %7.1 i Eğitim Fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun oldukları ve % 0.8 i ilgili soruyu cevaplamadıkları ortaya konmuştur. Anketi cevaplayan öğretmenlerin ise %34.7 i eğitim enstitüsü veya yüksek okulu, %23.4 ü eğitim Fakültesi, %25.3 i alanla ilgili açık öğretim fakültesi,

%6.9 ' u Fen Edebiyat Fakültesi , %6.9 u Eğitim Fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun oldukları ve % 3.3 ü ilgili soruyu cevaplamadıkları Tablo 6 da ortaya konmuştur.

Tablo 6. Deneklerin Mezun Olduğu Okul

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		F	%	F	%	F	%
1	Eğt.Enst. veya Yüksek Ok.	91	38,1	104	34,7	195	35,9
2	Eğitim Fakültesi	70	29,3	71	23,4	141	25,9
3	Alanla ilgili Açık Eğt.Fak.	45	18,8	77	25,3	122	22,5
4	Fen Edebiyat Fakültesi	14	5,9	21	6,9	91	16,8
5	Eğit,Fak. Dışı Diğer Fakültesi	17	7,1	21	6,9	38	7
6	Cevapsız ve sistem dışı	2	0,8	10	3,3	12	2,2
7	TOPLAM	239	100	304	100	543	100

Denekler görevlerine esas öğretmenlik branşı doğrultusunda incelendiklerinde, sırasıyla yönetici ve öğretmenlerin %1.7 ve %3 ' ü anasınıfı öğretmenliği, %51,9 ve %67.1 i sınıf öğretmenliği, %8.8 ve % 4.3 ü matematik öğretmenliği, %3.8 ve %4.6 sını Fen Bilimleri öğretmenliği, %12.6 ve %4.3 ü Sosyal Bilimler öğretmenliği, %4.6 ve %3.9 u müzik, beden eğitimi ve resim öğretmenliği, %10 ve %5.6 sını Türkçe öğretmenliği, %2.1 ve %5.3 ü Yabancı Dil öğretmenliği, %2.9 ve %1.3 ü Din Kültürü öğretmenliği, branşlarından olduğu , ilgili soruya ise %1.6 ve %0.7 oranında cevap verilmediği Tablo 7 de ortaya konulmuştur.

Tablo 7. Deneklerin Görevine esas olan öğretmenlik branşı

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		F	%	F	%	f	%
1	Anasınıfı	4	1,7	9	3	13	2,4
2	Sınıf Öğretmenliği	124	51,9	204	67,1	328	60,4
3	Matematik	21	8,8	13	4,3	34	6,3
4	Fen Bilimleri	9	3,8	14	4,6	23	4,2
5	Sosyal Bilimler	30	12,6	13	4,3	43	7,9
6	Müzik-resim-beden eğitimi	11	4,6	12	3,9	23	4,2
7	Türkçe	24	10	17	5,6	41	7,6
8	Yabancı dil	5	2,1	16	5,3	21	3,87
9	Din kültürü	7	2,9	4	1,3	11	2,02
10	Sistem dışı ve boş	4	1,6	2	0,7	6	1,1
11	TOPLAM	239	100	304	100	543	100

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik dahil kıdem durumları ; 0-5 yıl kıdemi % 1,7 ve % 18,4 oranında ; 6-10 yıl kıdemli %3,8 ve %12,2 oranında, 1-15 yıl kıdemi %10 ve %8,6 oranında, 16-20 yıl kıdeminde %18,8 ve %12,8 oranında, 21-25 yıl arası kıdemde, %31,8 ve %24,3 oranında olduğu , 26 yıl ve üstü kıdemde % 32,2 ve % 23,7 oranında olduğu, Cevapsız ve sistem dışı durumda ise % 1,7 ve % 0 oranında olduğu Tablo 8 de görülmektedir.

Tablo 8. Deneklerin meslekteki (öğretmenlik dahil) kıdem

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
1	0-5 yıl	4	1,7	56	18,4	60	11,0
2	6-10 yıl	9	3,8	37	12,2	46	8,47
3	11-15 yıl	24	10	26	8,6	50	9,2
4	16-20 yıl	45	18,8	39	12,8	84	15,5
5	21-25 yıl	76	31,8	74	24,3	150	27,6
6	26 yıl ve üstü	77	32,2	72	23,7	149	27,4
7	Cevapsız ve sistem dışı	4	1,7	0	0	4	0,7
8	TOPLAM	239	100	304	100	543	100

Deneklerin yöneticilikteki kıdem durumları esas alındığında anketi cevaplayan yöneticiler arasında ; 0-3 yıl kıdemde % 13, 4-5 yıl kıdemde% 12,1, 6-8 yıl kıdemde % 16,3 , 9-11 yıl kıdemde % 8,4 , 12-15 yıl kıdemde % 15.5, 16 yıl ve üstü kıdemde %21,3 , Cevapsız ve sistem dışı olarak % 13,4 oranında olduğu Tablo 9 da görülmektedir.

Tablo 9. Deneklerin yöneticilikteki kıdem

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
1	0-3 yıl	31	13	x	x	31	13
2	4-5 yıl	29	12,1	x	x	29	12,1
3	6-8 yıl	39	16,3	x	x	39	16,3
4	9-11 yıl	20	8,4	x	x	20	8,4
5	12-15 yıl	37	15,5	x	x	37	15,5
6	16 yıl ve üstü	51	21,3	x	x	51	21,3
7	Cevapsız ve sistem dışı	32	13,4	x	x	32	13,4
8	TOPLAM	239	100	x	x	239	100

Öğretmenlerden verdikleri derslerin eğitim aldıkları branşta olanların oranı %83,9, eğitim aldıkları branşın dışında ise %8.6 oranında olduğu, hem kendi branşı hem de dışında ise %5,9 oranında bulunduğu, cevap vermeyenlerin oranı ise %1.6 oranında bulunduğu Tablo 10 da görülmektedir.

Tablo 10. Eğitim aldığınız branşta mı ders vermektedir

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		f	%	f	%	F	%
1	Evet	x	x	255	83,9	255	83,9
2	Hayır	x	x	26	8,6	26	8,6
3	Hem branş hem de branş dışı	x	x	18	5,9	18	5,9
4	Cevapsız ve sistem dışı	x	x	5	1,6	5	1,6
5	TOPLAM	x	x	304	100	304	100

Deneklerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarıyla ilgili olarak, yönetici ve öğretmenlerden sırasıyla mezuniyet sonrası her hangi bir eğitim düzeyine devam etmeyenlerin oranı %47 ve % 46,9 , lisans tamamlayanların oranı %38,2 ve 37,7, yüksek lisansa devam edenlerin oranı% 5,3 ve %5; yüksek lisansı tamamlayanların oranı % 3,6 ve %6,7; doktora devam edenlerin oranı % 1 ve % 0; doktora bitirenlerin oranı %0,7 ve % 0; cevapsız ve sistem dışı olanların oranı % 4,3 ve % 3,8 düzeyinde olduğu Tablo 11 de görülmektedir.

Tablo 11. Deneklerin mezuniyet sonrası eğitim durumu

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		f	%	f	%	F	%
1	Devam etmiyorum	143	47	112	46,9	255	46,9
2	Lisans tamamladım	116	38,2	90	37,7	206	37,9
3	Yüksek Lisansa devam ediyor	16	5,3	12	5	28	5,16
4	Yük. Lisansı Tamamlayan	11	3,6	16	6,7	27	4,97
5	Doktora devam ediyor	3	1	0	0	3	0,55
6	Doktora bitirdim	2	0,7	0	0	2	0,37
7	Cevapsız ve sistem dışı	13	4,3	9	3,8	22	4,05
8	TOPLAM	304	100	239	100	543	100

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları ödül türlerine göre dağılımları ise, ödül almayanların oranı % 92,1 , Teşekkür alanlar %3 , Takdir alanlar % 2,6, Maaşla ödüllendirme alanlar % 0,3, Cevapsız ve sistem dışı olanlar %2 oranında olduğu Tablo 12 de görülmektedir. Dikkat çekici olan %92.1 oranında hiçbir ödül almayanların bulunmasıdır.

Tablo 12. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en yüksek ödül türü dağılım sonuçları

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		F	%	f	%	f	%
1	Yok	x	X	161	53	161	53
2	Teşekkür	x	X	47	15,5	47	15,5
3	Takdir	x	X	61	20,1	61	20,1
4	Maaşla ödüllendirme	x	X	25	8,2	25	8,2
5	Cevapsız ve sistem dışı	x	X	10	3,3	10	3,3
6	TOPLAM	x	X	304	100	304	100

Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en yüksek ceza ve türleri ile ilgili olarak bu sürede ceza almayanların oranı %92.1, uyarı ve kınama cezası alanların oranı %3, maaş ve ücret kesimi cezası alanların oranı %2.6, kademe ilerlemesini durdurma cezasını alanların oranı %1 ve bu soruyu cevapsız bırakanların ya da sistem dışı kalanların oranı ise % 2 olarak Tablo 13 de görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en yüksek ceza ve türü dağılımı

Sıra No	Özellik	Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
1	Yok	x	X	280	92,1	280	92,1
2	Uyarı-kınama	x	X	9	3	9	3
3	Maaş ve ücret kesimi	x	X	8	2,6	8	2,6
4	Kademe ilerlemesini durdur	x	X	1	0,3	1	0,3
5	Cevapsız ve sistem dışı	x	X	6	2	6	2
6	TOPLAM	x	X	304	100	304	100

6.2. Bölüm ve Maddelerin Alt Problemler İle İlişkilendirilmesi

6.2.1. Sicil amirlerince Devlet Memurları Sicil Raporlarında yer alan sorularla yapılan değerlendirmenin objektifliğine ilişkin görüşler nedir?

Araştırmanın birinci alt problemi mevcut sicil raporlarında yer alan sorulardan oluşturulmuş formun kullanılması suretiyle ; anketin ikinci bölümünde yer alan 1-11 arasındaki sorular, dördüncü bölümde yer alan 39 ve 40. Sorularla İlköğretim müfettişleri, ilçe yöneticileri, okul müdürleri ve öğretmenler tarafından öğretmenlerin ne derecede objektif olarak değerlendirildiği hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Tablo 14. Sorumluluk duygusu, göreve bağlılık ve iş heyecanının objektif değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Madde 1	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	12	7.2	25	15.1	36	21.7	63	38	27	16.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	6	4.3	13	9.4	31	22.5	46	33.3	41	29.7	138	25.4
	Res.İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	6	3	26	26	38	38	30	30	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	2	5.9	7	20.6	19	55.9	5	14.7	34	100
	İlçe Yöneticisi	1	1.4	0	0	13	18.3	41	57.7	12	16.9	4	5.6	71	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	2.9	1	2.9	12	35.3	12	35.3	8	23.5	34	13.0
	X		0.65		2.88		9.1		30.6		36.2		19.9		100
Madde 2	Res.İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	10	6	23	13.9	35	21.1	52	31.3	45	27.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	7	5.1	3	2.2	28	20.3	55	39.9	44	31.9	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	0	0	26	26	38	38	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2	2	5	0	0	7	20.6	15	44.1	9	26.5	34	100
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	1	2.9	8	23.5	13	38.2	12	35.3	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	7	9.9	34	47.9	26	36.6	4	5.6	71	13.0
	X=		0.7		2.8		4.8		26.5		38		26.7		100

Tablo 14 de, birinci maddede yer alan sorumluluk duygusunun objektif değerlendirilmesine ilişkin düşünceler incelendiğinde orta ve çok derecesinde bir

yoğunluğun bulunduğu ve grup ortalamasının % 30.6 ve % 36.2 düzeyinde yakınlık göstermesine rağmen ilçe yöneticileri tarafından (%57.7) ve ilköğretim müfettişleri tarafından (35.3) oranlarında grupların aritmetik ortalamasının üstünde orta düzeyinde değerlendirildiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Grup ortalamaları çok ve pek çok düzeyinde 56.1 oranındadır. Belirtilen iki grup için orta ve alt düzeylerde grup ortalamalarından çok farklı olmamasına rağmen orta düzeyde yoğunlaşması, okul ortamında çok az bulunması ve öğretmenleri tanımadan bir değerlendirme yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci maddede belirtilen görevine bağlılığı ve iş heyecanı grupların aritmetik ortalamalarının, çok (%38) ve pek çok (%26.7) düzeyinde, 64.7 oranında bir ortalama göstermektedir. Bu maddedeki düzeyin yükselmesi sorumluluk duygusuna göre biraz daha sınırlı alanı kapsamamasından ileri geldiği söylenebilir. Grupların arasında dikkat çekici bir nokta her iki düzeyde özel ilköğretim kurumu müdürlerinin (%44.1) çok ve (%26.5) pek çok oranında ve Özel İlköğretim Okulu öğretmenlerinin de (%39.9) çok ve (%31.9) pek çok düzeylerde olması diğer gruplardan farklı olarak özel okulların mesleki gelişim ile ilgili imkanlarının bulunması ve bu konuda gözlemlerin yapılabilir olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında orta düzeyde müfettişlerin %47.9 oranında diğer grup ortalamasının çok üzerinde yer alması diğer gruplardan farklılığı yaptığı gözlemlerde sürekliliğin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 15. Meslek Bilgisi ve Yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini yetiştirme ve yenileme gayretinin objektif değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 3	Res.İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	15	9	21	12.7	42	25.3	62	37.3	24	14.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	10	7.2	12	8.7	26	18.8	51	37.0	36	26.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	3	3	3	3	5	5	25	25	41	41	23	23	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	3	8.8	8	23.5	16	47.1	6	17.6	34	100
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	3	8.8	12	35.3	14	41.2	5	14.7	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	2	2.8	13	18.3	40	56.3	14	19.7	2	2.8	71	13.0
	X=		1.06		4.15		10.3		30.7		37.2		16.4		100

Tablo 15 de yer alan , üçüncü maddenin öğretmenin mesleki bilgisi ve yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti , kendini yetiştirme ve yenileme gayreti ile ilgili olarak objektif değerlendirme yapılabilme konusundaki düşüncelerin grupların aritmetik ortalaması doğrultusunda orta (%30.7) ve çok (37.2) düzeyde yoğunlaştığı görülmekte ve çok ve pek çok düzeyinde 53.6 oranındadır. Ortalamanın üstünde çok düzeyinde yoğunlaşması müfettişler dışındaki diğer grupların oranı aritmetik ortalamanın üzerindedir. Orta ve

daha alt düzeylerde ise grupların ortalamalarının üstünde müfettişler tarafında (%77.4) ve ilçe yöneticilerinin (%44.1) oranında olması her iki değerlendiricinin de öğretmeni uzun süreli gözleme imkanının bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 16. Öğretmenin İntizam ve dikkat ile işbirliği yapmadaki başarısı ve tarafsızlığı ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusundaki görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Çıpsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 4	Res.İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	7	4.2	20	12	41	24.7	66	39.8	31	18.7	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	4	2.9	7	5.1	27	19.6	61	44.2	37	26.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	1	1	3	3	17	17	51	51	28	28	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	3	8.8	4	11.8	17	50	10	29.4	34	100
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	2	5.9	11	32.4	14	41.2	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	1.4	8	11.3	39	54.9	21	29.6	2	2.8	71	13.0
Madde 5	Res.İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	11	6.6	10	6	41	24.7	65	39.2	35	21.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	6	4.3	12	8.7	31	22.5	50	36.2	36	26.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	8	8	21	21	35	35	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	2	5.9	4	11.8	17	50	9	26.5	34	100
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	1	2.9	12	35.3	15	44.1	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	2	2.8	16	22.5	42	59.2	11	15.5	0	0	71	13.0
	X=		0.93		3.43		9		29.0		36.6		20.9		100
Madde 6	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	19	11.4	24	14.5	30	18.1	38	22.9	52	31.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	15	10.9	16	11.6	23	16.7	36	26.1	47	34.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	3	3	5	5	18	18	31	31	42	42	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	1	2.9	9	26.5	12	35.3	11	32.4	34	100
	İlçe Yöneticisi	0	0	2	5.9	2	5.9	13	38.2	10	29.4	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	5	7	18	25.4	27	38	17	23.9	4	5.6	71	13.0
	X=		0.58		6.85		10.8		25.9		28.1		27.6		100

Tablo 16 de yer alan dördüncü madde deki intizam ve dikkatin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceler grupların aritmetik ortalaması doğrultusunda (%26.7) ve (%42.6) oranında orta ve çok düzeyinde, %60.5 oranında çok ve pek çok düzeyinde olması, beşinci maddede yer alan iş birliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uymada gösterdiği başarı ile ilgili objektifliğin değerlendirilmesi konusunda grupların aritmetik ortalaması (%29) ve (%36.6) oranlarında orta ve çok düzeylerinde, 57.5 oranında çok ve pek çok düzeyinde olması , ifadelerin herkes tarafından aynı anlamı içermemesi ve gözlenebilme zorluğundan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca her iki madde de müfettişlerin grup ortalamalarının üstünde orta ve alt düzeylerde toplam (%67.6) ve (%84.5) oranlarında değerlendirmesi de değerlendirdiği öğretmenle uzun süreli aynı ortamda bulunamama ve değerlendirme kriterlerinin çok genel ifadeler içermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Altıncı madde de ise diğer maddelere göre biraz daha düzeylere yayılma söz konusudur. Öğretmenin tarafsızlığı konusunda objektif değerlendirilmesi ile ilgili

düşünceler grupların aritmetik ortalamaları sırasıyla (%25.9) orta, (%28.1) çok ve (%27.6) pek çok düzeyinde dağılım göstermektedir. Çok ve pek çok düzeylerinde grupların ortalaması 55.7 oranında olmasına rağmen müfettişlerin grup ortalamalarının altında 28.5 düzeyinde kaldığı Tablo 16 da görülmektedir. Müfettişler tarafından grup ortalamalarının altında bir dağılım göstermesi değerlendirdiği öğretmenle uzun süreli aynı ortamda bulunamama ve değerlendirme kriterinin çok genel ifade içermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 17. Öğretmenin çalışma ortamındaki kişilere karşı tutum ve davranışları, insan haklarına saygısı ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusundaki görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Madde 7	Res.İ.Ö.Öğretmeni	5	3	7	4.2	17	10.2	34	20.5	54	32.5	49	29.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	7	5.1	7	5.1	27	19.6	46	33.3	48	34.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	1	1	4	4	20	20	30	30	45	45	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	2	5.9	4	11.8	15	44.1	12	35.3	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	1	2.9	9	26.5	13	38.2	11	32.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	8	11.3	33	46.5	24	33.8	6	8.5	71	13.0
	X=		0.8		2.2		7.55		24.5		35.3		30.9		100
Madde 8	Res.İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	14	8.4	11	6.6	34	20.5	36	21.7	67	40.4	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	12	8.7	14	10.1	23	16.7	41	29.7	48	34.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	2	2	3	3	16	16	36	36	42	42	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	1	2.9	6	17.6	13	38.2	12	35.3	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	2	5.9	1	2.9	9	26.5	12	35.3	10	29.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	6	8.5	15	21.1	31	43.7	16	22.5	3	4.2	71	13.0
	X=		0.5		6.56		7.76		23.5		30.6		31		100
Madde 9	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	9	5.4	13	7.8	39	23.5	48	28.9	54	32.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	4	2.9	9	6.5	21	15.2	51	37.0	50	36.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	0	0	4	4	17	17	35	35	42	42	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	2	5.9	4	11.8	14	41.2	12	35.3	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	3	8.8	12	35.3	9	26.5	10	29.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	11	15.5	32	45.1	24	33.8	4	5.6	71	13.0
	X=		1.48		1.86		8.01		24.6		33.7		30.1		100

Tablo 17 de , öğretmenlerin amirlerine, mesai arkadaşlarına, iş sahiplerine karşı tutum ve davranış; insan haklarına saygısı ve disipline riyeti ile ilgili olan yedi, sekiz ve dokuzuncu maddeler doğrultusunda objektif olarak değerlendirilmesiyle ilgili olarak grupların düşünceleri çok ve pek çok düzeyde toplanmıştır. Sırasıyla çok (35.3) ve pek çok (30.9) toplam 66.2 oranında; çok (30.6) ve pek çok (31) toplam 61.6 oranında ; çok (33.7) ve pek çok (30.1) düzeyinde toplam 64.8 oranında gerçekleşmiştir. Her üç madde de müfettiş ve ilçe yöneticilerinin dışındaki diğer değerlendirilen ve değerlendiren grupların pek çok düzeyinde grup aritmetik ortalamasının üstünde yer aldığı , müfettişlerin ve ilçe yöneticilerinin ise pek çok düzeyinde grupların aritmetik ortalamalarının altında oranlarda düşündükleri ortaya konmaktadır. Bu üç maddede de değerlendirilen özellikler öğretmenin çalışma

ortamında gözlenebilecek niteliklerdir. Müfettiş ve ilçe yöneticileri ise bu ortamda diğer gruplara göre en az bulunabilen meslek mensuplarıdır. Bu nedenle öğretmenle uzun süreli aynı ortamda bulunamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 18. Öğretmenin görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği ile yurt dışı görevlerde temsil yeteneği, mesleki ehliyet ve yabancı dil bilgisi ile ilgili değerlendirmenin objektifliği konusundaki görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 10	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	5	3	16	9.6	38	22.9	57	34.3	47	28.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	3	2.2	14	10.1	21	15.2	46	33.3	52	37.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	1	1	1	1	20	20	42	42	36	36	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	3	8.8	5	14.7	15	44.1	9	26.5	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	2	5.9	8	23.5	15	44.1	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	9	12.7	41	57.7	17	23.9	4	5.6	71	13.0
	X=		6.1		2.02		8.02		25.7		36.9		26.2		100
Madde 11	Res.İ.Ö.Öğretmeni	53	31.9	32	19.3	32	19.3	28	16.9	14	8.4	7	4.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	41	29.7	18	13.0	23	16.7	22	15.9	23	16.7	11	8.0	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	25	25	7	7	17	17	21	21	20	20	10	10	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	9	26.5	8	23.5	3	8.8	8	23.5	6	17.6	0	0	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	5	14.7	1	2.9	7	20.6	11	32.4	7	20.6	3	8.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	19	26.8	24	33.8	21	29.6	4	5.6	1	1.4	71	13.0
	X=		21.7		15.4		19.3		23.2		14.8		5.4		100

Tablo 18 de yer alan , onuncu maddede çalışkanlık, kabiliyet ve verim ile ilgili olarak grupların ortalaması çok ve pek çok düzeyinde %62.6 oranında objektifliği olduğu düşünülmektedir. Grup ortalamalarından farklı olarak orta ve daha alt düzeylerde yaklaşık %40 düzeylerinde olması gerekirken müfettişlerin 70.4 düzeyinde olması bu konudaki değerlendirmelerin öğretmenle uzun süreli aynı ortamda kalmaması ve teftiş raporlarıyla mesleki verim ve çalışkanlığı ile ilgili yargılamada bulunmaya çalışmasından ve ilgili sorunun genel ifade içermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

On birinci madde de ise cevap verilmeme oranının (%21.7) fazlalığı dikkat çekicidir. Bu madde yazarın kişisel deneyiminde de sicil raporlarının değerlendirilmesinde genelde boş bırakılan ve anlaşılmayan bir madde olarak ta dikkat çekmektedir. Grupların ortalamalarının çok ve pek çok düzeyinde %20.2, orta ve alt düzeylerde %57.9 oranında olması objektif değerlendirilmesinin düşüklüğü de dikkat çekicidir. Bu konuda tüm grupların orta ve alt düzeylerde yoğunlaşması maddenin içeriğinin çok geniş olması ve belirsizliğinin bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 19. Öğretmenin Sicil raporlarıyla değerlendirme öğretmenlerin yıllık performansını ölçebilecek nitelikte olması ve objektifliği konusundaki görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam			
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 39	Res..İ.Ö.Öğretmen	1	0.6	35	21.1	59	35.5	39	23.5	28	16.9	4	2.4	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmen	4	2.9	20	14.5	28	20.3	50	36.2	28	20.3	8	5.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	4	4	21	21	32	32	31	31	11	11	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	4	11.8	9	26.5	8	23.5	12	35.3	0	0	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	2	5.9	6	17.6	16	47.1	7	20.6	3	8.8	34	6.26
	İlköğret.Müfettişi	1	1.4	13	18.3	21	29.6	29	40.8	7	9.9	0	0	71	13.0
	X=		6.1		2.02		8.02		25.7		36.9		26.2		100
Madde 40	Res..İ.Ö.Öğretme	0	0	46	27.7	53	31.9	41	24.7	20	12.	6	3.6	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretm	3	2.2	29	21.0	27	19.6	42	30.4	30	21.7	7	5.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	5	5	23	23	28	28	33	33	11	11	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	5	14.7	7	20.6	12	35.3	10	29.4	0	0	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	2	5.9	11	32.4	13	38.2	6	17.6	1	2.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettiş	1	1.4	12	16.9	22	31	31	43.7	5	7	0	0	71	13.0
	X=		21.7		15.4		19.3		23.2		14.8		5.4		100

Tablo 19 da yer alan otuz dokuzuncu maddede öğretmenlerin sicil değerlendirmesinde yıllık performansını ölçebilme yönüyle yeterliliği konusunda grupların aritmetik ortalamaları doğrultusunda az, orta ve çok düzeyinde sırasıyla (25.1, 33.3 ve 22.3) oranlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çok ve pek çok düzeyinde %27 oranında olması yetersizliğin tüm gruplarca vurgulanmaktadır. Az düzeyinde ise grupların ortalamasının üstünde resmi ilköğretim okulu öğretmeni, özel ilköğretim okulu müdürü ve müfettişlerin yoğunlaşması onların ölçümün yetersizliğini diğer gruplara göre daha fazla ön plana çıkardıklarını göstermektedirler. Orta düzeyde ise özel ilköğretim okulu müdür ve resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin de grupların ortalamasının üstünde yer almaktadır. Buradan sicil raporlarıyla öğretmenin yıllık performansının değerlendirme yeterliliğinin orta ve alt düzeylerde %75 oranında olduğunun düşünüldüğü söylenebilir. Diğer grup üyelerine göre müfettişlerin orta ve alt düzeylerde %88.7 oranında düşünülmesi müfettişlerin sicil raporlarının yetersizliğini daha üst düzeyde vurguladığı söylenebilir.

Tablo 19 da yer alan kırkıncı maddede ise sicil raporlarıyla öğretmenlerin değerlendirilmesinin objektifliği konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Grupların aritmetik ortalamaları orta, az ve hiç düzeylerinde sırasıyla (33.3, 26.4 ve 15.2) oranlarında toplam %74.9 oranında yer aldığı, çok ve pek çok düzeyinde %23.8 oranında olduğu görülmektedir. Az düzeyinde grupların ortalamasının üstünde müfettiş, ilçe yöneticisi ve resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin yer aldığı; orta düzeyinde

grupların ortalamasının üstünde ise müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel ilköğretim müdürlerinin yer aldığı görülmektedir. Sicil raporlarındaki değerlendirmenin objektifliği konusundaki düşüncelerin orta ve daha düşük düzeylerde toplam ortalamanın %75 oranında olması objektifliği konusunda ciddi şüphelerin bulunduğu düşünüldüğü söylenebilir.

Ankette yer alan on bir maddeden yurt dışı görevlerde temsil yeterliliği dışındaki diğer maddelerin objektif değerlendirilmesinin çok ve pek çok düzeyinde grupların yarısından fazlası tarafından katılmasına rağmen kırkıncı maddede yer alan sicil raporlarıyla öğretmenlerin değerlendirilmesinin objektifliği konusundaki düşüncelerle ilgili sonuç çok ve pek çok düzeyinde % 23.8 oranında çıkması birbiriyle tutarsız olduğu söylenebilir. Ancak, bu sonucun hatalı algılamadan kaynaklandığı; değerlendirme sürecine değerlendirilecek kriterlerin yanında başka bir çok değişkenin etkilediği bu doğrultuda da deneklerin sicil raporlarında yer alan on sorunun değerlendirmede kullanılabilmesine düşüncelerine katıldıkları söylenebilir. Belirtilen sonuç ile Erken' in (1990) yaptığı araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Erken' in (1990:240-242) yaptığı çalışmada öğretmenlerin “sorumluluk duygusu” göreve bağlılığı gibi ölçütlerin değerlendirmede kullanılmasına karşı olmadıkları belirlenmiş, mevcut sicil değerlendirme sistemi ile öğretmenin değerlendirilebilirliğinin zayıf olduğu deneklerin ifadelerinde yüksek oranda yer aldığı ortaya konmuştur. Diğer çalışmalarda aynı bulguları desteklemektedir.

6.2.1.1 Ankette yer alan ikinci bölüm toplamı doğrultusunda deneklerin kimlik bilgilerindeki değişkenlerle karşılaştırılması :

Cinsiyet değişkenine göre: Yönetici gruplarında ikinci bölümde cinsiyet değişkenine göre Tablo 20 de anlamlı bir fark yokken öğretmenler arasında .01 düzeyinde farklılık olduğu Tablo 21 de görülmektedir.

Tablo 20. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	p
Gruplar arası	38.5054	226	7.8542	2.331	0,128	-1.63	
Grup içi	40.7857	54.381	9.4882				

Tablo 21. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	p
Gruplar arası	35.8958	300	7.8542	1.598	0,207	-2.728	P<0.01
Grup içi	39.3155	54.381	9.4882				

Görev yaptığı kurum değişkenine göre: Yöneticileri oluşturan grupların arasındaki farklılıklar incelendiğinde sicil raporlarında yer alan sorulardan oluşturulan ikinci bölümde resmi ilköğretim okulu müdürleriyle, soruşturma grup müfettişleri ve teftiş grup müfettişleri arasında .01 düzeyinde manidar fark bulunduğu; aynı fark ve düzeyinin de özel okul müdürleriyle soruşturma ile teftiş grupları müfettişlerinin arasında olduğu; resmi ve özel okullarda teftiş görevi yürüten müfettişlerle soruşturma görevi yürüten müfettişlerin dışındaki diğer tüm gruplarla .01 düzeyinde manidar farklılığın bulunduğu; ilçe milli eğitim müdürleriyle her iki grup müfettişleri arasında .05 ve .01 düzeylerinde; ilçe milli eğitim şube müdürleriyle her iki grup ilköğretim müfettişleri arasında .01 düzeyinde manidar farklılığın olduğu Tablo 22 de görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda sicil raporlarında yer alan maddelerin objektif olarak değerlendirilmesi hakkındaki düşünceler konusunda iki müfettiş grubu ile diğer tüm gruplar arasında manidar farklılık olduğu ve bu konuda müfettişlerin diğer gruplardan farklı düşündükleri söylenebilir.

Tablo 22. Yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkenine göre ikinci bölüm tek yönlü varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BÖL2	Gruplar arası	3469,8	5	693,969	13,19	0,000	p<0,01
TOP	Grup içi	12103	230	52,620			
	Toplam	15573	235				

Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriyle ilgili ikinci bölümde .05 düzeyinde, teftiş raporlarında yer alan soruların bulunduğu üçüncü bölümde .05 düzeyinde ve test toplamı sonuçlarıyla ilgili .05 düzeyinde manidar fark olduğu; Tablo 23 de görülmektedir. Bu doğrultuda birinci, ikinci bölümde ve test toplamında görev yaptığı kurum türü değişkenine göre öğretmenler farklı düşünmektedirler.

Tablo 23. Öğretmenlerin Görev yaptığı kurum Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	P
Resmi İlköğrt.	37.2667	301	10.2892	0.183	0.670	-2.001	P<0.05
Özel İlköğrt.	39.6087	294.489	9.9762				

Yönetici ve öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni doğrultusunda :

Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından ikinci ve üçüncü bölümlerde .05 düzeyinde manidar fark olduğu Tablo 24 de ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda farkın hangi gruplar arasında manidar olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 24. Yöneticilerin mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kar Ort.	F	Sig	P
BOL2	Gruplar arası	622,72	4	155,679	2,435	48	p<0.05
	Grup içi	14831	232	63,928			
	Toplam	15454	236				

Anketin ikinci bölümüyle ilgili olarak , eğitim enstitüsü veya yüksek okulundan mezun olan yöneticilerle eğitim fakültesinden mezun olanlar arasında .05 düzeyinde; eğitim fakültesinden mezun olanlar ile eğitim enstitüsü veya yüksek okulu mezunları arasında .05 düzeyinde ve alanla ilgili açık öğretim fakültesi mezunları arasında .01 düzeyinde; alanla ilgili açık öğretim fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında .05 düzeyinde manidar fark olduğu tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin, mezun oldukları okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin branşları doğrultusunda karşılaştırılması:

Yöneticilerin görevlerine esas olan öğretmenlik branşına göre yapılan varyans analizi sonuçlarına göre hiçbir alt ölçekte anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda tamamlayıcı hesaplamalar yapılmamıştır.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları branş değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda:

Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre ikinci bölüm toplamında .05 düzeyinde, beşinci bölüm ve test toplamında .01 düzeyinde manidar farklılıkların bulunduğu Tablo 25 de görülmektedir. Bu doğrultuda mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 25. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kar Ort.	F	Sig	P
BOL2	Gruplar arası	862,555	5	172,571	2,684	022	P<0,05
TOP	Grup içi	14724,055	229	64,297			
	Toplam	15586,911	234				

Yöneticilerin mesleki kıdemine göre ikinci bölüm incelendiğinde; 5 yıl ve daha az kıdemlilerle 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde, 26 yıl ve üstü kıdemlilerde ise .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu; 11-15 yıl kıdemlilerle 5 yıl ve daha az kıdemliler, 16-20 yıl arası kıdemliler ve 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu ; 16-20 yıl kıdemliler ile 11-15 yıl kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu, 21-25 yıl arası kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu, 26 Yıl ve üstü kıdemliler ile 5 yıl ve daha altı kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre ikinci bölüm toplamında .05 düzeyinde, manidar farklılıkların bulunduğu Tablo 26 da görülmektedir. Bu doğrultuda mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL2TP	Gruplar arası	1306,110	5	261.222	2.557	,028	p<0,05
	Grup içi	30438,229	298	102,142			
	Toplam	31744,339	303				

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre ikinci bölüm incelendiğinde; 5 yıl ve daha az kıdemlilerle 6-10 yıl arası,16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdemlilerle .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu; 6-10 yıl arası kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler ve 26 yıl daha üstü kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 16-20 yıl kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler ve 26 yıl daha fazla kıdemliler

arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 26 Yıl ve üstü kıdemliler ile 6-10 yıl arası , 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu görülmektedir.

Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkeni doğrultusunda : Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemlerine göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim durumları doğrultusunda ikinci bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Öğretmenlerin, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ilişkin olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim aldıkları branşta ders verip vermeme durumu durumları doğrultusunda : Öğretmenlerin, eğitim aldıkları branş ders verip vermeme durumu ile ilişkili olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda : Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda : Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda ikinci bölümde ve test toplamında .01 düzeyinde olduğu Tablo 27 de görülmektedir. Bu doğrultuda gruplar arasındaki fark LSD tekniği ile test edilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL2TP	Gruplar arası	1048,330	2	524,165	5,130	006	P<0,01
	Grup içi	30039,111	294	102,174			
	Toplam	31087,441	296				

Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonucunda yapılan LST testinde ikinci bölümde cezası olmayanlarla maaş ve ücret kesimi cezası alanlar arasında .01 düzeyinde fark olduğu; maaş ve ücret kesimi cezası bulunanlarla cezası olmayanlar arasında .01 düzeyinde fark olduğu; Bu doğrultuda özellikle ikinci, son beş yılda ceza almayanlar ile maaş ücret kesimi cezası alanlar farklı düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen gruplarında erkek öğretmenlerin ($F=3,4197$) bayan öğretmenlere göre sicil raporunda yer alan maddelerle objektif değerlendirilme özelliğine daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Yöneticileri oluşturan grupların arasındaki farklılıklar incelendiğinde; resmi ilköğretim okulu müdürleri; soruşturma ($F=8,7218$) ve teftiş grup müfettişlerine ($F=9,1531$) göre daha olumlu düşündükleri; aynı durumun da özel okul müdürleriyle soruşturma ($F=6,8235$) ile teftiş grupları müfettişlerinin ($F=7,2549$) arasında olduğu; resmi ve özel okullarda teftiş görevi yürüten müfettişlerle soruşturma görevi yürüten müfettişlerin dışındaki diğer tüm gruplarla .01 düzeyinde manidar farklılığın bulunduğu; ilçe milli eğitim müdürleriyle her iki grup müfettişleri arasında ($F=6,8348$) ve ($F=7,2662$) farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda sicil raporlarında yer alan maddelerin objektif olarak değerlendirilmesi hakkındaki düşünceler konusunda müfettişlerin diğer gruplardan daha olumsuz yönde düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine; resmi kurum öğretmenlerinin sicil raporlarında yer alan maddelere özel okulda çalışanlardan ($F=2,3420$) daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü veya yüksek okulu mezunu olan yöneticiler eğitim fakültesi mezunlarına göre daha olumsuz ($F=2,8352$) ve alanla ilgili açık eğitim fakültesi mezunlarına ($F=1,6632$) göre sicil raporlarında yer alan maddelerin objektifliğine daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Yöneticilerin mesleki kıdemine göre ikinci bölüm incelendiğinde; 5 yıl ve daha az kıdemliler, 11-15 yıl kıdemlilerden (F=12.000) ve 26 Yıl ve üstü kıdemlilerden (F=8,3344) daha olumlu düşündükleri, 11-15 yıl kıdemliler ise .01 düzeyinde 5 yıl ve daha az(F=-12,0000), 16-20 yıl (F=-5,4278) ve 21-25 yıl kıdemlilere(F=-5,3289) göre sicil raporlarında yer alan soruların objektifliğine ilişkin daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre ikinci bölüm incelendiğinde; 5 yıl ve daha az kıdemlilerle 6-10 yıl arası(F=5,0381), 16-20 yıl arası(F=4,4858) ve 21-25 yıl arası (F=4,3489)kıdemlilerle .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğ; 6-10 yıl arası kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler (F=-5,0381) ve 26 yıl daha üstü kıdemliler (F=-4,5203) arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 16-20 yıl kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler (F=-4,4858) ve 26 yıl daha fazla kıdemliler (F=-3,9679) arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 26 Yıl ve üstü kıdemliler ile 6-10 yıl arası (F=4,5203) , 16-20 yıl arası (F=3,9679) ve 21-25 yıl arası (F=3,8311) kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu görülmektedir.26 yıl ve üstü kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler; 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası kıdemlilere göre sicil raporlarında yer alan soruların objektifliğine ilişkin daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda; maaş ve ücret kesimi cezası bulunanlar (F=-10.1321) cezası olmayanlara göre sicil raporlarında yer alan soruların objektifliğine ilişkin daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

6.2.2 Öğretmen teftiş formlarında yer alan soruların objektif bir değerlendirme için yeterliliklerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

Araştırmanın ikinci alt problemi İlköğretim müfettişleri tarafından kullanılan, Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe giren ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin teftişleri sırasında kullanılan gözlem formlarında yer alan 13 ve 38. Maddeler arasında yer alan sorularla öğretmenlerin ne derecede objektif olarak değerlendirilebileceği hakkında İlköğretim müfettişleri, ilçe yöneticileri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Deneklerin

düşünceleri üç bölüm halinde aşağıda incelenmiştir. Dördüncü bölümde yer alan 41. Madde ise bu bölümdeki tüm maddelerin genel bir değerlendirmesi niteliğindedir.

Dersliğin eğitim öğretime hazırlık durumu: Bu alt bölümde yedi madde yer almakta ve anketteki on sekizinci madde diğer maddelerin genel değerlendirmesi niteliğindedir.

Tablo 28. Dersliğin donanım ve temizlik durumu ile çeşitli tabloların bulundurulma durumu ve ilgili köşelerin oluşturulma durumlarıyla ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevpsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 12	Res.İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	6	3.6	20	12	55	33.1	54	32.5	27	16.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	3	2.2	7	5.1	34	24.6	58	42.0	32	23.2	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	7	7	21	21	53	53	18	18	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	2	5.9	0	0	1	2.9	12	35.3	14	41.2	5	14.7	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	0	0	2	5.9	16	47.1	11	32.4	3	8.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	1	1.4	17	23.9	42	59.2	11	15.5	71	13.0
			30.2		0.97		5.72		30.8		43.4		16.1		100
Madde 13	Res. İ.Ö. Öğretmeni	2	1.2	2	1.2	6	3.6	18	10.8	55	33.1	83	50	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	3	2.2	2	1.4	10	7.2	39	28.3	84	60.9	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	2	2	4	4	27	27	67	67	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	1	2.9	2	5.9	12	35.3	18	52.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	1	2.9	5	14.7	13	38.2	14	41.2	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	1.4	1	1.4	8	11.3	42	59.2	19	26.8	71	13.0
	X		1.16		0.8		2.37		8.98		36.8		49.8		100
Madde 14	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	4	2.4	8	4.8	40	24.1	69	41.6	44	26.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	3	2.2	4	2.9	29	21.0	53	38.4	49	35.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	1	1	15	15	44	44	39	39	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	2	5.9	8	23.5	14	41.2	9	26.5	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	6	17.6	16	47.1	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	1.4	3	4.2	23	32.4	31	43.7	13	18.3	71	13.0
	X		1.23		1		9.45		22.3		42.7		27.7		100

Tablo 28 de , on ikinci madde yer alan dersliğin donatım, bakım ve temizlik durumunun, on üçüncü maddede yer alan derslikte Türk Bayrağı, Atatürk Resmi, İstiklal Marşı vb. tabloları bulundurma durumunun ve derslikte etkinlik, ilgi köşelerinin oluşturulma konusundaki sorularla değerlendirilmenin objektifliğinin ne derece olduğu konusundaki düşüncelerin grupların ortalamasının sırasıyla çok ve pek çok düzeyinde 59.5, 86.6 ve 70.4 tür. Her üç maddede de müfettişler grup ortalamasının üstünde çok düzeyinde yoğunlaşmışlardır. Sırasıyla müfettişlerin çok ve pek çok düzeylerindeki toplamaları 74.7, 86 ve 62 ortalamalara yakınlık ta göstermektedir. On ikinci maddede orta ve çok düzeyinde yoğunlaşılması ve müfettişlerin diğer gruplardan çok düzeyinde olan yüksekliği, diğer gruplarca belirtilen maddede yer alan sorunun öğretmenle ilgili sorumluluktan çok idarece yerine getirilmesi gerektiği düşüncesi ile kapsadığı alanın diğerlerine göre daha geniş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 29. Derslikte seviyeye uygun ders araç gereçlerini bulundurma, kitaplık ve ilgili kayıtları tutma, kütüphane, laboratuvar vb. bölümleri öğrencilere kullandırma durumlarıyla ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Madde 15	Res..İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	6	3.6	18	10.8	66	39.8	56	33.7	16	9.6	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	4	2.9	9	6.5	39	28.3	51	37.0	34	24.6	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	8	8	28	28	46	46	16	16	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	5	14.7	11	32.4	16	47.1	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	5	14.7	10	29.4	10	29.4	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	8	11.3	26	36.6	30	42.3	5	7	71	13.0
			1.9		1.5		11		32.4		39.3		13.9		100
Madde 16	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	4	2.4	14	8.4	42	25.3	72	43.4	33	19.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	5	3.6	3	2.2	30	21.7	47	34.1	51	37.0	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	3	3	1	1	2	2	23	23	47	47	24	24	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	2	5.9	3	8.8	5	14.7	19	55.9	4	11.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	1	2.9	3	8.8	12	35.3	9	26.5	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	6	8.5	26	36.6	28	39.4	11	15.5	71	13.0
	X		1.7		2.6		6.5		26.1		41.1		21.9		100
Madde 17	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	11	6.6	28	16.9	57	34.3	51	30.7	17	10.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	6	4.3	12	8.7	40	29.0	43	31.2	35	25.4	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	5	5	32	32	48	48	13	13	10	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	5	14.7	9	26.5	17	50	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	1	2.9	2	5.9	14	41.2	11	32.4	5	14.7	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	2	2.8	9	12.7	38	53.5	18	25.4	4	5.6	71	13.0
	X		1.5		3.4		10.7		36.1		36.3		12		100

Tablo 29 da on beşinci maddede yer alan seviyeye uygun ders araç gereçlerinin bulundurulması, on altıncı maddede sınıf kitaplığı/köşesinin oluşturulması ve ilgili kayıtların tutulması, on yedinci maddede kütüphane, işlik vb. bölümlerden çocukların faydalandırılması ile ilgili olarak objektif değerlendirme yapabilme durumu ile ilgili görüşlerin grupların ortalaması doğrultusunda sırasıyla çok ve pek çok düzeyinde %53.2, %63, ve % 48.3 olduğu görülmektedir. Müfettişler diğer gruplardan farklı olarak orta düzeyinde ortalamanın üstünde yer almaktadır. Şöyle ki orta ve daha alt düzeylerdeki müfettişlerin düşünceleri, 15.16 ve 17. maddeler sırasıyla 49.3, 45.1 ve 69 ortalamalarındadır. Bu duruma ilçe yöneticileri de eklenebilir. Bu farklılığın temel nedeninin derslik ortamındaki fiziki yeterliliğe öğretmenin katkısı kısa bir süre de gözlenmeye çalışılmasının etkisinin büyük olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda dersliğin eğitim öğretime hazırlığın müfettişler tarafından daha geniş anlaşıldığı ve tüm gruplarca pek çok düzeyinde fazla yoğunlaşmanın bulunmaması, bu katkının okul idaresinin sorumluluğu dışındaki öğretmenin sorumluluk kısmının tam olarak ortaya konulmamasının neden olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 30. Dersliğin eğitim öğretime hazırlık durumunun formda yer alan altı soruyla ölçülmesinin yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılım sonuçları

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Madde 18	Res..İ.Ö.Öğretmeni	20	12	10	6	17	10.2	51	30.7	58	34.9	10	6	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	23	16.7	9	6.5	8	5.8	34	24.6	43	31.2	21	15.2	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	9	9	0	0	4	4	31	31	42	42	13	13	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	4	11.8	1	2.9	2	5.9	13	38.2	13	38.2	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	4	11.8	0	0	4	11.8	7	20.6	12	35.3	7	21.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	3	4.2	2	2.8	15	21.1	33	46.5	13	18.3	5	7	71	13.0
X			10.9		3.0		9.8		31.9		33.9		10.9	543	100

Tablo 30 da dersliğin eğitim öğretime hazırlığı konusunda müfettişlerin öğretmenleri değerlendirmesinin teftiş formlarında yer alan altı madde ile yeterli olup olmadığı konusundaki deneklerin düşüncelerinin orta , çok ve pek çok düzeylerinde gurupların ortalamasının %76 oranında olmasına rağmen bu durum çok ve pek çok düzeyinde değerlendirildiğinde 44.2 düzeyinde olması genel anlamda bu konuda formun yeterliliğinin üzerinde düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu maddeyle ilgili olarak müfettişlerin orta ve daha alt düzeylerdeki toplamı ise % 70.4 oranında bulunması dikkat çekicidir. Çoğu somut faaliyetler olmasına rağmen müfettişlerce diğerlerine göre daha olumsuz doğru yığılmasının formun tüm branşlarda kullanılması, eğitim öğretim ortamının hazırlığının daha geniş faaliyetler dizini olarak düşünülmesi ve süreçle ilgili gözlemlerin kısa bir sürede gerçekleşmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Eğitim öğretim durumu: Bu alt bölümde on iki madde yer almakta ve anketteki otuz birinci madde diğer maddelerin genel değerlendirmesi niteliğindedir.

Tablo 31. Planların hazırlanma ve uygulanma , konulara uygun yöntem ve tekniği seçme ve zamanı etkin kullanma ile gezi-gözlem, deney vb. tekniklere yer verme durumlarının objektif değerlendirilmesi konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 19	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	3	1.8	8	4.8	28	16.9	65	39.2	59	35.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	6	4.3	8	5.8	21	15.2	46	33.3	57	41.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	3	3	16	16	46	46	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	2	5.9	5	14.7	14	41.2	11	32.4	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	2	5.9	10	29.4	13	38.2	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	2	2.8	8	11.3	22	31	33	46.5	6	8.5	71	13.0
X			1.4		1.9		6.12		20.5		40.7		29.2		100
Madde 20	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	4	2.4	17	10.2	39	23.5	74	44.6	29	17.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	5	3.6	13	9.4	30	21.7	50	36.2	38	27.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	6	6	24	24	45	45	24	24	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	7	20.6	10	29.4	10	29.4	6	17.6	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	3	8.8	11	32.4	13	38.2	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	1.4	22	31	25	35.2	18	25.4	5	7	71	13.0
X			1.7		1.2		14.3		27.7		36.5		18.5		100

Tablo 31 Devamı. Planların hazırlanma ve uygulanma , konulara uygun yöntem ve tekniği seçme ve zamanı etkin kullanma ile gezi-gözlem, deney vb. tekniklere yer verme durumlarıyla ilgili soruların objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 21	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	3	1.8	30	18.1	50	30.1	60	36.1	20	12	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	4	2.9	15	10.9	32	23.2	52	37.7	34	24.6	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	10	10	28	28	38	38	22	22	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	5	14.7	12	35.3	11	32.4	4	11.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	13	38.2	12	35.3	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	2	2.8	12	16.9	33	46.5	16	22.5	6	8.5	71	13.0
X		1.9		1.9		13.7		33.6		33.7		15.1		100	

Tablo 31 de on dokuzuncu maddede yer alan öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planlarını hazırlama ve uygulama durumu, yirminci maddede yer alan işlenişte yöntem ve teknikleri seçme ve zamanı amaca uygun kullanma durumu ile yirminci maddede yer alan gezi, gözlem ve deneylere yer verme durumunun grup ortalamaları doğrultusunda sırasıyla çok ve pek çok düzeyinde %69.9, %55 ve % 48.8 oranında bulunmaktadır. Her üç maddenin orta ve üstü düzeylerin toplamı düşünüldüğünde %80 in üstünde objektif olarak değerlendirildiğinin düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Her üç madde de müfettiş ve yöneticilerin orta düzeyde grupların ortalamasının üstünde bulunması sınıf gözlemini gerektiren uygulamalar olması nedeniyle kısa bir süre içinde yöntem ve tekniklerin uygulanmasını hakkında gözlemin yeterliliği konusundaki şüphelerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 32. Öğrenci seviyelerine uygun istiklal Marşını ve diğerlerini öğretebilme, okuma alışkanlığı ve diğer Türkçe becerilerini kazandırabilme, bireysel farklılıkları doğrultusunda çalışabilme, ilgi isteklerini dikkate alabilme durumlarıyla ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılım

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Madde 22	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	3	1.8	14	8.4	38	22.9	66	39.8	43	25.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	4	2.9	9	6.5	19	13.8	45	32.6	60	43.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	6	6	20	20	34	34	40	40	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	4	11.8	6	17.6	13	38.2	9	26.5	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	2	5.9	11	13.4	9	26.5	11	32.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	7	9.9	35	49.3	23	32.4	6	8.5	71	13.0
X		1.3		1.3		8.0		22.8		33.9		25.1		100	
Madde 23	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	4	2.4	7	4.2	47	28.3	70	42.2	35	21.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	5	3.6	10	7.2	27	19.6	59	42.8	37	26.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	1	1	10	10	24	24	40	40	23	23	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	6	17.6	4	11.8	16	47.1	6	17.6	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	11	32.4	10	29.4	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	7	9.9	32	45.1	24	33.8	6	8.5	71	13.0
X		1.8		1.9		18.6		26.9		39.2		20.1		100	

Tablo 32 Devamı. Öğrenci seviyelerine uygun istiklal Marşını ve diğerlerini öğretebilme, okuma alışkanlığı ve diğer Türkçe becerilerini kazandırabilme, bireysel farklılıkları doğrultusunda çalışabilme, ilgi isteklerini dikkate alabilme durumlarıyla ilgili soruların sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Madde 24	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	16	9.6	15	9	44	26.5	61	36.7	28	16.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	8	5.8	12	8.7	38	27.5	38	27.5	38	27.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	10	10	33	33	36	36	19	19	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	5	14.7	9	26.5	15	44.1	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	8	23.5	15	44.1	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	3	4.2	16	22.5	35	49.3	16	22.5	1	1.4	71	13.0
X			1.8		3.9		12.8		31.0		35.1		15.2		100

Tablo 32 de yer alan yirmi ikinci maddede öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda İstiklal Marşı vb. metin ve özelliklerin öğretilme durumu, yirmi üçüncü maddede Türkçe ile ilgili becerilerin kazandırılma durumunun, yirmi dördüncü maddede öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre zamanlamayı ayarlama durumunun, yirmi beşinci maddede ünite ve konularla ilgili hedef ve davranışları kazandırma durumunun müfettişler tarafından ne derecede objektif değerlendirilebildiği hakkında grup ortalamalarının sırasıyla çok ve pek çok düzeyinde 59, 59.3 , 50.3 ve 52.4 oranında yer almakta, sırasıyla maddelerdeki yığılmanın ise orta ve çok düzeyinde %56.7, orta ve çok düzeyinde %66.1, orta ve çok düzeyinde %66.1, orta ve çok düzeyinde %71.9 oranlarında olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar çok ve pek çok düzeyi alındığında ise sırasıyla %49, %59.3, %50.3 ve %52.4 olduğu, deneklerin yarısının objektif olarak değerlendirilme yeterliliğinin bulunduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

Tablo 33. Öğretmenin konularla ilgili hedef davranışların gerçekleştirebilme durumlarıyla ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Madde 25	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	6	3.6	18	10.8	48	28.9	66	39.8	27	16.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	4	2.9	12	8.7	26	18.8	61	44.2	33	23.9	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	5	5	33	33	45	45	17	17	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	2	5.9	1	2.9	3	8.8	12	35.3	14	41.2	2	5.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	9	26.5	14	41.2	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	2	2.8	12	16.9	41	57.7	14	19.7	2	2.8	71	13.0
X			1.8		2.0		10.3		33.4		38.5		13.9		100

Bu maddelerin tamamının öğrenci davranışlarının gelişimi ile ilgili olduğu görüldüğünde dikkat çekici bir durum ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenci davranışlarının gelişimi ile ilgili maddelerin en fazla iki ders saati bir sürede objektif olarak belirlenebileceği düşüncesine katılım oranının yüksek olması başka nedenlerin

varlığının olabileceği konusunda dikkat çekmektedir. Ancak grupların yüksek ortalamasından bu formu dolduran, değerlendirmeyi yapan müfettişler farklılık göstermektedirler. Her dört madde için de orta ve daha alt düzeylerde müfettişler diğer gruplardan ve ortalamalardan farklı olarak; maddeler sırasıyla incelendiğinde müfettişlerin orta düzeyde grup ortalamalarının çok üstünde %49.3, %45.1, %49.3, %57.7 şeklinde olması, az ve hiç düzeyine doğru bu ortalamaların grup ortalamalarının üstünde yüksek bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerle ilgili bu maddelerin objektif değerlendirilmesi için yeterliliği konusunda değerlendirmeyi yapanlar tarafından ciddi şüphelerin varlığını ortaya konmaktadır.

Tablo 34. Öğretmenin öğrencileri tanıma tekniklerini uygulama ve yararlanma durumu ile araç gereç ve materyalleri kullanma durumlarıyla ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevap sız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 26	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	5	3.	15	9	60	36.1	54	32.5	31	18.7	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	5	3.6	12	8.7	42	30.4	46	33.3	33	23.9	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	0	0	11	11	28	28	42	42	17	17	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	2	5.9	4	11.8	7	20.6	17	50	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	0	0	4	11.8	9	26.5	12	35.3	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	1.4	18	25.4	28	39.4	20	28.2	4	5.6	71	13.0
	X		1.9		2.3		12.9		30.2		36.9		15.8		100
Madde 27	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	9	5.4	13	7.8	60	36.1	62	37.3	21	12.7	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	4	2.9	10	7.2	39	28.3	53	38.4	30	21.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	8	8	25	25	42	42	24	24	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	6	17.6	6	17.6	21	61.8	0	0	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	0	0	1	2.9	12	35.3	13	38.2	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	0	0	10	14.1	33	46.5	23	32.4	5	7	71	13.0
	X		1.1		1.4		9.7		31.5		41.7		13.8		100

Tablo 34 de yer alan yirmi altıncı madde öğretmenin öğrencileri tanıma tekniklerini uygulama, gerekli kayıtları tutma ve faydalanma başarısı, yirmi yedinci maddesi ise eğitim faaliyetlerinin işleyişinde araç gereç, materyal ve derslikteki eğitim köşelerini kullanma durumunun objektif olarak değerlendirilmesi konusu ile ilgilidir. Bu maddelerle müfettişler tarafından ne derecede objektif değerlendirilebileceği hakkındaki görüşlerin grup ortalamalarının sırasıyla çok ve pek çok düzeylerinde; 52.7 ve 55.5 oranlarında olmasına karşın maddelerdeki yığılma düzeyleri doğrultusunda; orta ve çok düzeyinde %67.1, orta ve çok düzeyinde %73.2 oranlarında olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara pek çok düzeyi de eklendiğinde sırasıyla %82.9 ve %87 oranında bulunduğu görülmektedir. Her iki madde için resmi ve özel ilköğretim okul yöneticilerinin gurup ortalamalarının üzerinde çok düzeyinde yoğunlaştığı

(%42,%50, %42,%61.8), buna karşılık ise her iki madde için müfettişlerin grupların ortalamasının (%30.2 ve %31.5) üzerinde orta düzeyinde yoğunlaştığı (%39.4 ve %46.5) görülmektedir. Birbirine yakın toplam değerleri içerse de müfettişlerin bu maddelerin objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda bazı şüphelerinin varlığını ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 35. Öğretmenin öğrenci başarısını/davranışını ölçme-değerlendirmeleri, genel ve özel öğretim yöntemlerini uygulayabilmeleri, görevin özelliğine uygun kılık kıyafetine özen göstermeleri durumlarıyla ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Madde 28	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	5	3	19	11.4	51	30.7	65	39.2	24	14.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	6	4.3	11	8.0	34	24.6	54	39.1	31	22.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	5	5	33	33	47	47	13	13	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	6	17.6	12	35.3	11	32.4	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	6	17.6	9	26.5	12	35.3	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	11	15.5	34	47.9	20	28.2	4	5.6	71	13.0
			1.8		2.1		12.5		33		36.9		13.7		100
Madde 29	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	6	3.6	22	13.3	61	36.7	59	35.5	17	10.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	10	7.2	11	8.0	43	31.2	39	28.3	35	25.4	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	0	0	9	9	31	31	43	43	15	15	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	2	5.9	5	14.7	11	32.4	15	44.1	0	0	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	5	14.7	10	29.4	14	41.2	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	0	0	1	1.4	22	31	27	38	16	22.5	5	7	71	13.0
			1.4		3.0		15.1		33.1		35.8		11.6		100
Madde 30	Res..İ.Ö.Öğretmeni	0	0	2	1.2	11	6.6	34	20.5	64	38.6	55	33.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	7	5.1	4	2.9	24	17.4	47	34.1	54	39.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	2	2	2	2	19	19	43	43	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	2	5.9	3	8.8	20	58.8	8	23.5	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	0	0	2	5.9	9	26.5	13	38.2	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	2	2.8	10	14.1	43	60.6	14	19.7	71	13.0
			1.9		1.6		4.3		18.5		45.5		28.8		100

Tablo 35 de yer alan yirmi sekizinci maddede öğretmenin öğrenci başarısını/davranışını ölçme-değerlendirme/çocukların gözlem kayıt formlarını sonuçlandırarak değerlendirme durumunu, yirmi dokuzuncu maddede eğitim öğretimin etkinliklerinde, genel ve özel öğretim yöntemlerini uygulayabilme durumunu, otuzuncu maddede görevin ve eğitim etkinliklerinin özelliğine uygun kılık kıyafetine özen gösterme durumunu müfettişler tarafından ne derecede objektif değerlendirilebildiği hakkında grup ortalamalarının sırasıyla çok ve pek çok düzeyinde 50.6, 47.4 ve 74.3 ortalamasında bulunduğu, ağırlığın toplandığı düzeyler ise madde sıralaması doğrultusunda , orta ve çok düzeyinde %69.9, orta ve çok düzeyinde %68.9, çok ve pek çok düzeyinde %74.3 oranlarında olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar orta, çok

ve pek çok düzeyi birlikte değerlendirildiğinde 83.6, 80.5 ve 92.8 oranlarında bulunduğu görülmektedir. Yirmi sekiz ve yirmi dokuzuncu maddelerde orta düzeyde sırasıyla ortalamalar 33 ve 33.1 düzeyinde iken diğer gruplardan farklı olarak müfettişler 47.9 ve 38 oranlarında orta düzeyde olması, müfettişlerin orta ve diğer alt düzeyler birlikte değerlendirildiğinde 64.8 ve 70.4 oranlarında yer alması, bu iki madde için objektiflik konusunda müfettişlerin diğer gruplara göre objektif değerlendirilmesinin yeterliliği konusunda daha fazla şüphelerinin bulunduğunu göstermektedir. Otuzuncu maddede ise öğretmenler diğer guruplara göre gruplar ortalamasının üstünde pek çok düzeyde görüş bildirirken müfettişler gruplar ortalamasının (%45.5) üzerinde oranında çok düzeyinde (%60.6) görüş bildirmişlerdir. Kılık kıyafet konusunun somut gözlenebilen özellik taşıması genel ortalaması itibariyle de yüksek bir oranda üst düzeyde objektif bir değerlendirme için yeterliliğinin bulunduğu verilerin yığılmasından ortaya çıkmaktadır.

Tablo 36. Öğretmenin teftiş formunda yer alan eğitim öğretim durumu ile ilgili on iki sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 31	Res..İ.Ö.Öğretmeni	19	11.4	6	3.6	17	10.2	48	28.9	59	35.5	17	10.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	22	15.9	8	5.8	10	7.2	33	23.9	42	30.4	23	16.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	6	6	0	0	10	10	24	24	43	43	17	17	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	3	8.8	0	0	5	14.7	7	20.6	18	52.9	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	1	2.9	4	11.8	11	32.4	9	26.5	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	3	4.2	16	22.5	31	43.7	16	22.5	4	5.6	71	13.0
		8.2		2.7		12.7		28.9		35.1		12.1		100	

Tablo 36 da yer alan otuz birinci maddede eğitim öğretim durumu ile ilgili yukarıda yer alan on iki soru ile öğretmenin değerlendirilmesinin yeterliliği konusunda deneklerin düşüncelerinin grupların ortalamalarının orta ve çok düzeyinde incelendiğinde %64 oranında, çok ve pek çok düzeyinde 47.2 oranında, orta ve alt düzeylerinde incelendiğinde ise %44.3 oranında yer aldığı ve cevapsızların ise 8.2 oranında bulunduğu görülmektedir. Müfettişlerin ise bu ortalamadan farklı olarak %70.4 oranında orta ve alt düzeylerde yer almasına karşılık, resmi ilköğretim öğretmenlerinin 42.7, özel okul öğretmenlerinin 36.9, resmi ilköğretim okul müdürlerinin 34, özel okul müdürlerinin 35.3 ve ilçe yöneticilerinin 47.1 oranlarında yer alması bu kriterler doğrultusunda değerlendiren ve formu kullanan kişiler olarak

müfettişlerin diğer deneklere göre maddelerle ilgili değerlendirmenin yetersizliğini daha çok vurgulamaktadırlar.

Yönetim ve çevre ilişkileri : Anketin üçüncü bölümünde yer alan yedi soru ile formlardaki yönetim ve çevre ilişkileri konusunda öğretmenlerin objektif değerlendirme için yeterliliği konusundaki deneklerin görüşleri araştırılmıştır.

Tablo 37 de yer alan otuz ikinci maddede öğretmenlerin örnek olma, kendisini yetiştirme, mesleki yayın ve mevzuatı izleme ile ilgili olarak objektif değerlendirilme durumu konusundaki düşüncelerin grupların ortalaması çok ve pek çok düzeyinde %51 oranında gerçekleşmektedir. Buna karşılık resmi ve özel okul müdürlerinin çok düzeyinde yoğunluğu (%42 ve %50) oranlarıyla dikkat çekici olmasına rağmen, müfettişlerin orta ve daha alt düzeylerdeki düşünceleri %69 oranında , grupların ortalaması ise %47.9 oranında vurgulanmaktadır. Bu konudaki gözlemlerin uzun süreyi gerektirmesi müfettişlerin değerlendirmesindeki farklılığın temelini oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 37. Öğretmenin örnek olma, mesleki gelişim ve kayıt ve dosyaları tutma durumu ile ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 32	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	8	4.8	23	13.9	44	26.5	62	37.3	27	16.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	9	6.5	14	10.1	34	24.6	51	37.0	30	21.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	11	11	23	23	42	42	22	22	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	5	14.7	11	32.4	17	50	0	0	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	12	35.3	10	29.4	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	2	2.8	15	21.1	32	45.1	20	28.2	1	1.4	71	13.0
	X		1.1		3.0		13.8		31.1		37.3		13.7		100
Madde 33	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	4	2.4	4	2.4	49	29.5	70	42.2	37	22.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	3	2.2	6	4.3	34	24.6	54	39.1	40	29.0	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	5	5	19	19	42	42	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	2	5.9	0	0	1	2.9	8	23.5	20	58.8	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	0	0	12	35.3	14	41.2	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	0	0	5	7	18	25.4	39	54.9	8	11.3	71	13.0
	X		2.0		0.8		3.6		26.2		46.4		21.0		100

Tablo 37 de yer alan otuz üçüncü maddede ise okuttuğu sınıf ile ilgili kayıt ve defterleri tutma konusunun objektif değerlendirilme yeterliliği ile ilgili görüşlerinin çok ve pek çok düzeyinde grupların ortalamasının %67.4 oranında gerçekleşmektedir. Özel okul müdürleri ve müfettişler çok düzeyinde (58.8 , 54.9) grupların ortalamasının üstünde yer almaktadır.

Tablo 38. Öğretmenin ders dışı etkinliklere katılımı ve işbirliği yapma ile verilen görevleri yapma durumu ile ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Madde 34	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	6	3.6	10	6	46	27.7	59	35.5	44	26.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	2	1.4	14	10.1	32	23.2	50	36.2	40	29.0	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	6	6	25	25	35	35	33	33	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	6	17.6	13	38.2	10	29.4	5	14.7	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	1	2.9	1	2.9	13	38.2	8	23.5	10	29.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	2	2.8	8	11.3	39	54.9	16	22.5	5	7	71	13.0
	X		0.9		1.8		8.1		34.5		30.3		23.3		100
Madde 35	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	8	4.8	24	14.5	42	25.3	47	28.3	44	26.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	7	5.1	10	7.2	36	26.1	45	32.6	39	28.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	1	1	10	10	22	22	37	37	30	30	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	3	8.8	8	23.5	16	47.1	5	14.7	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	11	32.4	10	29.4	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	3	4.2	14	19.7	30	42.3	18	25.4	4	5.6	71	13.0
	X		1.2		3.5		12.0		28.6		33.3		21.4		100

Tablo 38 deki otuz dördüncü maddede yer alan törenlere mesleki toplantılara, eğitici kol faaliyetlerine ve etkinliklere katılma durumu ile otuz beşinci maddede yer alan yönetici ve öğretmenlerle iş birliği sağlama , verilen görevleri yapma durumu ile ilgili olarak grupların ortalamaları , çok ve pek çok düzeyinde sırasıyla %53.6 ve %54.7 oranında yer almaktadır. Resmi okul öğretmenlerinin 62 , 54.8 ve özel okul öğretmenlerinin 65.2, 60.9 olmasına rağmen , her iki düzeyde değerlendirilenlerden ve diğer deneklerden farklı olarak müfettişlerin sırasıyla %29.5 ve % 31 oranlarında yer alması, bu konudaki değerlendirmelerin süreklilik gerektirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 39. Öğretmenin velilerle iyi ilişkisi ve çevreyi tanıma ile öğretmen kurul toplantılarına katılma ve kararları uygulama durumu ile ilgili sorunun objektif değerlendirme için yeterliliği konusunda deneklerin görüşlerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Madde 36	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	16	9.6	15	9	34	20.5	56	33.7	42	25.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	0	0	13	9.4	12	8.7	26	18.8	42	30.4	45	32.6	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	1	1	14	14	26	26	32	32	27	27	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	3	8.8	6	17.6	8	23.5	14	41.2	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	1	2.9	4	11.8	9	26.5	11	32.4	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	18	25.4	34	47.9	16	22.5	1	1.4	71	13.0
			1.0		5.5		14.4		27.2		26.4		19.8		100
Madde 37	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	7	4.2	11	6.6	41	24.7	54	32.5	50	30.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	8	5.8	6	4.3	25	18.1	47	34.1	50	36.2	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	1	1	7	7	26	26	36	36	30	30	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	3	8.8	8	23.5	16	47.1	5	14.7	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	1	2.9	5	14.7	7	20.6	9	26.5	11	32.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	6	8.5	36	50.7	21	29.6	6	8.5	71	13.0
			1.7		3.0		8.3		23.1		34.3		25.3		100

Tablo 39 da yer alan otuz altıncı maddede öğretmenlerin velilerle iyi ilişkiler kurma, çevreyi tanıma, çevre imkanlarından eğitim öğretimde faydalanma durumunun, otuz yedinci madde ise zümre ve şube öğretmenleri toplantılarına katılma, kararlar alma ve uygulama konularındaki soruların objektif değerlendirilmesi konusundaki yeterlilikle ilgili deneklerin görüşleri sorulmuştur. Her iki madde için grup ortalamalarının çok ve pek çok düzeyinde 46.2 ve 59.6 oranlarında olduğu, görülmektedir. Buna karşılık müfettişlerin çok ve pek çok düzeyinde 23.9 ve 38.1; orta ve daha alt düzeylerde 74.7 ve 60.6 oranlarında olması hem grup ortalamaları yönüyle hem de diğer deneklerle karşılaştırıldığında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 40. Öğretmenin yönetim ve çevre ilişkileri ile ilgili yukarıda yer alan altı soru ile değerlendirilmesinin yeterliliği konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Madde38	Res..İ.Ö.Öğretmeni	14	8.4	7	4.2	17	10.2	43	25.9	56	33.7	29	17.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	27	19.6	7	5.1	15	10.9	25	18.1	39	28.3	25	18.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	6	6	0	0	7	7	27	27	45	45	15	15	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	3	8.8	0	0	5	14.7	9	26.5	14	41.2	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	3	8.8	1	2.9	3	8.8	7	26.6	12	35.3	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	12	16.9	36	50.7	16	22.5	5	7	71	13.0
			8.8		2.3		11.4		29.1		34.3		14.1		100

Tablo 40 da yer alan otuz sekizinci maddede öğretmenlerin yönetim ve çevre ilişkilerini belirleme konusunda teftiş formlarında yer alan altı maddenin yeterliliği konusunda deneklerin düşünceleri sorulmuştur. Grupların ortalamalarının çok ve pek çok düzeyde 47.4 düzeyinde yer almasının yanında müfettişlerin bu düzeyde grup ortalamasının çok altında bir oranda yer aldığı görülmektedir. Orta düzeyde müfettişlerin grup ortalamasının (29.1) çok üstünde %50.7 oranında yer alması , diğer maddelerin geneliyle de uyumluluk göstermektedir. Bu doğrultuda orta ve alt düzeylerde müfettişlerin %69 oranında soruların yeterliliğinin vurgulanması, müfettişler tarafından formda yer alan kriterlerin bu konuda yeterli ölçmeyi sağlamadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Yönetim ve çevre ilişkileriyle ilgili uzun süreli gözlem gerektirmesi ve değişik kaynaklardan bilgi alınmasının gerekliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak uygulamada bulunan teftiş formlarında yer alan maddelerin yeterliliği konusunda çok ve pek çok düzeyinde objektiflik için yeterliliği konusunda maddeler tek tek incelendiğinde 47,4 oranıyla 86,6 oranı arasında görüş bildirildiği, guruplandığında ise dersliğin eğitim öğretime hazırlığı konusunda çok ve pek çok düzeyinde 44.2, ; eğitim öğretim durumu ile ilgili yer alan on iki soru ile öğretmenin

değerlendirilmesinin yeterliliği konusunda çok ve pek çok düzeyinde 47.2 oranında; yönetim ve çevre ilişkilerini belirleme konusunda altı maddenin yeterliliği çok ve pek çok düzeyde 47.4 düzeyinde yer almaktadır. Bu kriterler doğrultusunda formlarda yer alan maddelerin yeterliliğinin deneklerin yarısına yakını tarafından çok ve pek çok düzeyde olduğunun düşünüldüğü, değerlendiren ve formu kullanan kişiler olarak müfettişlerin ise diğer deneklere orta ve daha alt düzeye doğru yöneldiği görülmektedir. Bu durumun nedeninin ise uzun süreli gözlem gerektirmesi ve değişik kaynaklardan bilgi alınmasının gerekliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

6.2.2.1. Anketin üçüncü bölümünü oluşturan puan toplamı ile kimlik bilgileri doğrultusundaki değişkenlerin karşılaştırılması:

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması:

Yöneticilerin cinsiyet farklılığı doğrultusunda üçüncü bölüm test toplamı için .05 düzeyinde manidar farklılık olduğu tablo 41 de görülmektedir.

Tablo 41. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	P
Bay	94.5054	226	18.4468	3.012	0.084	-2.11	P<0.05
Bayan	101.4524	53.774	22.7845				

Öğretmenlerin ise üçüncü bölüm toplamı doğrultusunda manidar farklılık bulunmadığı tablo 42 de görülmektedir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre ikinci bölüm ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	T	P
Bay	96.6563	300	18.7935	0.871	0.351	-2.728	-
Bayan	97.9175	201.489	20.5611				

Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı kurum değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından üçüncü bölümde .01 düzeyinde manidar fark olduğu tablo 43 de ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda farkın hangi gruplar arasında manidar olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 43. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort	F	Sig	p
BÖL3	Gruplar arası	10637,020	5	2127,404	6,469	0,000	p<0,01
TOP	Grup içi	75640	230	328,870			
	Toplam	86277	235				

Üçüncü bölümde yer alan teftiş raporlarındaki sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşüncelerin yöneticiler arasındaki farklılığı incelendiğinde resmi ilköğretim okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında .01 düzeyinde , soruşturma grubunda çalışan müfettişlerle .05 düzeyinde, teftiş grubu müfettişleri,ve ilçe milli eğitim müdürleri arasında .01 düzeyinde manidar fark olduğu; özel okul müdürleri ile resmi okul müdürleri arasında .01 düzeyinde manidar farklılık bulunduğu; soruşturma grubu müfettişleri ile resmi okul müdürleri arasında .05 düzeyinde, teftiş grubu müfettişleri ile resmi okul müdürleri ve ilçe milli eğitim şube müdürleri arasında .01 düzeyinde; ilçe milli eğitim müdürleri ile resmi okul müdürleri arasında .01 düzeyinde manidar farklılık olduğu ek tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriyle ilgili teftiş raporlarında yer alan soruların bulunduğu üçüncü bölümde .05 düzeyinde manidar fark olduğu tablo 44 de görülmektedir. Bu doğrultuda özel ve resmi kurum öğretmenleri kurum türü değişkenine göre farklı düşünmektedirler.

Tablo 44. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları

		N	Mean	Deviation	Mean	Sd	F	Sig	t	P
Böl3	Res.İlköğrt	165	95,4424	15,9821	1,4778	301	,387	534	-2,003	p<0,05
TOP	Öz.İlköğrt.	138	100,0507	21,0392	1,7910					

Yönetici ve öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından üçüncü bölümlerde .05 düzeyinde manidar fark olduğu tablo 45 de ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda farkın hangi gruplar arasında manidar olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 45. Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort	F	Sig	p
BOL3	Gruplar arası	3747	4	936,740	2,606	.037	p<0.05
TOP	Grup içi	83406	232	359,508			
	Toplam	87153	238				

Anketin üçüncü bölümüyle ilgili olarak; Eğitim enstitüsü veya yüksek okulundan mezun olan yöneticilerle eğitim fakültesinden mezun olanlar arasında .01 ve

alanla ilgili açık öğretim fakültesi mezunları arasında .01 düzeyinde manidar fark olduğu ekte yer alan tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin, mezun oldukları okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 46 da görülmektedir.

Tablo 46. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi Sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	sd	Karler Ort	F	Sig	p
BOL3TP	Gruplar arası	2096,901	4	524,225	1,294	,273	
	Grup içi	117096,64	289	405,179			
	Toplam	119193,54	293				

Yönetici ve öğretmenlerin branşları doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin görevlerine esas olan öğretmenlik branşına göre yapılan varyans analizi sonuçlarına göre hiçbir alt ölçekte anlamlı fark bulunmadığı tablo 47 de görülmektedir. Bu doğrultuda tamamlayıcı hesaplamalar yapılmamıştır.

Tablo 47. Yöneticilerin görevine esas öğretmenlik branşına göre tek yanlı varyans analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
BOL3	Gruplar arası	2686,68	8	333,335	,882	,532	
TOP	Grup içi	85406,342	226	377,904			
	Toplam	88073,021	234				

Öğretmenlerin, görev yaptıkları branş değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 48 de görülmektedir.

Tablo 48. Öğretmenlerin görev yaptığı branş değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL3	Gruplar arası	4370,988	8	546,373	1,373	,208	
TOP	Grup içi	116570,60	293	397,852			
	Toplam	120941,59	301				

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre ikinci bölüm toplamında .05 düzeyinde, beşinci bölüm ve test toplamında .01 düzeyinde manidar farklılıkların bulunduğu görüldüğünden mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 49. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort	F	Sig	p
BOL3	Gruplar arası	3275,509	5	655,162	1,795	115	
TOP	Grup içi	83602,089	229	365,075			
	Toplam	86877,898	234				

Yöneticilerin mesleki kıdemine göre üçüncü bölüm incelendiğinde; 11-18 yıl kıdemliler ile 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde ve 21-25 yıl arası kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu ek tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre üçüncü bölüm toplamında .01 düzeyinde manidar farklılıkların bulunduğu Tablo 50 de görüldüğünden mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 50. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	p
BOL3	Gruplar arası	8500,637	5	1700,127	4,490	,001	p<0,01
TOP	Grup içi	112843,10	298	378,668			
	Toplam	121343,73	303				

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre üçüncü bölüm incelendiğinde; 5 yıl ve daha az kıdemlilerle 26 yıl ve daha üstü kıdemlilerle .01 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu; 6-10 yıl arası kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .05 ve 26 yıl daha üstü kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu ; 11-15 yıl arası kıdemliler ile 6-10 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu; 21-25 yıl arası kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .05 düzeyinde ve 26 yıl ve daha üstü kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 26 Yıl ve üstü kıdemliler ile 5-10 yıl arası, 6-10 yıl arası , ve 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu ek tablo da görülmektedir.

Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemlerine göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı Tablo 51 de görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Tablo 51. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL3TO	Gruplar arası	1593,679	5	318,736	858	0,510	-
	Grup içi	86571,752	233	371,553			
	Toplam	88165,431	238				

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim durumları doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı tablo 52 de görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Tablo 52. Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kareler Ort	F	Sig	P
Böl 3	Grup içi	1028,385	3	342,795	,924	430	-
TOP	Gruplar Arası	87137,046	235	370,796			
	Toplam	88165,431	238				

Öğretmenlerin, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ilişkin olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 53 de görülmektedir.

Tablo 53. Öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL3TP	Gruplar arası	1160,212	4	290,053	711	585	
	Grup içi	115782,44	284	407,685			
	Toplam	116942,65	288				

Öğretmenlerin eğitim aldıkları branşta ders verip vermeme durumu durumları doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, eğitim aldıkları branş ders verip vermeme durumu ile ilişkili olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 54 de görülmektedir.

Tablo 54. Öğretmenin eğitim aldığı branşta ders verme durumuna göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplam	sd	Kareler O	F	Sig	P
BOL3TP	Gruplar arası	742,654	2	371,327	,922	,399	
	Grup içi	119239,39	296	402,836			
	Toplam	119982,05	298				

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 55 de görülmektedir.

Tablo 55. Son beş yılda aldığı en yüksek ödül değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları(ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplam	sd	Kareler O	F	Sig	P
BOL3	Gruplar arası	365,020	3	121,673	,307	820	
TOP	Grup içi	114781,71	290	395,799			
	Toplam	115146,73	293				

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda ikinci bölümde ve test toplamında .01 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda gruplar arasındaki fark LSD tekniği ile test edilmiştir.

Tablo 56. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL3TP	Gruplar arası	1783,681	2	891,840	2,238	109	
	Grup içi	117167,76	294	398,530			
	Toplam	118951,44	296				

Bu doğrultuda özellikle üçüncü bölümde son beş yılda ceza almayanlar ile maaş ücret kesimi cezası alanlar farklı düşündükleri söylenebilir.

Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine teftiş raporlarındaki sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşüncelerin erkek olan görevliler bayanlardan (F=-6,9470) daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkenine göre; resmi okul müdürleri özel okul müdürlerine (F=10.3818), Soruşturma (F=10,2053) ve kurum teftiş eden müfettişler (F=15.7935), ilçe milli eğitim müdürlerine (F=18.2200) göre daha olumlu düşündükleri, ilçe milli eğitim şube müdürleri ise kurum teftiş eden müfettişlere (F=11.8620) göre daha olumlu düşündükleri LSD testinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine göre; resmi kurum öğretmenleri (F=-4,6083) özel kurum öğretmenlerinden daha olumsuz düşünmektedirler..

Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü veya yüksek okulundan mezun olan yöneticilerin (F=8,8143) eğitim fakültesinden mezun olanlardan ve alanla ilgili açık öğretim fakültesi mezunlarından (F=1,1460) daha olumlu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin mesleki kıdemine göre;11-18 yıl kıdemlilerin 21-25 yıl arası kıdemlilerden (F=-11,9101) daha olumsuz düşündükleri, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre; 5 yıl ve daha az kıdemlilerin 26 yıl ve daha üstü kıdemlilerden (F=-9,6171) daha olumsuz; 6-10 yıl arası kıdemlilerin 11-15 yıl arası kıdemlilerden (F=-14,5582) daha olumsuz, 11-15 yıl arası kıdemlilerin 6-10 yıl arası (F=12,5593) ve 21-25 yıl arası kıdemlilerden (F=10,1133) daha olumlu düşündükleri anlaşılmaktadır.

6.2.3 Öğretmen teftiş formlarında yer alan sorularla yapılan değerlendirmenin objektifliğine ilişkin algı ne düzeydedir?

Tablo 57 de yer alan kırk birinci maddede müfettişler tarafından kullanılan teftiş formlarıyla öğretmenlerin objektif değerlendirme yapılıp yapılmadığı konusundaki deneklerin düşünceleri sorulmuştur. Grupların ortalaması çok ve pek çok düzeyinde %24.6 oranında olduğu, buna karşılık orta ve daha alt düzeylerde ise %75.6 oranında yer almaktadır. Çok ve pek çok düzeyinde resmi okul öğretmenleri 13.1, özel okul öğretmenleri 19.5, resmi okul müdürleri 34.4, özel okul müdürleri 29.4, ilçe yöneticileri 23.5 ve müfettişler 28.1 oranlarında düşünce belirtmişlerdir.

Tablo 57. Öğretmenin teftiş formlarıyla değerlendirilmesi objektif olarak değerlendirilmesi konusunda deneklerin düşüncelerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 41	Res..İ.Ö.Öğretmeni	0	0	46	27.7	54	32.5	44	26.5	20	12	2	1.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	27	19.6	38	27.5	43	31.2	21	15.2	6	4.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	6	6	27	27	33	33	26	26	8	8	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	5	14.7	6	17.6	13	38.2	9	26.5	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	4	11.8	8	23.5	14	41.2	7	20.6	1	2.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	3	4.2	11	15.5	36	50.7	16	22.5	4	5.6	71	13.0
X			0.6		14.0		23.9		36.8		20.5		4.1		100

Değerlendirilen öğretmenler az düzeyinde ortalamanın üstünde yer alırken, diğer denekler orta ve çok düzeylerinde ortalamanın üstünde oranda görüş bildirmelerine karşılık yüksek dereceli bir farklılık ta görülmemektedir. Müfettişler diğer gruplara göre orta düzeyde yoğunlaşmışlardır. Bu doğrultuda tüm denekler teftiş raporlarıyla objektif olarak değerlendirme yapılamadığını ortaya koydukları

söylenbilir. Tablo 58 de yer alan üç öğretim yılına ait teftiş puanlarının dağılımı da bu görüşü destekler niteliktedir.

Tablo 58. İstanbul ili İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine ait teftiş puanlarının dağılımı

Öğretim Yılı	Müfettiş Sayısı	Denetlenen Personel Sayısı	Başarı Dereceleri			
			Çok iyi	İyi	Orta	Yetersiz
1997/1998	256	29.272	%53	%43	%3.39 (995)	%0.13 (40)
1998/1999	266	23.697	%57	%40	%3.09 (733)	%0.10 (25)
1999/2000	263	18.414	%49	%47	%3.62 (668)	%0.23 (44)

Kaynak: İstanbul M.E.M. İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı (2000)

1997/1998 öğretim yılından itibaren üç öğretim yılı İstanbul ilinde görev yapan müfettişler tarafından yapılan denetimlerin puanları değerlendirildiğinde her üç yıl için çok iyi derecede %53, iyi derecede %43.3 oranında olması, orta ve yetersiz derecelerin ise yüzde olarak ifade edilemeyecek oranda olması Tablo 58 de görülmektedir. Bu dağılım deneklerin ortaya koyduğu düşünceleri destekler nitelikte olmasının yanında teftiş formlarında yer alan maddelerin değerlendirilmesi konusunda özellikle değerlendirilenlerin orta ve daha üstü düzeylerde değerlendirilme yapıldığı konusundaki düşüncelerinin de açıklayıcısı durumundadır. Çünkü bu oranlarla iyi ve çok iyi derecesinde bir değerlendirme yapılması söz konusudur.

Sonuç olarak İlköğretim Müfettişlerinin kullandıkları gözlem formlarıyla öğretmenlerin objektif olarak değerlendirilmediği, grupların orta ve daha alt düzeylerde %75 oranında görüş bildirilmesinden ortaya konabileceği gibi bu durumun da teftiş puanlarının üst derecelere yığılmasıyla desteklendiği söylenebilir.

6.2.4. Değerlendirme sonuçlarının üst atama, ödüllendirme, hizmet içi eğitim alanlarında üzerindeki etkilerine ilişkin algı ne düzeydedir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili olarak ; değerlendirme sonuçlarının öğretmenin üst atanmasında etkililiği konusundaki deneklerin algılamaları kırk ikinci maddede , öğretmenlerin ödüllendirilmesinde kullanılmasına ilişkin düşünceleri kırk üçüncü maddede ve öğretmenin hizmet içi eğitim almasında kullanıldığına ilişkin düşünceleri kırk dördüncü maddede sorulmuştur.

Tablo 59. Değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin üst atamasında, ödüllendirilmesinde ve hizmet içi eğitim almasında kullanılması konusundaki deneklerin algılarının dağılımı

	Görevler	C.sız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 42	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	49	29.5	31	18.7	45	27.1	26	15.7	13	7.8	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	33	23.9	24	17.4	36	26.1	33	23.9	8	5.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	0	0	20	20	15	15	31	31	20	20	14	14	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	9	26.5	10	29.4	7	20.6	6	17.6	2	5.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	5	14.7	9	26.5	8	23.5	9	26.5	2	5.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettiş	2	2.8	12	16.9	19	26.8	25	35.2	12	16.9	1	1.4	71	13.0
	X			1.6		21.9		22.3		27.2		20.1		6.8		100
Madde 43	Res..İ.Ö.Öğretmeni	5	3	30	18.1	33	19.9	48	28.9	33	19.9	17	10.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	7	5.1	24	17.4	27	19.6	30	21.7	37	26.8	13	9.4	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	9	9	19	19	24	24	30	30	17	17	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	7	20.6	9	26.5	9	26.5	6	17.6	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	2	5.9	9	26.5	11	32.4	4	11.8	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	2	2.8	20	28.2	30	42.3	16	22.5	1	1.4	71	13.0
	X			2.1		12.3		23.3		29.3		21.4		10.7		100
Madde 44	Res..İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	46	27.7	34	20.5	53	31.9	25	15.1	4	2.4	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	41	29.7	29	21.0	30	21.7	26	18.8	8	5.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	24	24	26	26	23	23	16	16	10	10	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	13	38.2	7	20.6	10	29.4	3	8.8	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	5	14.7	9	26.5	11	32.4	6	17.6	1	2.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	7	9.9	17	23.9	19	26.8	20	28.2	8	11.3	0	0	71	13.0
	X			3.7		26.4		23.6		27.8		12.9		4.0		100

Tablo 59 da yer alan bu maddeler sırasıyla grupların ortalaması, çok ve pek çok düzeyinde 26.9, 32.1 ve 16.9 oranlarında düşünce belirtilmiştir. Değerlendirme sonuçlarının üst atamada kullanılması konusunda özel ilköğretim öğretmenleri ve ilçe yöneticileri çok düzeyinde, resmi okul müdürleri ve müfettişler orta düzeyinde ortalamanın üstünde bulunmaktadır. Değerlendirme sonuçlarının ödüllendirmede kullanılması konusunda çok düzeyinde müfettiş, resmi okul müdürü ve özel okul öğretmenleri, az düzeyinde müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel okul müdürleri ortalamanın üstünde görüş belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim alma konusunda ise orta düzeyinde müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel okul müdürü, az düzeyinde müfettiş, ilçe yöneticisi, resmi okul müdürü, hiç düzeyinde ise resmi ve özel okul öğretmenleri ortalamanın üstünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda değerlendirme sonuçları en az düzeyde (%16.9) hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanıldığı ortaya konmaktadır. Her üç madde için orta ve alt düzeylerde 71.4, 64.9 ve 77.8 oranlarında ortaya konulmaktadır. Bu ortalama %75 oranında değerlendirme sonuçlarının kullanılmadığının algılandığı söylenebilir.

6.2.5. Önceden alınan olumlu ve olumsuz sicil ile değerlendirmenin, değerlendiricileri etkilemelerine ilişkin algı ne düzeydedir?

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili olarak ; öğretmenlerin aldığı disiplin cezasının sicil değerlendirilmesini sonucunu etkilemesi hakkındaki algıları kırk beşinci maddede, müfettiş tarafından verilen olumlu teftiş puanı okul müdürünün verdiği sicil puanını etkileme durumu kırk altıncı maddede, müfettiş tarafından verilen düşük teftiş puanı okul müdürünün verdiği sicil puanını etkileme durumuna ilişkin algıları kırk yedinci maddede okul yöneticisinin verdiği sicil puanı müfettişin vereceği sicil puanını etkileme durumu ile ilgili algıları kırk sekizinci maddelerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 60. Öğretmenin aldığı disiplin cezasının sicil değerlendirme sonucunu etkilemesi konusundaki deneklerin algılarının dağılımı

	Görevler	Cvpsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 45	Res..İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	8	4.8	24	14.5	34	20.5	71	42.8	25	15.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	6	4.3	6	4.3	12	8.7	24	17.4	61	44.2	29	21.0	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	4	4	5	5	20	20	24	24	28	28	19	19	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	9	26.5	12	35.3	8	23.5	4	11.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	2	5.9	5	14.7	11	32.4	14	41.2	2	5.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	6	8.5	18	25.4	25	35.2	19	26.8	2	2.8	71	13.0
X			2.0		5.2		18.3		27.5		34.4		12.6		100

Tablo 60 da görüldüğü üzere alınan disiplin cezasının sicil değerlendirmesini etkileme durumu grupların ortalaması doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde %47 oranında algılanmıştır. Değerlendirilen resmi ve özel okul öğretmenlerinin düşünceleri çok ve pek çok düzeyinde 57.9 ve % 61.2 oranlarıyla grup ortalamasının üstünde yer almasına karşılık değerlendiren konumundaki deneklerin grup ortalamasının üstünde orta düzeyinde yoğunlaşması dikkat çekicidir.

Tablo 61. Müfettişin verdiği olumlu ve düşük teftiş puanının okul müdürünün sicil değerlendirme sonucunu etkilemesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı

	Görevler	C.sız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 46	Res..İ.Ö.Öğretmeni	5	3	13	7.8	27	16.3	43	25.9	61	36.7	17	10.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	6	4.3	9	6.5	12	8.7	33	23.9	55	39.9	23	16.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	7	7	17	17	28	28	34	34	12	12	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	10	29.4	9	26.5	8	23.5	5	14.7	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	3	8.8	14	41.2	13	38.2	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	14	19.7	29	40.8	26	36.6	0	11.5	71	13.0
X			1.8		4.8		16.6		31.0		34.8		12.8		100
Madde 47	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	18	10.8	35	21.1	42	25.3	52	31.3	17	10.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	7	5.1	11	8.1	17	12.3	32	23.2	55	39.9	16	11.6	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	7	7	15	15	34	34	31	31	11	11	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	3	8.8	8	23.5	11	32.4	8	23.5	4	11.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	2	5.9	1	2.9	14	41.2	16	47.1	1	2.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	11	15.5	36	50.7	22	31.0	0	0	71	13.0
X			1.6		7.0		15.0		34.5		33.1		7.9		100

Tablo 61 de yer alan müfettişin teftiş raporlarında verdiği olumlu teftiş puanının müdürün sicil puanının etkileme durumu konusundaki deneklerin düşünceleri grupların ortalamasının çok ve pek çok düzeyinde 47.6 oranında yer almaktadır. Müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel okul öğretmenlerinin çok düzeyinde, müfettiş ve ilçe yöneticilerinin orta düzeyinde grup ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir. Müfettiş tarafından verilen düşük teftiş puanının müdürün sicil puanına etkisi ise çok ve pek çok düzeyinde %41 oranında grupların ortalaması yer almaktadır. Çok düzeyinde ilçe yöneticileri ve özel okul müdürleri yer alırken, orta düzeyde müfettiş ve ilçe yöneticileri grup ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 62. Müdürün verdiği sicil puanının müfettişin vereceği sicil değerlendirme puanını etkilemesi konusundaki deneklerin algılama düzeylerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 48	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	16	9.6	27	16.3	43	25.9	57	34.3	20	12.0	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	7	5.1	11	8.0	15	10.9	38	27.5	47	34.1	20	14.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	5	5	10	10	25	25	27	27	23	23	10	10	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	8	23.5	7	20.6	8	23.5	8	23.5	2	5.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	3	8.8	6	17.6	14	41.2	9	26.5	2	5.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	14	19.7	23	32.4	24	33.8	8	11.3	1	1.4	71	13.0
			2.7		13.3		20.5		29.7		25.4		8.3		100

Tablo 62 de yer alan okul yöneticisinin verdiği sicil puanının müfettişin vereceği sicil puanının etkileme durumu ile ilgili olarak grupların ortalamasının çok ve pek çok düzeyinde %33.7 oranında yer almaktadır. Değerlendirilen öğretmenlerin çok düzeyinde, müfettiş ve ilçe yöneticilerinin orta düzeyde grup ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir. Müfettişlerin bu konuda çok ve pek çok düzeyinde 12.7 oranında görüş bildirmesi müdürün verdiği puanda fazla etkilenmediklerini göstermek istemelerine karşılık müfettişler ile öğretmenlerin algılamalarında farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır.

6.2.6. Değerlendirme sonuçlarının değerlendirilen öğretmeni etkileme düzeyine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili olarak ; Kırk dokuzuncu madde ile değerlendirme sonuçlarının öğretmenin çalışma performansını ne derece etkilediği konusunda soru yer almaktadır.

Tablo 63. Değerlendirme sonucu öğretmenin performansını etkilemesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Madde 49	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	6	15	9	13	7.8	29	17.5	49	29.5	59	35.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	7	5.1	10	7.2	6	4.3	19	13.8	49	35.5	47	34.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	5	5	10	10	20	20	32	32	31	31	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	5	14.7	2	5.9	14	41.2	12	35.3	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	2	5.9	3	8.8	10	29.4	12	35.3	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	8	11.3	22	31	32	45.1	7	9.9	71	13.0
X			2.9		5.2		9.5		19.6				27.2		100

Grupların ortalamasının bu konuda çok ve pek çok düzeyinde %63.6 oranında yer almaktadır. Değerlendirilen öğretmenlerin ile okul yöneticilerinin pek çok düzeyinde, müfettiş ve özel okul yöneticilerinin çok düzeyde grup ortalamasının üstünde görüş bildirdikleri Tablo 63 de ortaya konmuştur. Deneklerin çok ve pek çok düzeyde yoğunlaşması değerlendirmenin öğretmen üzerinde etkili olduğunun algılandığını ortaya koymaktadır.

6.2.6.1. Anketin dördüncü bölümünü oluşturan puan toplamı ile kimlik bilgileri doğrultusundaki değişkenlerin karşılaştırılması:

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yönetici grubu içinde yer alanların cinsiyet değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil ve teftiş raporlarının sonuçlarıyla ilgili dördüncü bölüm ve test toplamında .05 düzeyinde manidar fark olduğu tablo 65 de ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda dördüncü bölümde cinsiyet değişkenine göre yöneticiler farklı düşünmektedirler.

Tablo 64. Yöneticilere ait cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	P
Bay	32.0323	226	7.1795	0.097	0,756	-0.934	-
Bayan	33.1905	58.642	7.6037				

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriyle ilgili ikinci bölümde .01 düzeyinde manidar fark olduğu Tablo 65 de görülmektedir. Bu doğrultuda dördüncü bölümde cinsiyet değişkenine göre öğretmenler farklı düşünmektedirler.

Tablo 65. Öğretmenin cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	P
Bay	32.1667	300	7.3150	0.871	0,278	0.334	p<0,01
Bayan	31.8252	174.686	8.6818				

Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı kurum değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından tüm bölümlerde ve test toplamında .01 düzeyinde manidar fark olduğu Tablo 66 da ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda farkın hangi gruplar arasında manidar olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 66. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi

BOLATP		Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
	Gruplar arası		883,52	5	176.703	3,519	0,004	p<0,01
Grup içi		11549	230	50.212			
Toplam		12432	235				

Dördüncü bölümde yer alan teftiş raporlarındaki sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleri puanlarının toplamı yönünden yöneticiler arasındaki farklılık incelendiğinde resmi ilköğretim okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında .05 düzeyinde , teftiş grubu müfettişleri arasında .01 düzeyinde manidar fark olduğu; özel okul müdürleri ile resmi okul müdürleri arasında .01 düzeyinde manidar farklılık bulunduğu; teftiş grubu müfettişleri ile resmi okul müdürleri arasında .01 düzeyinde ve ilçe milli eğitim şube müdürleri arasında .05 düzeyinde manidar farklılığın olduğu; ilçe milli eğitim müdürleri ile teftiş grubu müfettişleri arasında .05 düzeyinde manidar farklılık olduğu ek tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriyle ilgili üçüncü bölümde manidar fark olmadığı Tablo 67 de görülmektedir.

Tablo 67. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları

BOLATP	Görev Yaptığı Kur.	N	Mean	Std.	Std. Error		F	Sig	T	P
				Deviation	Mean	Sd				
	Resmi ilköğretim Ok	165	31,1576	7,3451	,5718	301	3.536	,061	-1,631	-
	Özel ilköğretim Ok.	138	32,7174	9,2948	,7912					

Yönetici ve öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından dördüncü bölümde manidar fark olmadığı Tablo 68 de ortaya konulmuştur.

Tablo 68. Yöneticilerin Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi

BOLATP		Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
	Gruplar arası	165,68	4	41,421	.797	.528	-
	Grup içi	12055	232	51,962			
	Toplam	12221	236				

Öğretmenlerin, mezun oldukları okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 69 da görülmektedir.

Tablo 69. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BOLATP		Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
	Gruplar arası	173,016	4	43,254	,630	,642	-
	Grup içi	19848,317	289	68,679			
	Toplam	20021,333		293			

Yönetici ve öğretmenlerin branşları doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin görevlerine esas olan öğretmenlik branşına göre yapılan varyans analizi sonuçlarına göre hiçbir alt ölçekte anlamlı fark bulunmadığı tablo 70 de görülmektedir. Bu doğrultuda tamamlayıcı hesaplamalar yapılmamıştır.

Tablo 70. Yöneticilerin görevine esas öğretmenlik branşına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL4	Gruplar arası	208,222	8	26,028	,474	,874	
TOP	Grup içi	12407,54	226	54,901			
	Toplam	12615,762	234				

Öğretmenlerin, görev yaptıkları branş değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 71 de görülmektedir.

Tablo 71. Öğretmenlerin görev yaptığı branş değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları(ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort.	F	Sig	P
BOL4	Gruplar arası	418,283	8	52,285	752	,645	
TOP	Grup içi	20367,306	293	69,513			
	Toplam	20785,589	301				

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre dördüncü bölüm toplamında manidar farklılık bulunmadığı Tablo 72 de görülmekte ancak diğer bölümlerde manidar farklılıklar olduğu için tamamlayıcı hesaplama yapılmıştır.

Tablo 72. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

		Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	T
BOL4	Gruplar arası	533,794	5	106,759	2,084	,068	
TOP	Grup içi	11732,393	229	51,233			
	Toplam	12266,187	234				

Yöneticilerin mesleki kıdemine göre dördüncü bölüm incelendiğinde; 5 yıl ve daha az kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde; 16-20 yıl arasında kıdemliler arasında .05 düzeyinde, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 11-15 yıl arası kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler arasında anlamlı bir fark olduğu; 16-20 yıl kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 21-25 yıl arası kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 26 yıl ve daha üstü kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu ek tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre dördüncü bölüm toplamında tablo 73 de manidar fark görülmemesine rağmen ikinci bölüm toplamında .05 düzeyinde, üçüncü, beşinci bölüm toplamında .05 ve test toplamında .01 düzeyinde manidar farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 73. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL4	Gruplar arası	692,457	5	138,491	2,046	072	
TOP	Grup içi	20174,280	298	67,699			
	Toplam	20866,737	303				

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dördüncü bölüm incelendiğinden de 16-20 yıl arası kıdemliler ile 26 yıl ve üstü kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark

olduğu; 21-25 yıl arası kıdemliler ile 26 yıl ve daha üstü kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 26 Yıl ve üstü kıdemliler ile 16-20 yıl arası kıdemliler arasında .05 düzeyinde ve 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu ekteki tablo da görülmektedir.

Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemlerine göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı Tablo 74 de görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Tablo 74. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL4TOP	Gruplar arası	490,661	5	98,132	1,873	0,100	-
	Grup içi	12208,210	233	52,396			
	Toplam	12698,870	238				

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim durumları doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı tablo 75 de görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Tablo 75. Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	Sig	P
BOL4	Gruplar arası	24,514	3	8,171	152	929	-
TOP	Grup içi	12674,356	235	53,933			
	Toplam	12698,870	238				

Öğretmenlerin, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ilişkin olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 76 da görülmektedir.

Tablo 76. Öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kareler. Ort	F	Sig	P
BOL4TP	Gruplar arası	280,523	4	70,131	1,008	,404	
	Grup içi	19760,660	284	69,580			
	Toplam	20041,183	288				

Öğretmenlerin eğitim aldıkları braşta ders verip vermeme durumu durumları doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, eğitim aldıkları brans ders verip vermeme durumu ile ilişkili olarak bölümlerde farklı düşünüp

düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 77 de görülmektedir

Tablo 77. Öğretmenin eğitim aldığı branşta ders verme durumuna göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kareler O	F	Sig	P
BOL4TP	Gruplar arası	48,702	2	24,351	359	,699	
	Grup içi	20064,295	296	67,785			
	Toplam	20112,997	298				

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 79 da görülmektedir.

Tablo 78. Son beş yılda aldığı en yüksek ödül değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları(ANOVA)

		Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig	P
BOL4	Gruplar arası	288,984	3	96,328	1,447	,229	
TOP	Grup içi	19311,519	290	66,592			
	Toplam	19600,803	293				

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi ve varyans analiz sonuçlarında dördüncü bölümde tablo 79 da farklılık görülmemesine rağmen ikinci bölümde ve test toplamında .01 düzeyinde olduğu görüldüğünden gruplar arasındaki fark LSD tekniği ile test edilmiştir.

Tablo 79. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL4TP	Gruplar arası	278,455	2	139,227	2,078	127	
	Grup içi	19700,198	294	67,007			
	Toplam	19978,653	296				

Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonucunda yapılan LST; dördüncü bölümde ise cezası olmayanlarla maaş ve ücret kesimi cezası alanlar arasında .05 düzeyinde; maaş ve ücret kesimi cezası olanlarla cezası olmayanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; bu doğrultuda özellikle ikinci, dördüncü , beşinci bölümler ve test toplamında son beş yılda ceza almayanlar ile maaş ücret kesimi cezası alanlar farklı düşündükleri söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı kurum değişkeni dışında diğer değişkenlere göre farklılığın manidar olmadığı yukarıda görülmektedir. Resmi ilköğretim okulu müdürleri özel okul müdürlerine göre (F=2,8012) ve kurum teftişi yapan müfettişlere göre (F=4,8110) daha olumlu, düşünmektedirler. Kurum teftişi yapan müfettişler resmi ilköğretim okulu müdürlerine (F=-4,8110) ve ilçe milli eğitim şube müdürlerine (F0-3,4125) göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

6.2.7. Öğretmen değerlendirmesi uygulamalarının yeterliliğine ilişkin algılama ne düzeydedir?

Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili olarak ; yetmişinci madde ile sicil değerlendirme formları ile teftiş formlarının ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi, yetmiş birinci madde ile de öğretmen değerlendirmelerinin şu andaki uygulamalarıyla devam etmesi konularındaki deneklerin düşüncelerine baş vurulmuştur.

Tablo 80. Değerlendirmede sicil formları ve teftiş formları ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi ve öğretmen değerlendirmesinin şu andaki şekliyle devam etmesi konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 70	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	10	6.0	4	2.4	28	16.9	61	36.7	61	36.7	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	6	4.3	7	5.1	1	0.7	26	18.8	49	35.5	49	35.5	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	4	4	1	1	3	3	16	16	38	38	38	38	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	1	2.9	3	8.8	12	35.3	17	50	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	2	5.9	1	2.9	9	26.5	15	44.1	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	2	2.8	4	5.6	6	8.5	32	45.1	26	36.6	71	13.0
X			2.3		3.9		2.9		15.9		39.1		35.7		100
Madde 71	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	86	51.8	33	19.9	26	15.7	14	8.4	5	3.0	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	5	3.6	60	43.5	24	17.4	22	15.9	17	12.3	10	7.2	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	3	3	25	25	23	23	21	21	23	23	5	5	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	13	38.2	6	17.6	8	23.5	6	17.6	1	2.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	6	17.6	7	20.6	11	32.4	6	17.6	3	8.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	18	25.4	23	32.4	19	26.8	10	14.1	0	0	71	13.0
X			2.0		33.6		21.8		22.5		15.5		4.5		100

Tablo 80 de yer alan yetmişinci maddede, değerlendirmede kullanılan formların ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi konusundaki düşünceler grupların ortalaması doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde % 74.8 oranında yer almaktadır. Bu konuda tüm deneklerin çok ve pek çok düzeyinde düşünceye katılım oranı oldukça yüksektir. Yetmiş birinci maddede yer alan değerlendirmenin şu andaki haliyle devam etmesi konusundaki düşüncelerin ise grup ortalamasının çok ve pek çok düzeyde %20

oranında yer almakta, orta düzeyde grup ortalamasının üstünde müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel okul müdürleri düşüncelerini belirtirken hiç düzeyinde resmi ve özel okul öğretmenleri ile özel okul müdürleri hiç düzeyinde katılımları yoğunlaşmaktadır. Her iki madde birbiriyle tutarlılık göstermekte ve şu andaki uygulamaların değiştirilmesi gerektiği düşüncesinin yaklaşık %77 oranıyla kabul gördüğünü ortaya koymaktadır.

6.2.8. Değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması gerektiği konusundaki öneriye ne derecede katılmaktadırlar?

Araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili olarak ; altmış ikinci maddede değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedeflerini belirlemesinin sağlanması konusundaki deneklerin düşünceleri sorulmuştur.

Tablo 81. Değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması konusundaki deneklerin düşüncelerinin dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Madde 62	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	4	2.4	10	6.02	30	18.1	83	50	37	22.3	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	5	3.6	2	1.4	5	3.6	21	15.2	59	42.8	46	33.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	3	3	24	24	46	46	25	25	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	1	2.9	0	0	4	11.8	19	55.9	9	26.5	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	0	0	4	11.8	8	23.5	15	44.1	6	17.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	3	4.2	0	0	9	12.7	21	29.6	27	38	11	15.5	71	13.0
			2.63		1.45		6.18		20.4		46.0		23.5		100

Tablo 81 de bu konudaki düşünceler grupların ortalaması doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde % 69.5 oranında yer almaktadır. Bu konuda tüm deneklerin çok ve pek çok düzeyinde düşünceye katılım oranı oldukça yüksektir. Pek çok düzeyinde ortalamanın üstünde müfettiş ve ilçe yöneticilerinin dışındaki diğer denekler yer almaktadır. Resmi ve özel okul öğretmenlerinin %72.3 ve 76.1 oranında görüş bildirmişlerdir. Deneklerin bu öneriye katılım oranı yüksektir.

6.2. 9. Okulun, fiziksel ve eğitsel olanakları, sosyal çevre ve aile olanakları, öğretmenin mesleki gelişimi, ders dışı ve eğitsel etkinlikler, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmenin ders öncesi çabası, ders sürecindeki çabasının değerlendirme sürecine katkı sağlanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ile ilgili olarak ; ellinci madde ile okulun fiziksel ve eğitsel olanaklarının öğretmen değerlendirilmesinde kullanılması önerisi ile elli birinci madde de okulun sosyal çevresi ve aile olanaklarının öğretmen değerlendirmesinde kullanılması önerisine katılma dereceleri belirlenmiştir.

Tablo 82. Okulun fiziksel ve eğitsel olanakları ile okulun sosyal çevresi ve aile olanakları düzeyinin değerlendirmede kullanılması önerisine katılım oranları

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 50	Res..İ.Ö.Öğretmeni	0	0	9	5.4	12	7.2	16	9.6	75	45.2	54	32.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	12	8.7	7	5.1	20	14.5	50	36.2	48	34.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	3	3	10	10	15	15	49	49	22	22	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	0	0	8	23.5	19	55.9	6	17.6	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	1	2.9	3	8.8	7	20.6	18	52.9	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	2	2.8	14	19.7	17	23.9	31	43.7	6	8.5	71	13.0
X			1		4.3		8.46		17.9		46.8		21.2		100
Madde 51	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	12	7.2	14	8.4	15	9.0	69	41.6	55	33.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	10	7.2	9	6.5	24	17.4	51	37.0	42	30.4	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	2	2	12	12	10	10	50	50	25	25	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	3	8.8	1	2.9	4	11.8	16	47.1	10	29.4	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	1	2.9	3	8.8	10	29.4	16	47.1	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	5	7	6	8.5	15	21.1	34	47.9	9	12.7	71	13.0
X			0.9		6.18		7.85		16.5		45.1		23.7		100

Tablo 82 de yer alan ellinci madde ile okulun fiziksel ve eğitsel olanaklarının öğretmen değerlendirilmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %68 oranında olduğu, resmi ve özel okul öğretmenlerinin pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken resmi ve özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin bu maddeye katılımı orta ve daha alt düzeylerde 46.4 oranında yer almasına rağmen gruplardan çok fazla farklılık ta yoktur.

Okulun sosyal çevresi ve aile olanaklarının öğretmen değerlendirmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %68.8 oranında olduğu, resmi ve özel okul öğretmenleri ve yöneticilerinin pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken öğretmenler dışındaki diğer deneklerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettiş ve ilçe yöneticileri orta düzeyde grup ortalamasının üstünde yer almışlardır.

Tablo 83. Okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanı ile öğretmenin mesleki gelişim durumunun değerlendirmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 52	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	12	7.2	24	14.5	36	21.7	69	41.6	24	14.5	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	12	8.7	9	6.5	19	13.8	58	42.0	39	28.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	3	3	10	10	22	22	47	47	16	16	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	4	11.8	4	11.8	10	29.4	11	32.4	5	14.7	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	1	2.9	1	2.9	15	44.1	13	38.2	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	7	9.9	14	19.7	26	36.6	19	26.8	3	4.2	71	13.0
	X		1		7.25		10.9		27.9		38		14.9		100
Madde 53	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	7	4.21	4	2.4	36	21.7	84	50.6	33	19.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	4	2.9	4	2.9	20	14.5	60	43.5	47	34.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	2	2	3	3	18	18	41	41	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	0	0	6	17.6	16	47.1	12	35.3	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	1	2.9	7	20.6	19	55.9	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	2	2.8	4	5.6	12	16.9	34	47.9	17	23.9	71	13.0
	X		1.4		1.99		2.8		18.2		42.7		27.9		100

Tablo 83 de yer alan elli ikinci madde ile okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanının değerlendirilmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının elli üçüncü madde ile öğretmenin mesleki gelişim durumunun değerlendirilmede kullanılması önerisine deneklerin katılımı belirlenmiştir.

Okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanının değerlendirilmede kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %52.9 oranında olduğu, resmi okul öğretmen ve yöneticileri ile özel okul öğretmenlerinin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görünürken, özel okul müdürleri , ilçe yöneticileri ve müfettişlerin orta düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir

Öğretmenin mesleki gelişim durumunun değerlendirilmede kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %75.6 oranında olduğu, resmi okul müdürleri ile özel okul müdürleri ve öğretmenlerinin pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görünürken, resmi okul öğretmenleri ile ilçe yöneticileri ve müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

Tablo 84. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri değerlendirmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Madde 54	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	5	3.01	14	8.4	27	16.3	74	44.6	43	25.9	166	30.5
Özel İ.Ö.Öğretmeni	2		1.4	11	8.0	3	2.2	22	15.9	60	43.5	40	29.0	138	25.4
Resmi.İ.Ö.Müdürü	2		2	2	2	4	4	14	14	38	38	40	40	100	18.4
Özel İ.Ö.Müdürü	0		0	0	0	1	2.9	2	5.9	18	52.9	13	38.2	34	6.26
İlçe Yöneticisi	0		0	0	0	3	8.8	6	17.6	17	50	8	23.5	34	6.26
İlköğretim Müfettişi	1		1.4	0	0	2	2.8	15	21.1	35	49.3	18	25.4	71	13.0
X			1.1		2.17		4.85		15.1		46.4		30.3		100

Elli dördüncü madde ile öğretmenin ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikleri, elli beşinci madde ile öğretmenin kişisel özellikleri, elli altıncı madde ile öğretmenin ders öncesi çabasının öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılması önerisine katılım dereceleri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 84 de Öğretmenin ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikleri, öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %76.7 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 70.5 , 72.5 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 78, 91.1 oranında, ilçe yöneticileri 73.5 ve müfettişler ise 77.4 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri ve müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

Tablo 85. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve ders öncesi çabası değerlendirmede kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Madde 55	Res..İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	5	3.0	9	5.42	32	19.3	65	39.2	53	31.9	166	30.5
Özel İ.Ö.Öğretmeni	1		7	5	3.6	5	3.6	15	10.9	54	39.1	58	42.0	138	25.4
Resmi.İ.Ö.Müdürü	1		1	0	0	7	7	19	19	31	31	42	42	100	18.4
Özel İ.Ö.Müdürü	0		0	0	0	0	0	2	5.9	18	52.9	14	41.2	34	6.26
İlçe Yöneticisi	0		0	0	0	3	8.8	4	11.8	18	52.9	9	26.5	34	6.26
İlköğretim Müfettişi	1		1.4	1	1.4	5	7	15	21.1	38	53.5	11	15.5	71	13.0
X			1.77		1.33		5.3		14.7		44.8		33.2		100
Madde 56	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	2.8	2	1.2	5	3.01	16	9.63	80	48.2	60	36.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	1	0.7	2	1.4	1	0.7	14	10.1	52	37.7	68	49.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	1	1	11	11	47	47	39	39	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	0	0	1	2.9	15	44.1	18	52.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	3	8.8	5	14.7	14	41.2	12	35.3	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	0	0	2	2.8	13	18.3	35	49.3	20	28.2	71	13.0
	X		0.98		0.6		2.72		11.1		44.6		40.1		100

Tablo 85 de elli beşinci maddede öğretmenin kişisel özelliklerinin öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve

pek çok düzeyinde katılımın %78 oranında olduğu, resmi ve özel okul öğretmenlerinin 71.1 , 81.1 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 73, 94.1 oranında, ilçe yöneticileri 78.4 ve müfettişler ise 69 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi okul müdürleri ile özel okul müdürleri ve öğretmenlerinin pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul öğretmenleri ile ilçe yöneticileri ve müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

Elli altıncı maddede ise öğretmenin ders öncesi çabasının öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %84.7 oranında olduğu, resmi ve özel okul öğretmenlerinin 84.3 , 87 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 86, 97 oranında, ilçe yöneticileri 76.5 ve müfettişler ise 77.5 oranında görüş bildirmişlerdir. Özel okul müdürleri ve öğretmenlerinin pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri ve müdürleri ile müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Bu doğrultuda deneklerin tamamı öğretmenlerin değerlendirilmesinde ders öncesi çabasının katılması gerektiği görüşüne katılmaktadırlar.

6.2.10. Değerlendirmenin, müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine ne derecede katılmaktadırlar?

Araştırmanın onuncu alt problemi ile ilgili olarak ; altmış dördüncü madde ile değerlendirmenin, müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine ne derecede katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 86. Öğretmenlerin değerlendirmesinin yıl içine yayılarak birden çok izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 64	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	16	9.6	11	6.6	28	16.9	60	36.1	48	28.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	7	5.1	6	4.3	22	15.9	55	39.9	44	31.9	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	7	7	9	9	18	18	20	20	44	44	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	2	5.9	3	8.8	14	41.2	13	38.2	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	1	2.9	8	23.5	14	41.2	11	32.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	0	0	2	2.8	10	14.1	26	36.6	32	45.1	71	13.0
X			1.3		4.6		5.2		16.2		35.8		36.7		100

Tablo 86 da görüldüğü üzere bu öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 72.3 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 65 ve 71.8 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 64 ve 79.4 oranında, ilçe yöneticileri 73.6 ve müfettişler ise 771.7 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri ile müfettişler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi ve özel okul öğretmenleri, özel okul yöneticileri, ilçe yöneticileri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir

6.2.11. Değerlendirme verilerinin; öğrenci düşünceleri, veli düşünceleri, zümre öğretmenleri düşünceleri, öğretmen kendi hakkındaki düşünceleri, öğrenci amaçlara ulaşma düzeyleri, müfettiş ve okul müdürünün sınıf içi gözlemi yollarıyla toplanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

Araştırmanın on birinci alt problemi ile ilgili olarak; elli yedinci madde ile öğretmenlerin ders sürecindeki çabasının gözlem formu doğrultusunda müfettiş tarafından gözlenerek değerlendirilmede kullanılması önerisine, elli sekizinci madde ile öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrenci düşünceleri anketlerle belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, elli dokuzuncu maddede veli düşüncelerinin belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, altmışıncı madde ile zümre öğretmenlerinin düşüncelerinin belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, altmış birinci madde ile gözlem formlarını kendisi doldurmak suretiyle değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, altmış üçüncü madde ile öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyinin standart testlerle belirlenmesine ve değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, altmış beşinci madde ile okul müdürünün sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirmeye etkin katılımının sağlanması konusundaki öneriye altmış altıncı madde ile etki düzeyleri farklı şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemlerinin bir araya getirilerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye , altmış dokuzuncu madde ile gözlem formlarının her branş için ayrı geliştirilmesi önerisine deneklerin katılma dereceleri belirlenmiştir.

Tablo 87 de yer alan elli sekizinci madde ile Öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrenci düşünceleri anketlerle belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok

düzeyinde katılımın %58 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 63.2 ve 55.1 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 62 ve 61.6 oranında, ilçe yöneticileri 64.7 ve müfettişler ise 42.3 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul öğretmenleri, resmi okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul müdürleri, ilçe yöneticileri ve müfettişler orta düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin ilçe yöneticisi ve müfettişler dışında diğer deneklerin görüş birliğinin olduğu söylenebilir.

Tablo 87. Öğretmenlerin değerlendirmesinin öğrenci ve veli düşüncelerinin anketlerle belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 58	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	11	6.6	20	12.0	29	17.5	60	36.1	45	27.1	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	20	14.5	12	8.7	27	19.6	43	31.2	33	23.9	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	1	1	15	15	21	21	36	36	26	26	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	4	11.8	8	23.5	14	41.2	7	20.6	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	1	2.9	2	5.9	9	26.5	15	44.1	7	20.6	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	12	16.9	12	16.9	16	22.5	21	29.6	9	12.7	71	13.0
X			0.87		7.5		11.7		21.8		36.4		21.6		100
Madde 59	Res..İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	33	19.9	25	15.1	26	15.6	58	34.9	23	13.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	19	13.8	28	20.3	35	25.4	36	26.1	16	11.6	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	7	7	14	14	29	29	36	36	13	13	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	2	5.9	8	23.5	7	20.6	11	32.4	6	17.6	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	4	11.8	4	11.8	7	20.6	17	50	1	2.9	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	8	11.3	18	25.4	22	31	19	26.8	3	4.2	71	13.0
X			1.47		11.6		18.3		23.7		34.4		10.5		100

Elli dokuzuncu maddedeki veli düşüncelerinin belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 44.9 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 48.8 ve 37.7 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 49 ve 50 oranında, ilçe yöneticileri 52.9 ve müfettişler ise 31 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri ile öğretmenler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri, ilçe yöneticileri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmektedirler. Müfettişler dışındaki deneklerin veli düşüncelerinin değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin birbirlerine yakın görüş birliğinin olduğu söylenebilir.

Tablo 88. Öğretmenlerin değerlendirmesinin zümre öğretmenlerinin ve değerlendirilen öğretmenin düşüncelerinin belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 60	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	27	16.3	22	13.3	38	22.9	58	34.9	18	10.8	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	2	1.4	16	11.6	20	14.5	30	21.7	46	33.3	24	17.4	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	6	6	10	10	24	24	47	47	12	12	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	1	2.9	12	35.3	14	41.2	7	20.6	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	2	5.9	3	8.8	10	29.4	14	41.2	5	14.7	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	8	11.3	11	15.5	21	29.6	23	32.4	6	8.5	71	13.0
X			1.17		8.52		10.8		27.1		38.3		14.0		100
Madde 61	Res..İ.Ö.Öğretmeni	4	2.4	14	8.4	15	9.03	39	23.4	66	39.8	28	16.9	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	4	2.9	11	8.0	9	6.5	29	21.0	48	34.8	37	26.8	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	4	4	5	5	9	9	24	24	40	40	18	18	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	3	8.8	1	2.9	7	20.6	13	38.2	10	29.4	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	1	2.9	2	5.9	3	8.8	13	38.2	11	32.4	4	11.8	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	3	4.2	12	16.9	18	25.4	26	36.6	11	15.5	71	13.0
X			2.27		6.72		9.0		25.4		37.0		19.7		100

Tablo 88 de yer alan altmışıncı maddedeki zümre öğretmenlerinin düşüncelerinin belirlenerek değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 52.3 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 45.7 ve 50.7 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 59 ve 61.8 oranında, ilçe yöneticileri 55.9 ve müfettişler ise 40.9 oranında görüş bildirmişlerdir. Özel okul müdürleri ile öğretmenleri ve ilçe yöneticileri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi ve özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmektedirler.

Altmış birinci madde ile gözlem formlarını kendisi doldurmak suretiyle değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 56.7 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 56.7 ve 61.6 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 58 ve 48.2 oranında, ilçe yöneticileri 44.2 ve müfettişler ise 52.1 oranında görüş bildirmişlerdir. Özel okul müdürleri ile öğretmenler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri ve müdürleri, özel okul müdürleri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmektedirler.

Tablo 89. Öğretmenlerin değerlendirmesinin etki düzeyleri farklı olarak müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemleri bir araya getirilerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 66	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	14	8.4	8	4.8	38	22.9	58	34.9	45	27.1	166	30.5
	Özel İ.Ö. Öğretmeni	6	4.3	14	10.1	2	1.4	23	16.7	52	37.7	41	29.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	4	4	2	2	5	5	17	17	38	38	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	1	2.9	1	2.9	7	20.6	9	26.5	16	47.1	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	2	5.9	10	29.4	10	29.4	12	35.3	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	3	4.2	1	1.4	7	9.9	23	32.4	24	33.8	13	18.3	71	13.0
	X		2,38		4,13		4,98		23,2		33,4		31,9		100

Tablo 89 da yer alan altmış altıncı madde ile etki düzeyleri farklı şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemlerinin bir araya getirilerek değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 65.3 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 62 ve 67.4 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 72 ve 73.6 oranında, ilçe yöneticileri 64.7 ve müfettişler ise 52.1 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri ve özel okul müdürleri ile müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmelerinin nedeni değerlendirmede kendi verilerin bir çok kaynaktan elde edilmesi, müfettişler tarafından yetkilerini kaybetme olarak algılanmasından ve değerlendirmede işlemlerin artmasına neden olacağından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 90. Öğretmenlerin değerlendirmesinde öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeylerinin standart testlerle belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 63	Res.İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	5	3	21	12.7	35	21.1	67	40.4	36	21.7	166	30.5
	Özel İ.Ö. Öğretmeni	3	2.2	8	5.8	13	9.4	32	23.2	48	34.8	34	24.6	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	3	3	0	0	19	19	42	42	34	34	100	18.4
	Özel İ.Ö. Müdürü	0	0	1	2.9	0	0	5	14.7	15	44.1	13	38.2	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	1	2.9	2	5.9	8	23.5	15	44.1	8	23.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	4	5.6	14	19.7	36	50.7	15	21.1	71	13.0
	X		1.1		3.2		5.6		20.2		47.7		27.2		100

Tablo 90 da yer alan altmış üçüncü madde ile öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyinin standart testlerle belirlenmesine ve değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 64.9 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 62.1 ve 59.4 oranında, resmi

ve özel okul müdürlerinin 76 ve 82.3 oranında, ilçe yöneticileri 67.6 ve müfettişler ise 71.8 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

Tablo 91. Öğretmenlerin değerlendirmesinde öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeylerinin standart testlerle belirlenerek kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 57	Res.İ.Ö.Öğretmeni	1	0.6	12	7.2	8	4.8	22	13.3	69	41.6	54	32.5	166	30.5
	Özel İ.Ö. Öğretmeni	2	1.4	7	5.1	5	3.6	18	13.0	53	38.4	53	38.4	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	1	1	0	0	7	7	8	8	48	48	36	36	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	0	0	1	2.9	2	5.9	19	55.9	12	35.3	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	1	2.9	4	11.8	20	58.8	9	26.5	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	1	1.4	2	2.8	13	18.3	36	50.7	17	23.9	71	13.0
			0.97		2.28		4.0		11.7		48.5		32.1		100

Tablo 91 de yer alan elli yedinci madde ile öğretmenlerin ders sürecindeki çabasının gözlem formu doğrultusunda müfettiş tarafından gözlenerek değerlendirmede kullanılması önerisine, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 80.6 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 74.1 ve 76.8 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 74 ve 81.2 oranında, ilçe yöneticileri 85.3 ve müfettişler ise 74.6 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri ile öğretmenleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul müdürleri , ilçe yöneticileri ve müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

Tablo 92. Öğretmenlerin değerlendirmesinde okul müdürünün sınıf içi gözlem yoluyla etkin katılımının sağlanması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 65	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	13	7.8	15	9.0	22	13.3	63	38	50	30.1	166	30.5
	Özel İ.Ö. Öğretmeni	6	4.3	14	10.1	2	1.4	23	16.7	52	37.7	41	29.7	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	1	1	3	3	15	15	36	36	43	43	100	18.4
	Özel İ.Ö. Müdürü	0	0	1	2.9	0	0	4	11.8	15	44.1	14	41.2	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	0	0	2	5.9	7	20.6	14	41.2	11	32.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	3	4.2	13	18.3	28	39.4	25	35.2	71	13.0
			1.58		3.86		23.5		15.9		39.4		35.2		100

Tablo 92 de yer alan altmış beşinci madde ile okul müdürünün sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirmeye etkin katılımının sağlanması konusundaki öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 74.6 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 68.1 ve 67.4 oranında, resmi ve özel okul

müdürlerinin 79 ve 85.3 oranında, ilçe yöneticileri 73.6 ve müfettişler ise 74.6 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri ve müfettişler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul öğretmen ve müdürleri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

Tablo 93. Öğretmenlerin değerlendirmesinde kullanılan gözlem formlarının her branşta ayrı olarak geliştirilmesi önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 69	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	5	3.0	3	1.8	22	13.3	55	33.1	78	47.0	166	30.5
	Özel İ.Ö. Öğretmeni	5	3.6	3	2.2	0	0	12	8.7	50	36.2	68	49.3	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	3	3	3	3	2	2	15	15	31	31	46	46	100	18.4
	Özel İ.Ö. Müdürü	0	0	1	2.9	0	0	2	5.9	12	35.3	19	55.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	1	2.9	3	8.8	6	17.6	11	32.4	13	38.2	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	3	4.2	7	9.9	7	9.9	23	32.4	30	42.3	71	13.0
X			1.6		3.03		3.7		11.7		33.4		46.4		100

Tablo 93 de yer alan altmış dokuzuncu madde ile gözlem formlarının her branş için ayrı geliştirilmesi önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 79.8 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 80.1 ve 85.5 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 77 ve 91.2 oranında, ilçe yöneticileri 70.6 ve müfettişler ise 74.7 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul öğretmenleri ile özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul öğretmen ve müdürleri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

6.2. 12. Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi ve sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve ya hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanmasıyla ilgili önerilere nerece katılmaktadırlar?

Araştırmanın on birinci alt problemi ile ilgili olarak ; altmış yedinci madde ile deneklerin değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi konusundaki öneriye katılma dereceleri , altmış sekizinci soru ile değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül,yükseltme, ceza ve hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanması ile ilgili öneriye katılma dereceleri belirlenmiştir.

Tablo 94. Öğretmenlerin değerlendirmesinde değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül,ceza vb. yaptırımlar kullanılması önerisine deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Cevapsız		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Madde 67	Res.İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	2	1.2	6	3.6	10	6.0	49	29.5	96	57.8	166	30.5
	Özel İ.Ö. Öğretmeni	4	2.9	3	2.2	0	0	13	9.4	39	28.3	79	57.2	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	3	3	2	2	0	0	6	6	33	33	56	56	100	18.4
	Özel İ.Ö. Müdürü	1	2.9	0	0	0	0	3	8.8	12	35.3	18	52.9	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	2	5.9	0	0	0	0	5	14.7	12	35.3	15	44.1	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	2	2.8	1	1.4	0	0	8	11.3	26	36.6	34	47.9	71	13.0
			3.2		1.1		0.6		9.4		33.0		52.6		100
Madde 68	Res.İ.Ö.Öğretmeni	2	1.2	18	10.8	10	6.0	27	16.3	43	25.9	66	39.8	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	5	3.6	16	11.6	5	3.6	15	10.9	43	31.2	54	39.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	3	3	2	2	14	14	33	33	46	46	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	1	2.9	0	0	3	8.8	4	11.8	9	26.5	17	50	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	1	2.9	2	5.9	5	14.7	12	35.3	14	41.2	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	1	1.4	3	4.2	8	11.3	32	45.1	26	36.6	71	13.0
			1.85		4.95		5.08		13.2		32.8		42.1		100

Tablo 94 de yer alan altmış yedinci madde ile deneklerin değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi konusundaki önerisine, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 85.6 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 87.3 ve 86.5 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 89 ve 88.2 oranında, ilçe yöneticileri 79.4 ve müfettişler ise 84.5 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul öğretmenleri ile resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi ve özel okul müdürleri, ilçe yöneticileri ve müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi konusunda çok yüksek düzeyde fikir birliğinin bulunduğu ortaya konmaktadır.

Altmış sekizinci soru ile değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül,yükseltme, ceza ve hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanması ile ilgili önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 74.9 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 65.7 ve 70.3 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 79 ve 76.5 oranında, ilçe yöneticileri 76.5 ve müfettişler ise 81.7 oranında görüş bildirmişlerdir. Resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul müdürleri, ilçe yöneticisi ve müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Bu konuda resmi kurum yöneticilerinin ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılığın ,uygulamaların içinde değerlendirici olarak rol

oynayan grup üyeleri olmalarından ve değerlendirme sonuçlarından yararlanılmadığı düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir.

6.2.13. Değerlendirme sürecine, diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetiminin de bulunması önerisine ne derece de katılmaktadırlar?

Araştırmanın on üçüncü alt problemi ile ilgili olarak ; yetmiş ikinci madde ile diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yöneticilerinin de bulunması önerisine katılma dereceleri belirlenmiştir.

Tablo 95 da yer alan yetmiş ikinci madde ile de diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yöneticilerinin de bulunması önerisine, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 33.1 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenlerinin 17.4 ve 21.7 oranında, resmi ve özel okul müdürlerinin 40 ve 32.3 oranında, ilçe yöneticileri 64.8 ve müfettişler ise 22.5 oranında görüş bildirmişlerdir. Her iki düzeyde pek çok ve çok düzeylerinde grup ortalamasının çok üstünde katılımı ilçe yöneticileri gerekli görürken, diğer denekler orta ve alt düzeylerde yoğunlaşmış, hiç düzeyinde özel ve resmi okul öğretmenleri %44 oranında görüş bildirmişlerdir. Olumsuz bu görüşün temel nedeninin öğretmenler tarafından , İlçe yöneticilerinin eğitimci özelliklerinden çok bürokratik özellikleri ile ön planda değerlendirilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 95. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yöneticilerin de katılımı hakkındaki öneriye deneklerin katılımının dağılımı

	Görevler	Çvpsz		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Madde 72	Res..İ.Ö.Öğretmeni	3	1.8	73	44.0	23	13.9	38	22.9	17	10.2	12	7.2	166	30.5
	Özel İ.Ö.Öğretmeni	3	2.2	61	44.2	17	12.3	27	19.6	16	11.6	14	10.1	138	25.4
	Resmi.İ.Ö.Müdürü	2	2	24	24	13	13	21	21	25	25	15	15	100	18.4
	Özel İ.Ö.Müdürü	0	0	13	38.2	4	11.8	6	17.6	8	23.5	3	8.8	34	6.26
	İlçe Yöneticisi	0	0	4	11.8	2	5.9	6	17.6	11	32.4	11	32.4	34	6.26
	İlköğretim Müfettişi	1	1.4	20	28.2	23	32.4	11	15.5	14	19.7	2	2.8	71	13.0
	X		1.2		31.7		14.9		19.0		20.4		12.7		100

6.2.13.1. Anketin beşinci bölüm test toplamı doğrultusunda deneklerin kimlik bilgilerin değişkenleri ile karşılaştırılması:

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yönetici grubu içinde yer alanların cinsiyet değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi

sonuçlarına göre sicil ve teftiş raporlarının sonuçlarıyla ilgili beşinci bölümde manidar fark olmadığı Tablo 96 da ortaya konulmuştur.

Tablo 96. Yöneticilere ait cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	P
Bay	84.4677	226	13.7350	0.094	0,760	-1.654	-
Bayan	88.3333	58.642	13.4267				

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriyle ilgili manidar fark olmadığı tablo 97 de görülmektedir.

Tablo 97. Öğretmenin cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz t testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Aritmetik Ortalama	Serbestlik Derecesi	Standart Hata	F	Sig	t	P
Bay	82.6667	300	15.3901	0.110	0,740	-0.184	-
Bayan	83.0194		15.6239				

Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı kurum değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından beşinci bölümde .01 düzeyinde manidar fark olduğu tablo 98 de ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda farkın hangi gruplar arasında manidar olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 98. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kar.Ort.	F	Sig	p
BÖL5	Gruplar arası	2722,2	5	544,443	3,108	0,010	p<0,01
TOP	Grup içi	40286	230	175,158			
	Toplam	43009	235				

Yöneticileri oluşturan grupların arasındaki farklılıklar incelendiğinde beşinci bölümde yer alan sorularla ilgili yöneticilerin düşünceleri doğrultusunda aralarındaki farklılığı incelendiğinde resmi ilköğretim okulu öğretmenleri ile teftiş grubu müfettişlerinin .01 düzeyinde ; özel okul müdürleri ile teftiş grubu müfettişlerinin arasında .01 düzeyinde manidar farklılık bulunduğu; teftiş grubu müfettişleri ile resmi okul müdürleri arasında .01 düzeyinde, özel okul müdürleri ve ilçe milli eğitim şube müdürleri arasında .05 düzeyinde; ilçe milli eğitim şube müdürleri ile teftiş grubu müfettişleri arasında .05 düzeyinde manidar farklılık olduğu ek tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine göre bölümlerde farklı

düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre sicil raporlarında yer alan sorularla öğretmenin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriyle ilgili beşinci bölümde manidar fark olmadığı Tablo 99 da görülmektedir.

Tablo 99. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları

	Görev Yap Kur.	N	Arit.Ort.	SS	SH		F	Sig	t	P
BOL	Resmi ilköğrt. Ok	165	52,4424	14,7943	1,1517	301	1,545	,215	-0,455	-
5	Özel İlköğrt.Ok.	138	83,2609	15,4930	1,4040					

Yönetici ve öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarından anketin beşinci bölümüyle ilgili olarak mezun olduğu kurum değişkenine göre manidar fark olmadığı Tablo 100 de görülmektedir.

Tablo 100. Mezun oldukları okul değişkenine göre tek yanlı Varyans Analizi sonuçları

		Kareler Top.	Sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
BOL5	Gruplar arası	324,35	4	81,087	,457	0,768	-
TOP	Grup içi	41204	232	177,602			
	Toplam	41528	236				

Öğretmenlerin, mezun oldukları okul değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 101 de görülmektedir.

Tablo 101. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Tek Yanlı Varyans Analizi Sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler top.	sd	Kar.Ort.	F	Sig	p
BOL5TP	Gruplar arası	1568,638	4	392,159	1,618	170	-
	Grup içi	70061,882	289	242,429			
	Toplam	71630,520	293	-			

Yönetici ve öğretmenlerin branşları doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin görevlerine esas olan öğretmenlik branşına göre yapılan varyans analizi sonuçlarına göre hiçbir alt ölçekte anlamlı fark bulunmadığı Tablo 102 de görülmektedir. Bu doğrultuda tamamlayıcı hesaplamalar yapılmamıştır.

Tablo 102. Yöneticilerin görevine esas öğretmenlik branşına göre tek yanlı varyans analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
BÖL5	Gruplar arası	687,934	8	85,992	458	885	-
TOP	Grup içi	42443,998	226	187,805			
	Toplam	43131,932	234				

Öğretmenlerin, görev yaptıkları branş değişkenine göre bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 103 de görülmektedir.

Tablo 103. Öğretmenlerin görev yaptığı branş değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları(ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler Tp	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL5	Gruplar arası	2464,681	8	308,085	1,280	,253	
TOP	Grup içi	70522,180	293	240,690			
	Toplam	72986,861	301				

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre beşinci bölüm .01 düzeyinde manidar farklılıkların bulunduğu Tablo 104 de görülmektedir. Bu doğrultuda mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 104. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
BOL5	Gruplar arası	2884,690	5	576,938	3,314	007	P<0,01
TOP	Grup içi	39862,058	229	174,070			
	Toplam	42746,749	234				

Yöneticilerin mesleki kıdemine göre beşinci bölüm hakkında denek düşünceleri incelendiğinde ; 5 yıl ve daha az kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde; 6-10 yıl kıdemliler ile 11-15 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu; 11-15 yıl kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler, 6-10 yıl kıdemliler arasında, 16-20 yıl kıdemliler arasında, 21-25 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 16-20 yıl kıdemliler ile 11-15 yıl kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 21-25 yıl arası kıdemliler ile 11-15 yıl kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu ek tablo da görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bölümler ve toplam test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre beşinci bölüm toplamında .01 düzeyinde manidar farklılıkların bulunduğu Tablo 105 de görülmektedir. Bu doğrultuda mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarındaki farklılığın test edilmesi için LSD kullanılmıştır.

Tablo 105. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL5	Gruplar arası	4258,208	5	851,642	3,680	,003	p<0,01
TOP	Grup içi	68963,552	298	231,421			
	Toplam	73221,760	303				

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre beşinci bölüm incelendiğinde 5 yıl ve daha az kıdemliler ile 21-25 yıl arası ve 26 yıl daha üstü kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 6-10 yıl kıdemliler ile 21-25 yıl kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 16-20 yıl arası kıdemliler ile 21-25 yıl kıdemliler arasında .01 düzeyinde ve 26 yıl ve üstü kıdemliler arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 21-25 yıl arası kıdemliler ile 5 yıl ve daha az kıdemliler arasında .01 düzeyinde, 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdemliler arasında ise .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; 26 Yıl ve üstü kıdemliler ile 16-20 yıl arası kıdemliler arasında .01 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu ek tablo da görülmektedir.

Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkeni doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemlerine göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı Tablo 107 de görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Tablo 106. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	Sig	p
BOL5TOP	Gruplar arası	511,678	5	102,336	,557	0,733	
	Grup içi	42818,682	233	183,771			
	Toplam	43330,360	238				

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim durumları doğrultusunda bölüm toplamlarının karşılaştırılması: Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre bölümler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; hiçbir alt ölçekte anlamlı fark olmadığı Tablo 107 de görüldüğünden tamamlayıcı hesaplamaları gidilmemiştir.

Tablo 107. Yöneticilerin mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler top.	Sd	Kar.Ort.	F	Sig	P
BOL5	Gruplar arası	468,970	3	156,323	,857	,464	-
TOP	Grup içi	42561,390	235	182,389			
	Toplam	43330,360	238				

Öğretmenlerin, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ilişkin olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı tablo 108 de görülmektedir.

Tablo 108. Öğretmenlerin mezuniyet sonrası eğitim değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig	p
BOL5TP	Gruplar arası	754,572	4	188,643	785	536	
	Grup içi	68253,691	284	240,330			
	Toplam	69008,263	288				

Öğretmenlerin eğitim aldıkları branşta ders verip vermeme durumu durumları doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, eğitim aldıkları branş ders verip vermeme durumu ile ilişkili olarak bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 109 da görülmektedir.

Tablo 109. Öğretmenin eğitim aldığı branşta ders verme durumuna göre tek yanlı varyans analizi sonuçları (ANOVA)

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	sd	Kareler	F	Sig	P
BOL5TP	Gruplar arası	630,121	2	315,061	1,303	273	
	Grup içi	71567,049	296	241,781			
	Toplam	72197,171	298				

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ödül değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi sonuçları ve varyans analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı fark olmadığı Tablo 111 de görülmektedir.

Tablo 110. Son beş yılda aldığı en yüksek ödül değişkenine göre tek yanlı varyans analizi sonuçları(ANOVA)

		Kareler Top	df	Kar.Ort.	F	Sig	P
BOL5	Gruplar arası	1141,875	3	380,625	1,656	177	
TOP	Grup içi	66646,931	290	229,817			
	Toplam	67788,806	293				

Öğretmenlerin son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölüm toplamalarının karşılaştırılması: Öğretmenlerin, son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkeni doğrultusunda bölümlerde farklı düşünüp düşünmedikleri konusunda yapılan ilişkisiz t testi ve varyans analiz sonuçları beşinci

bölümde fark olmadığı tablo 111 de görülmesine rağmen diğer bölümlerde manidar fark olduğundan gruplar arasındaki fark LSD tekniği ile test edilmiştir.

Tablo 111. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig	P
BOL5TP	Gruplar arası	957,229	2	478,614	2,026	134	-
	Grup içi	69453,498	294	236,236			
	Toplam	70410,727	296				

Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre varyans analizi sonucunda yapılan LSD testinde beşinci bölümde ise cezası olmayanlarla maaş ve ücret kesimi cezası alanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu ek tablo da görülmektedir.

Yöneticileri oluşturan grupların arasındaki farklılıklar görev yaptığı kurum değişkeni doğrultusunda; teftiş grubu müfettişlerinin resmi okul müdürlerine ($F=7,6435$), özel okul müdürlerine ($F=10,1765$) ve ilçe milli eğitim şube müdürlerine ($F=6,4774$) göre önerilere daha az katıldıkları görülmektedir.

Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre önerilere katılma düzeyleri incelendiğinde; 11-15 yıl kıdemliler 5 yıl ve daha az kıdemlilerden ($F=18,8333$), 6-10 yıl kıdemlilerden ($F=13,4444$), 16-20 yıl kıdemlilerden ($F=9,9333$), 21-25 yıl arası kıdemlilerden ($F=8,5541$) önerilere daha az katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ; 5 yıl ve daha az kıdemliler 21-25 yıl arası kıdemlilere ($F=9,2534$) ve 26 yıl daha üstü kıdemlilere göre ($F=7,7778$) ; 6-10 yıl kıdemliler ise 21-25 yıl kıdemlilere göre ($F=6,7297$) önerilere daha fazla katılmaktadırlar. 16-20 yıl arası kıdemliler 21-25 yıl kıdemlilere ($F=8,4553$) ve 26 yıl ve üstü kıdemlilere göre ($F=6,9797$) önerilere daha fazla katılmaktadırlar.

6.2.13.2. Anketin bölümlerinin toplamının deneklerin meslek grupları doğrultusunda karşılaştırılması:

Yöneticilerle öğretmenlerin bölüm toplamları doğrultusunda karşılaştırılması: Ankete cevap veren müfettişler ve diğer tüm yöneticilerle öğretmenlerin bölümler ve test toplamları doğrultusunda toplam puanları Tablo 112 de karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda yapılan t testi sonucunda hiçbir ölçekte farklı düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 112. Yönetici-Öğretmen arasındaki ilişkisiz t testi sonuçları

BÖLÜM	DENEK	N	X	SS	Sd	t	P
BÖL2	Yönetici-müfettiş	239	39,1506	8,1247	.5255	1,08	
	Öğretmen	304	38,2730	0,2356	.5870		
BOL3	Yönetici-müfettiş	239	96,2552	19,2469	1,2450	-0,749	
TOP	Öğretmen	304	97,5296	20,0119	1,1478		
BOL4	Yönetici-müfettiş	239	32,5607	7,3046	.4725	1,017	
TOP	Öğretmen	304	31,8684	8,2986	.4760		
BOL5	Yönetici-müfettiş	239	85,2008	13,4930	.8728	1,872	
TOP	Öğretmen	304	82,8257	15,5453	.8918		
TEST	Yönetici-Müfettiş	239	253,1674	36,0756	2,3335	0,819	
TOP	Öğretmen	304	250,4967	38,9844	2,2359		

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin bölüm toplamları doğrultusunda karşılaştırılması: Ankete cevap veren okul yöneticileri ile öğretmenlerin bölümler ve test toplamları doğrultusunda toplam puanları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda yapılan t testi sonucunda ikinci bölümde .01 düzeyinde, dördüncü bölümde .05 düzeyinde, beşinci bölümde .01 düzeyinde ve test toplamında ise .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu Tablo113 de görülmektedir. Bu doğrultuda Öğretmen ve okul yöneticilerinin, ikinci, dördüncü, beşinci bölümler ve test toplamında farklı düşündükleri söylenebilir.

Tablo 113. Okul Yöneticisi ve Öğretmeni için yapılan ilişkisiz t testi ve sonuçları

BÖLÜM	Görev Yap.Kur	X	SS	SH	Sd	F	Sig	t	P
BOL2	Öğretmen	38,2730	10,2356	5870	436	16,321	.000	-3,61	P<0.01
TOP	Okul yöneticisi	41,8284	7,5618	,6532					
BOL3TOP	Öğretmen	97,5296	20,0119	1,1478	436	2,870	,091	-1,39	-
	Okul yöneticisi	100,3358	18,1153	1,5649					
BOL4TOP	Öğretmen	31,8684	8,2986	,4760	436	,206	,650	-2,105	P<0.05
	Okul yöneticisi	33,6493	7,8283	,6763					
BOL5TOP	Öğretmen	82,8257	15,5453	,8916	436	4,066	,044	-3,05	P<0.01
	Okul yöneticisi	87,4627	12,4161	1,0726					
TEST	Öğretmen	250,4967	38,9844	2,2359	436	5,067	,025	-3,33	P<0.01
TOP	Okul yöneticisi	263,2761	31,9945	2,7639					

Müfettiş ve ilçe yöneticileri ile öğretmenler arasındaki farklılığın bölüm toplamları doğrultusunda karşılaştırılması: Ankete cevap veren yöneticileri ile öğretmenlerin bölümler ve test toplamları doğrultusunda toplam puanları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda yapılan t testi sonucunda ikinci bölümde .05 düzeyinde, üçüncü bölümde .01 düzeyinde ve test toplamında ise .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu Tablo114 de görülmektedir. Bu doğrultuda Öğretmenler ile müfettiş ve okul yöneticilerini oluşturan yönetici gurubu arasında ikinci , üçüncü bölümler ve test

toplamında farklı düşündükleri söylenebilir. İkinci ve üçüncü bölümlerde yer alan sicil ve teftiş formlarında yer alan soruların objektiflik düzeyine ve yeterliliğine öğretmenler daha az düzeyde katıldıkları söylenebilir.

Tablo 114. Öğretmen ve Müfettiş-ilçe Yöneticisi için ilişkisiz grup t testi sonuçları

BÖLÜM	Kurum	N	X	SS	SH	Sd	F	Sig	t	P
BOL2	Öğretmen	304	38,2730	10,2356	.5870	404	14,379	,0000	2,36	P<0.05
TOP	Müfettiş	102	35,6667	7,5575	.7483					
BOL3	Öğretmen	304	97,5296	20,0119	1,1478	404	1.813	,179	2,904	P<0.01
TOP	Müfettiş	102	90,9412	19,2739	1,9084					
BOL4	Öğretmen	304	31,8684	8,2986	,4760	404	9.929	,002	0,838	-
TOP	Müfettiş	102	31,1176	6,2224	6161					
BOL5	Öğretmen	304	82,8257	15,5453	8916	404	1.035	,310	0,405	-
TOP	Müfettiş	102	82,1176	14,3681	1,4227					
TEST	Öğretmen	304	250,4967	38,9844	2,2359	404	1.500	,221	2,425	P<0.05
TOPLA	Müfettiş	102	239,8431	36,5702	3,6210					

Deneklerin meslek grupları doğrultusunda bölümlerle ilgili test toplamları karşılaştırıldığında genel olarak tüm yönetici grubu ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin, ikinci, dördüncü, beşinci bölümler ve test toplamında farklı düşündükleri, bu doğrultuda sicil uygulamaları ile değerlendirme sisteminin yeterliliği ve objektifliği konularında ve değerlendirme sistemiyle ilgili önerilerde farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ile müfettiş ve okul yöneticilerini oluşturan yönetici gurubu arasındaki karşılaştırmada ise ikinci , üçüncü bölümler ve test toplamında farklı düşündükleri, bu doğrultuda da uygulamada gerçekleştirilen değerlendirmelerin ve kullanılan formların objektiflik ve yeterlilikleri konularında öğretmenlerin daha az düzeyde katıldıkları da söylenebilir. Bu farklılıklar daha önceki bölümlerin içinde meslek grupları doğrultusunda her madde için ayrı olarak açıklanmıştır.

B Ö L Ü M V I I

7. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

7.1 Özet :

Eğitimde iş gören (öğretmen,yönetici, uzman, memur vb.) değerlemesinin amacı her iş görenin kişisel gücünün ve okula emeğinin katkısının ne derecede ortaya çıkarmaktadır. İş görenin kişisel gücü, kişilik ve yeterlilik değerlemesiyle; okula katkısı ise edim/ performans değerlemesiyle ortaya çıkabileceği, Başaran (1985: 93) tarafından vurgulanmaktadır.

Performansı değerlendirme, gelecekteki kararlara ve işlemlere dayanak olmak üzere çalışmada gösterilen başarı ya da başarısızlığa periyodik ve biçimsel olarak değer biçme işlemidir. Amacın gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşmediyse nedenleri ve gelecek için ne tür değişikliklere ve işlemlere gereksinim olduğu temel sorunlardır (Canman,1993:34).

Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir. Nitelikli bir öğretmen ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilir (Balcı,1991:209). Bu nedenle öğretmenin performansının belirlenmesi, ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin niteliği, okulun amaçlarına ulaşma derecesinde öğretmenin katkısının objektif olarak belirlenmesinin yanında, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve niteliğinin yükseltilmesi açısından önem taşıdığı gibi, değerlendirme sonuçları da öğretmenin moral ve çalışma isteğini de doğrudan etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda öğretmen değerlendirilmesi uygulamalarının, objektifliği ve yeterliliği konularında analiz edilerek değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın problemi; İstanbul ilinde görev yapan ilköğretim müfettişi, ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin performans değerlendirmesine

ilişkin algıları ile sistemin geliştirilmesine ilişkin önerileri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yeri (resmi-özel) mezun olduğu okul gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Bu araştırma ile, İstanbul ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin; değerlendiren ve değerlendirilenlerin (öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin) düşünceleri doğrultusunda , değerlendirme alt sistemindeki mevcut uygulama formlarında yer alan soruların objektif değerlendirilebilme özellikleri yönüyle yeterlilikleri ve uygulamadaki objektifliği konularında görüş ve algıları ile bazı sorunlu alanların ortaya konulması, çağdaş değerlendirme sisteminde kullanılan bazı önerilere katılma derecelerinin belirlenmesine çalışılmaktadır

Bu amaca ulaşmak için şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sicil amirlerince Devlet Memurları Sicil Raporlarında yer alan yapılan değerlendirmenin objektiflik düzeyine ilişkin görüşleri nedir?

2. Öğretmen teftiş formlarında yer alan soruların objektif bir değerlendirme için yeterliliklerine ilişkin görüşler ne düzeydedir ?

3. Öğretmen teftiş formlarında yer alan sorularla yapılan değerlendirmelerin objektifliğine ilişkin algı ne düzeydedir ?

4. Değerlendirme sonuçlarının üst atama, ödüllendirme, hizmet içi eğitim alanları üzerindeki etkilerine ilişkin algı ne düzeydedir?

5. Önceden alınan olumlu ve olumsuz sicil ile değerlendirmelerin, değerlendiricileri etkilemelerine ilişkin algı ne düzeydedir?

6. Öğretmen değerlendirme uygulamalarının yeterliliğine ilişkin algı ne düzeydedir?

7. Değerlendirme sonuçlarının değerlendirilen öğretmeni etkileme düzeyine ilişkin algılama ne düzeydedir?

8. Değerlendirilen öğretmenin değerlendirme öncesi hedef belirlemesinin sağlanması gerektiği konusundaki öneriye ne derecede katılmaktadırlar?

9. Okulun, fiziksel ve eğitsel olanakları, sosyal çevre ve aile olanakları, öğretmenin mesleki gelişimi, ders dışı ve eğitsel etkinlikler, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmenin ders öncesi çabası, ders sürecindeki çabasının değerlendirme sürecine katkı sağlanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

10. Değerlendirmenin, müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine ne derecede katılmaktadırlar?

11. Değerlendirme verilerinin; öğrenci düşünceleri, veli düşünceleri, zümre öğretmenleri düşünceleri, öğretmen kendi hakkındaki düşünceleri, öğrenci amaçlara ulaşma düzeyleri, müfettiş ve okul müdürünün sınıf içi gözlemi yollarıyla toplanması konusundaki önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

12. Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi ve sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve ya hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanmasıyla ilgili önerilere ne derecede katılmaktadırlar?

13. Değerlendirme sürecine, diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetiminin de bulunması önerisine ne derece de katılmaktadırlar?

7.2 Sonuç:

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Sicil raporlarında yer alan sorulardan yurt dışı görevlerde temsil yeteneği, dışındaki diğer maddelerin çok ve pek çok düzeyinde grubun yarısından daha fazlası objektif değerlendirildiğini düşüncelerine rağmen sicil raporlarının bütünüyle değerlendirildiğinde grubun yaklaşık %75 'i tarafından öğretmenin objektif değerlendirilmediği ve sicil raporlarının öğretmenlerin yıllık performansını ölçebilme yeterliliğinin bulunmadığını ortaya koymaktadırlar.

Ankette yer alan on bir maddeden yurt dışı görevlerde temsil yeterliliği dışındaki diğer maddelerin objektif değerlendirilmesinin çok ve pek çok düzeyinde grupların yarısından fazlası tarafından katılmasına rağmen kırkıncı maddede yer alan sicil raporlarıyla öğretmenlerin değerlendirilmesinin objektifliği konusundaki düşüncelerle ilgili sonuç çok ve pek çok düzeyinde % 23.8 oranında çıkması birbiriyle tutarsız olduğu söylenebilir. Ancak, bu sonucun hatalı algılamadan kaynaklandığı; değerlendirme sürecine değerlendirilecek kriterlerin yanında başka bir çok değişkenin etkilediği bu doğrultuda da deneklerin sicil raporlarında yer alan on sorunun değerlendirmede kullanılabileceğine düşüncelerine katıldıkları söylenebilir.

Belirtilen sonuç ile Erken' in (1990) yaptığı araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Erken' in (1990:240-242) yaptığı çalışmada öğretmenlerin "sorumluluk duygusu" göreve bağlılığı gibi ölçütlerin değerlendirmede kullanılmasına karşı olmadıkları belirlenmiştir. Mevcut sicil değerlendirme sistemi ile öğretmenin değerlendirilebilirliğinin zayıf olduğu deneklerin katılımının yüksek oranda gerçekleşmesi, değerlendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiği ortaya koymaktadır. Diğer çalışmalarda aynı bulguları desteklemektedir. (EARGED,1995; Bakioglu, 1996; EARGED,2000)

Öğretmen gruplarında cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin ($F=-3,4197$) bayan öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yöneticileri oluşturan grupların; resmi ilköğretim okulu müdürleri; soruşturma($F=8,7218$) ve teftiş grup müfettişlerine ($F=9,1531$) göre daha olumlu düşündükleri; özel okul müdürlerinin soruşturma ($F=6,8235$) ile teftiş grupları müfettişlerine göre ($F=7,2549$) daha olumlu düşündükleri; ilçe milli eğitim müdürleriyle her iki grup müfettişleri arasında ($F=6,8348$) ve ($F=7,2662$) farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda sicil raporlarında yer alan maddelerin objektif olarak değerlendirilmesi hakkındaki düşünceler konusunda müfettişlerin diğer gruplardan daha olumsuz yönde düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı kurum değişkenine göre; resmi kurum öğretmenlerinin özel okulda çalışanlardan ($F=-2,3420$) daha olumsuz düşündükleri söylenebilir. Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü veya yüksek okulu mezunu olan yöneticilerin eğitim fakültesi mezunlarına göre ($F=2,8352$) daha olumsuz ve alanla ilgili açık eğitim fakültesi mezunlarına göre ($F=-1,6632$) daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre; 5 yıl ve daha az kıdemliler, 11-15 yıl kıdemlilerden ($F=12.000$) ve 26 Yıl ve üstü kıdemlilerden ($F=8,3344$) daha olumlu düşündükleri, 11-15 yıl kıdemliler ise .01 düzeyinde 5 yıl ve daha az ($F=-12,0000$), 16-20 yıl kıdemlilere ($F=-5,4278$) ve 21-25 yıl kıdemlilere göre($F=-5,3289$) daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre; 5 yıl ve daha az kıdemlilerin 6-10 yıl kıdemlilerden ($F=5.0381$), 16-20 yıl kıdemlilerden ($F=4.4858$) ve 21-25 yıl kıdemlilerden ($F=4,3489$) daha olumlu düşündükleri, 26 yıl ve üstü

kıdemliler ise 6-10 yıl kıdemlilere ($F=4,5203$), 16-20 yıl kıdemlilere ($F=3,9679$) ve 21-25 yıl arası kıdemlilere ($F= 3,8311$) göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Son beş yılda aldıkları en yüksek ceza değişkenine göre; maaş ve ücret kesimi cezası bulunanlar ($F=-10.1321$) cezası olmayanlara göre daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

2 a Uygulamada kullanılan teftiş formlarıyla ilgili olarak; objektiflik için yeterliliği konusunda maddeler tek tek incelendiğinde çok ve pek çok düzeyinde %47,4 oranıyla %86,6 oranı arasında görüş bildirildiği, bu dağılımda maddelerdeki üst düzeye yönelmeyi belirleme nedeninin ise kısa sürede gözlenebilme özelliği olduğu söylenebilir. Guruplama doğrultusunda incelendiğinde ise dersliğin eğitim öğretime hazırlığı konusunda çok ve pek çok düzeyinde %44,2, ; eğitim öğretim durumu ile ilgili yer alan on iki soru ile öğretmenin değerlendirilmesinin yeterliliği konusunda çok ve pek çok düzeyinde %47,2 oranında; yönetim ve çevre ilişkilerini belirleme konusunda altı maddenin yeterliliği çok ve pek çok düzeyde %47,4 düzeyinde yer almaktadır. Bu kriterler doğrultusunda formlarda yer alan maddelerin yeterliliğinin deneklerin yarısına yakını tarafından çok ve pek çok düzeyde olduğunun düşünüldüğü, değerlendiren ve formu kullanan kişiler olarak müfettişlerin ise diğer deneklere orta ve daha alt düzeye doğru yöneldiği görülmektedir. Bu durumun nedeninin ise uzun süreli gözlem gerektirmesi ve değişik kaynaklardan bilgi alınmasının gerekliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

2.b. Uygulamada bulunan teftiş formlarında yer alan maddelerin objektiflik için yeterliliği konusunda çok ve pek çok düzeyinde maddeler tek tek incelendiğinde (%47,4) oranıyla (%86,6) oranı arasında görüş bildirildiği, formda yer alan guruplama doğrultusunda değerlendirildiğinde ise çok ve pek çok düzeyinde (%46,2) yer almaktadır. Bu kriterler doğrultusunda formlarda yer alan maddelerin yeterliliğinin deneklerin yarısına yakını tarafından çok ve pek çok düzeyde olduğunun düşünüldüğü söylenebilir.

Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine teftiş raporlarındaki sorularla öğretmenlerin objektif değerlendirilmesi konusundaki düşüncelerin erkek olan görevliler bayanlardan ($F=-6,9470$) daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkenine göre; resmi okul müdürlerinin özel okul müdürlerine göre ($F=10.3818$), Soruşturma ($F=10,2053$) ve kurum teftiş eden

müfettişlere göre (F=15.7935), ilçe milli eğitim müdürlerine (F=18.2200) göre daha olumlu düşündükleri, ilçe milli eğitim şube müdürlerinin ise kurum teftiş eden müfettişlere (F=11.8620) göre daha olumlu düşündükleri LSD testinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, görev yaptığı kurum değişkenine göre; resmi kurum öğretmenleri(F=-4,6083) özel kurum öğretmenlerinden daha olumsuz düşünmektedirler. Yöneticilerin mezun olduğu okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü veya yüksek okulundan mezun olan yöneticilerin (F=8,8143) eğitim fakültesinden mezun olanlardan ve alanla ilgili açık öğretim fakültesi mezunlarından (F=1,1460) daha olumlu düşündükleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin mesleki kıdemine göre; 11-18 yıl kıdemlilerin 21-25 yıl arası kıdemlilerden (F=-11,9101) daha olumsuz düşündükleri, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre; 5 yıl ve daha az kıdemlilerin 26 yıl ve daha üstü kıdemlilerden (F=-9,6171) daha olumsuz; 6-10 yıl arası kıdemlilerin 11-15 yıl arası kıdemlilerden (F=-14,5582) daha olumsuz, 11-15 yıl arası kıdemlilerin 6-10 yıl arası (F=12,5593) ve 21-25 yıl arası kıdemlilerden (F=10,1133) daha olumlu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Müfettişler tarafından kullanılan teftiş formlarıyla öğretmenlerin objektif değerlendirme yapıldığı konusundaki ; çok ve pek çok düzeyinde (% 24.6) oranında olduğu, bu doğrultuda deneklerin %75 i tarafından teftiş raporlarıyla objektif olarak değerlendirme yapılamadığının algılandığı söylenebilir. Bu durumun da teftiş puanlarının üst derecelere yığılmasıyla desteklendiği söylenebilir. Müfettişler diğer gruplara göre daha alt düzeyde görüşlere katılmaktadırlar.

3.a. Değerlendirme sonuçlarının üst atamada kullanıldığı %24.6 düzeyinde çok ve pek çok düzeyinde denekler katılmışlar, özel ilköğretim öğretmenleri ve ilçe yöneticileri çok düzeyinde, resmi okul müdürleri ve müfettişler orta düzeyinde ortalamanın üstünde bulunmaktadırlar.

3. b. Değerlendirme sonuçlarının ödüllendirmede kullanıldığı konusuna çok ve pek çok düzeyinde denekler %26.9 oranında katılmışlar; çok düzeyinde müfettiş, resmi okul müdürü ve özel okul öğretmenleri, az düzeyinde müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel okul müdürleri ortalamanın üstünde görüş belirtmişlerdir.

3.c. Denekler %16.9 oranında çok ve pek çok düzeyinde değerlendirme sonuçlarının hizmet içi eğitimde kullanıldığına katılmışlar; orta düzeyinde müfettiş, ilçe yöneticisi ve özel okul müdürü , az düzeyinde müfettiş, ilçe yöneticisi, resmi

okul müdürü , hiç düzeyinde ise resmi ve özel okul öğretmenleri ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir.

3. d. Öğretmenlerin aldığı disiplin cezasının değerlendirilenlerin yarısına yakını (%47) sicil değerlendirilmesini sonucunu etkilediğini düşünürken, değerlendirenler daha alt düzeyde görüş bildirmişlerdir.

3.e. Müfettişin teftiş raporlarında verdiği olumlu teftiş puanının müdürün sicil puanının etkileme durumu çok ve pek çok düzeyinde %37.6 oranında grupların ortalaması yer almaktadır. Çok düzeyinde ilçe yöneticileri . müfettiş ve özel okul öğretmenleri yer alırken, orta düzeyde müfettiş ve ilçe yöneticileri grup ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir.

3.f. Müfettişin teftiş raporlarında verdiği olumsuz teftiş puanının müdürün sicil puanının etkileme durumu çok ve pek çok düzeyinde %41 oranında grupların ortalaması yer almaktadır. Orta düzeyde müfettiş ve ilçe yöneticileri grup ortalamasının üstünde görüş bildirmişlerdir.

3.g. Okul yöneticisinin verdiği sicil puanının müfettişin vereceği sicil puanının etkileme durumu ile ilgili olarak grupların ortalamasının çok ve pek çok düzeyinde %33.7 oranında yer almaktadır. Değerlendirilen öğretmenlerin çok düzeyinde, müfettiş ve ilçe yöneticilerinin orta düzeyde grup ortalamasının üstünde görüş bildirirken müfettişlerin bu konuda çok ve pek çok düzeyinde 12.7 oranında görüş bildirmesi müdürün verdiği puanda fazla etkilenmediklerini göstermek istemelerine karşılık müfettişler ile öğretmenlerin algılamalarında farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.h. Değerlendirme sonuçlarının öğretmenin çalışmasını etkileme konusunda çok ve pek çok düzeyinde %63.6 oranında yer almakta, bu doğrultuda değerlendirmenin öğretmen üzerinde çok etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

3.1. Üçüncü bölümde yöneticilerin görev yaptığı kurum değişkeni (.01) dışında diğer değişkenlere göre grupların farklılığın manidar olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda resmi ilköğretim okulu müdürleri özel okul müdürlerine göre (F=2,8012) ve kurum teftişi yapan müfettişlere göre (F=4,8110) daha olumlu, kurum teftişi yapan müfettişler resmi ilköğretim okulu müdürlerine (F=-4,8110) ve ilçe milli

eğitim Şube m¼d¼rlerine ($F= -3,4125$) g¼re daha olumsuz g¼r¼Őte oldukları LSD testi ile ortaya çıkmıştır .

4.a. Sicil değerlendirme formları ile teftiş formalarının ilişkilendirilerek yeniden d¼zenlenmesi , konusunda t¼m deneklerin çok ve pek çok d¼zeyinde d¼Ő¼nceye katılmışlar, değerlendirmenin Şu andaki haliyle devam etmesi konusundaki d¼Ő¼ncelerin ise grup ortalamasının çok ve pek çok d¼zeyde %20 oranında yer alması, orta d¼zeyde grup ortalamasının ¼st¼nde m¼fettiŐ, ilçe y¼neticisi ve ¼zel okul m¼d¼rleri d¼Ő¼ncelerini belirtirken hiç d¼zeyinde resmi ve ¼zel okul ¼đretmenleri ile ¼zel okul m¼d¼rleri katılımlarının yoęunlaŐmasıyla desteklemiŐlerdir.

4.b. ¼đretmenin değerlendirme ¼ncesi hedeflerini belirlemesinin sağlanması konusunda çok ve pek çok d¼zeyinde % 69.5 oranında yer almaktadır. Pek çok d¼zeyinde ortalamanın ¼st¼nde m¼fettiŐ ve ilçe y¼neticilerinin dışındaki diğer denekler yer almaktadır.

4.c. Okulun fiziksel ve eğitsel olanaklarının ¼đretmen değerlendirilmesinde kullanılması ¼nerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok d¼zeyinde katılımın %68 oranında olduğu, m¼fettiŐlerin bu maddeye katılımı orta ve daha alt d¼zeylerde 46.4 oranında yer almasına rağmen gruplardan çok fazla farklılık ta yoktur.

4.d. Okulun sosyal çevresi ve aile olanaklarının ¼đretmen değerlendirmesinde kullanılması ¼nerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok d¼zeyinde katılımın %68.8 oranında olduğu, m¼fettiŐ ve ilçe y¼neticileri orta d¼zeyde grup ortalamasının ¼st¼nde yer almışlardır.

4.e. Okul y¼netiminin genel denetimde aldığı başarı puanının değerlendirmede kullanılması ¼nerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok d¼zeyinde katılımın %52.9 oranında olduğu, ilçe y¼neticileri ve m¼fettiŐlerin orta d¼zeyinde grup ortalamasının ¼st¼nde d¼Ő¼nce belirtmişlerdir

4.f. ¼đretmenin mesleki gelişim durumunun değerlendirmede kullanılması ¼nerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok d¼zeyinde katılımın %75.6 oranında olduğu, resmi okul ¼đretmenleri ile ilçe y¼neticileri ve m¼fettiŐlerin çok d¼zeyinde grup ortalamasının ¼st¼nde d¼Ő¼nce belirtmişlerdir.

4.g. ¼đretmenin ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikleri, ¼đretmenin değerlendirilmesinde kullanılması ¼nerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok

ve pek çok düzeyinde katılımın %76.7 oranında olduğu; özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri ve müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.h Öğretmenin kişisel özelliklerinin öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %78 oranında olduğu, özel okul öğretmenleri ile ilçe yöneticileri ve müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.1. Öğretmenin ders öncesi çabasının öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %84.7 oranında olduğu, resmi okul öğretmenleri ve müdürleri ile müfettişlerin çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.j. Değerlendirme müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sonunda değerlendirme şeklinde uygulanması önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 72.3 oranında olduğu; resmi ve özel okul müdürleri ile müfettişler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, diğer denekler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir

4.k. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrenci düşünceleri anketlerle belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın %58 oranında olduğu; Resmi ve özel okul öğretmenleri, resmi okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul müdürleri, ilçe yöneticileri ve müfettişler orta düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.l. Veli düşüncelerinin belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 44.9 oranında olduğu; resmi ve özel okul müdürleri ile öğretmenler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri, ilçe yöneticileri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmektedirler.

4.m. Zümre öğretmenlerinin düşüncelerinin belirlenerek değerlendirilmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok

düzeyinde katılımın % 52.3 oranında olduğu; özel okul müdürleri ile öğretmenleri ve ilçe yöneticileri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi ve özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmektedirler.

4.n. Gözlem formlarını kendisi doldurmak suretiyle değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 56.7 oranında olduğu; özel okul müdürleri ile öğretmenler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri ve müdürleri, özel okul müdürleri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmektedirler.

4.o. Etki düzeyleri farklı şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemlerinin bir araya getirilerek değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 65.3 oranında olduğu; resmi ve özel okul müdürleri ile ilçe yöneticileri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul öğretmenleri ve özel okul müdürleri ile müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Müfettişlerin orta ve alt düzeyinde grup ortalamalarının üstünde görüş bildirmişlerdir.

4.p. Öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyinin standart testlerle belirlenmesine ve değerlendirmede kullanılmasına ilişkin öneriye, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 64.9 oranında olduğu; resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.r. Öğretmenlerin ders sürecindeki çabasının gözlem formu doğrultusunda müfettiş tarafından gözlenerek değerlendirmede kullanılması önerisine, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 80.6 oranında olduğu; resmi ve özel okul müdürleri ile öğretmenleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul müdürleri , ilçe yöneticileri ve müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.s. Okul müdürünün sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirmeye etkin katılımının sağlanması konusundaki öneriye grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 74.6 oranında olduğu; resmi ve özel okul müdürleri ve müfettişler pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul öğretmen ve müdürleri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.t. Gözlem formlarının her branş için ayrı geliştirilmesi önerisine grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 79.8 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenleri ile özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, özel okul öğretmen ve müdürleri çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.u. Deneklerin değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi konusundaki önerisine, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 85.6 oranında olduğu; resmi ve özel okul öğretmenleri ile resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi ve özel okul müdürleri, ilçe yöneticileri ve müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir. Değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmesi konusunda çok yüksek düzeyde fikir birliğinin bulunduğu ortaya konmaktadır.

4.v. Değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanması ile ilgili öneriye denekler çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 74.9 oranında katılmışlardır. Resmi ve özel okul müdürleri pek çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde katılımı gerekli görürken, resmi okul müdürleri, ilçe yöneticisi ve müfettişler çok düzeyinde grup ortalamasının üstünde düşünce belirtmişlerdir.

4.y. Diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yöneticilerinin de bulunması önerisine, grupların ortalamaları doğrultusunda çok ve pek çok düzeyinde katılımın % 33.1 oranında olduğu; her iki düzeyde pek çok ve çok düzeylerinde grup ortalamasının çok üstünde katılımı ilçe yöneticileri gerekli görürken, diğer denekler orta ve alt düzeylerde yoğunlaşmış, hiç düzeyinde özel ve resmi okul öğretmenleri %44 oranında görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda ilçe yöneticileri dışında diğer

denekler ilçe yöneticilerinin öğretmenlerin değerlendirilmesinde yer almasına gerek olmadığını düşünmektedirler.

Yöneticileri oluşturan grupların arasındaki farklılıklar görev yaptığı kurum değişkeni doğrultusunda; teftiş grubu müfettişlerinin resmi okul müdürlerine ($F=-7,6435$), özel okul müdürlerine ($F=-10,1765$) ve ilçe milli eğitim şube müdürlerine ($F=-6,4774$) göre önerilere daha az katıldıkları görülmektedir.

Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre önerilere katılma düzeyleri incelendiğinde, 11-15 yıl kıdemliler; 5 yıl ve daha az kıdemlilerden ($F=-18,8333$), 6-10 yıl kıdemlilerden ($F=-13,4444$), 16-20 yıl kıdemlilerden ($F=-9,9333$), 21-25 yıl arası kıdemlilerden ($F=-8,5541$) değerlendirme konusundaki önerilere daha az katılmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre 5 yıl ve daha az kıdemliler; 21-25 yıl arası kıdemlilere ($F=9,2534$) ve 26 yıl daha üstü kıdemlilere göre ($7,7778$); 6-10 yıl kıdemliler ise 21-25 yıl kıdemlilere göre ($F=6,7297$) önerilere daha fazla katılmaktadırlar. 16-20 yıl arası kıdemliler 21-25 yıl kıdemlilere ($F=8,4553$) ve 26 yıl ve üstü kıdemlilere göre ($F=6,9797$) önerilere daha fazla katılmaktadırlar.

5. Ankete cevap veren yöneticiler ile öğretmenlerin bölümler ve test toplamları doğrultusunda verdikleri toplam puanlar doğrultusunda farklılık olmadığı; ilçe yöneticisi ve müfettişler ile öğretmenlerin, ikinci bölümde .05 düzeyinde, üçüncü bölümde .01 düzeyinde test toplamında ise .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu; okul yöneticileri ile öğretmenlerin, ikinci bölümde .01 düzeyinde, dördüncü bölümde .05 düzeyinde, beşinci bölümde .01 düzeyinde ve test toplamında ise .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Deneklerin meslek grupları doğrultusunda bölümlerle ilgili test toplamları karşılaştırıldığında genel olarak tüm yönetici grubu ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin, ikinci, dördüncü, beşinci bölümler ve test toplamında farklı düşündükleri, bu doğrultuda sicil uygulamaları ile değerlendirme sisteminin yeterliliği ve objektifliği konularında ve değerlendirme sistemiyle ilgili önerilerde farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ile müfettiş ve okul yöneticilerini oluşturan yönetici gurubu arasındaki karşılaştırmada ise ikinci, üçüncü bölümler ve test toplamında farklı düşündükleri, bu doğrultuda da uygulamada gerçekleştirilen değerlendirmelerin ve kullanılan formların objektiflik ve

yeterlilikleri konularında öğretmenlerin daha az düzeyde katıldıkları da söylenebilir.

7.3 Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına ve literatürde yer alan araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıya çıkarılmıştır.

1. Sicil raporlarında yer alan sorularla yapılan değerlendirmelerin objektiflik düzeyine ilişkin görüşlerin düşük olması ve diğer araştırmalarla da desteklenmesi nedeniyle, öğretmen değerlendirmeleri Devlet Memurları Sicil Raporlarından farklılaştırılmalıdır. Teftiş raporlarıyla değerlendirme, performans değerlendirmesi şekline dönüştürülerek çoklu veri kaynakları kullanmak suretiyle diğer veri toplama teknikleri ile desteklenerek yeniden düzenlenmelidir. Bu doğrultuda yeterlilik değerlendirmesi niteliğinde olan sicil raporları da performans değerlendirmeleriyle ilişkilendirilerek üç yılda bir doldurulmalıdır.

2. Öğretmenin değerlendirme öncesi hedeflerini belirlemesi; ölçme araçlarında oluşturulan genel standartların, okulun ve çevrenin özellikleri doğrultusunda yorumlanması ve özelleştirilmesiyle sağlanmalı, sürecin planlama aşamasında görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmelidir.

3. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde; okulun fiziksel ve eğitsel olanakları, okulun sosyal çevresi ve aile olanakları; okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanı dikkate alınmalıdır.

4. Öğretmenin mesleki gelişim durumu, ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikleri, kişisel özellikleri , ders öncesi çabasıyla ilgili kriterler belirlenerek bu doğrultuda standartlar oluşturulmalı; kriter ve standartların belirlenmesinde öğretmenin branş özellikleri dikkate alınmalıdır. Değerlendirme müfettişler tarafından yıl içinde yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sonunda değerlendirme şeklinde uygulanmalıdır.

5. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde veri araçları olarak; öğrenci düşünceleri anketi, veli düşünceleri anketi kullanılmalı, Zümre öğretmenleri düşünceleri alınmalı, öğretmenin kendisine de değerlendirmede söz hakkı verilmelidir.

6. Etki düzeyleri farklı şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemlerinin bir araya getirilerek öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılmalıdır.

7. Öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyi standart testlerle belirlenerek değerlendirilmede kullanılmalıdır.

8. Öğretmenlerin ders sürecindeki çabasının gözlem formu doğrultusunda müfettiş tarafından ve okul müdürünün de sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirmeye etkin katılımının sağlanarak yürütülmeli, gözlem formları her branş için ayrı geliştirilmelidir.

9. Değerlendirme sonuçları öğretmene bildirilmeli; sonuçlara göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza ve hizmet içi eğitim gibi yaptırımların uygulanmalıdır.

10. Bu araştırmanın bulguları, performans değerlendirme konusundaki literatür taramaları ve M.E.B. EARGED' in (2000:217-237) geliştirdiği "Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli" nden yararlanılarak "Öğretmenlerin Performansını Değerlendirme Süreci Uygulama Modeli" oluşturulmuş ve ilgili Milli Eğitim Bakanlığı birimlerince pilot uygulamalara geçilmesi önerisiyle araştırmaya eklenmiştir.

PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİ NİN EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANMA MODELİ

1. Öğretmenlerin Performanslarını Değerlendirme Süreci Uygulama Aşamaları

Bu bölümde daha önce yapılmış araştırma ve literatür den de yararlanılarak, yazarın yaptığı araştırma bulguları ve kişisel mesleki deneyimi doğrultusunda değerlendirme süreci yeniden tasarlanmış ve uygulama önerisi olarak geliştirilmiştir.

Bilgi çağının eğitim kurumlarına yansımaları olarak Hesapçıoğlu (1998) tarafından vurgulanan takım çalışması esasının ön plana çıktığı “otonom okul” anlayışında önemli olacak iki faktör; “verimlilik ve yenileşmenin” olduğuna göre, okul ve çalışanlarının kendi yönetimleri konusunda yetki ve yeterliliklerinin artırılmasını çağın gerekleri açısından, önem kazanmıştır. Öncelikle önerinin temelinde sürekli öğrenme fırsatları oluşturabilecek bir okul anlayışı yerleştirilmiştir. Okul yöneticileri eğitsel görevlerini ön plana çıkaracak, eğitsel liderlik yeterliliklerini geliştirmek durumundadırlar. Yapılan araştırmanın sonuçları, performans değerlendirme sisteminde okul yöneticisinin rolünü ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanında, denetim alt sisteminin temel unsuru olan ilköğretim müfettişlerine eğitsel liderlik rollerini daha rahat oynayabilecekleri, bireysel sorumluluklar yüklenmektedir. Denetim ve değerlendirme sürecinde yalnız değerlendirenlerin bir takım halinde çalışması değil, değerlendirilenler de dahil olmak üzere sistemin tüm ilgililerinin bir takım halinde çalışması öngörülmektedir.

Değerlendirmenin temel sorumlulukları ilköğretim müfettişi ve okul yöneticisine yüklenmesine rağmen , kritik aşamalarda; zümre öğretmenleri, öğretmenin kendisi, öğrenci ve öğrenci velisi ile ilçe yönetimi ve ölçme merkezleri bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu doğrultuda belirtilen ilgililerin sorumluluk ve görevleri aşağıya çıkarılmıştır.

İlköğretim Müfettişleri; kendi bölge teftiş grubu içinde somut kriterler doğrultusunda alt uzmanlık alanlarına ayrılarak bu doğrultuda , okulda denetleyici zümre için, standart ve hedeflerin oluşturulması aşamasında, danışmanlık; veri toplama, sınıf gözlemlerini yapma, değerlendirme mülakatları etkinliklerinde rehberlik, liderlik ve araştırmacılık; öğretmenin iş başında yetiştirilmesi konusunda program hazırlama ve eğiticilik rolleri ön plandadır.

Okul müdürü; öğretmenin tanınması, hedeflerin incelenmesi, zümre öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışmasını sağlama, etkinlikleri sürekli izleme, düzeltme ve yönlendirme konularında lider, eğitici ve araştırmacı rolleri ön plana çıkmaktadır. Okul öğrenci ve velilerinin görüşlerini alma, bu doğrultuda hatalı davranışları düzeltme, yanlış algılamaları ortadan kaldırma, ilgili öğretmeni sürekli bilgilendirme, değerlendirmenin öğrenme ve gelişmeye temel olmasını sağlama, değerlendirme sonuçları doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinlikleri öğretmenle birlikte planlama, izleme görevlerini üstlenmiştir.

Değerlendirilecek öğretmen; görev yaptığı zümre içinde genel standartların okulun özel standartlarına dönüştürülmesi konusunda takım üyesi, bireysel hedeflerin ortaya konulması konusunda belirleyici rolleri bulunmaktadır. Sınıf içi gözlemler konusunda kendi ve zümre öğretmenlerinin gözlem yapma isteğinde bulunma, değerlendirme sonuçlarına itiraz etme, eğitim konularında yöntemi belirleme, kariyer planlaması yapma haklarına sahiptir. Öğrenme sonuçlarının ölçülmesinde standart testlerin oluşturulmasına zümre içinde katkı sağlayıcı sorular hazırlama görevini de üstlenmiştir.

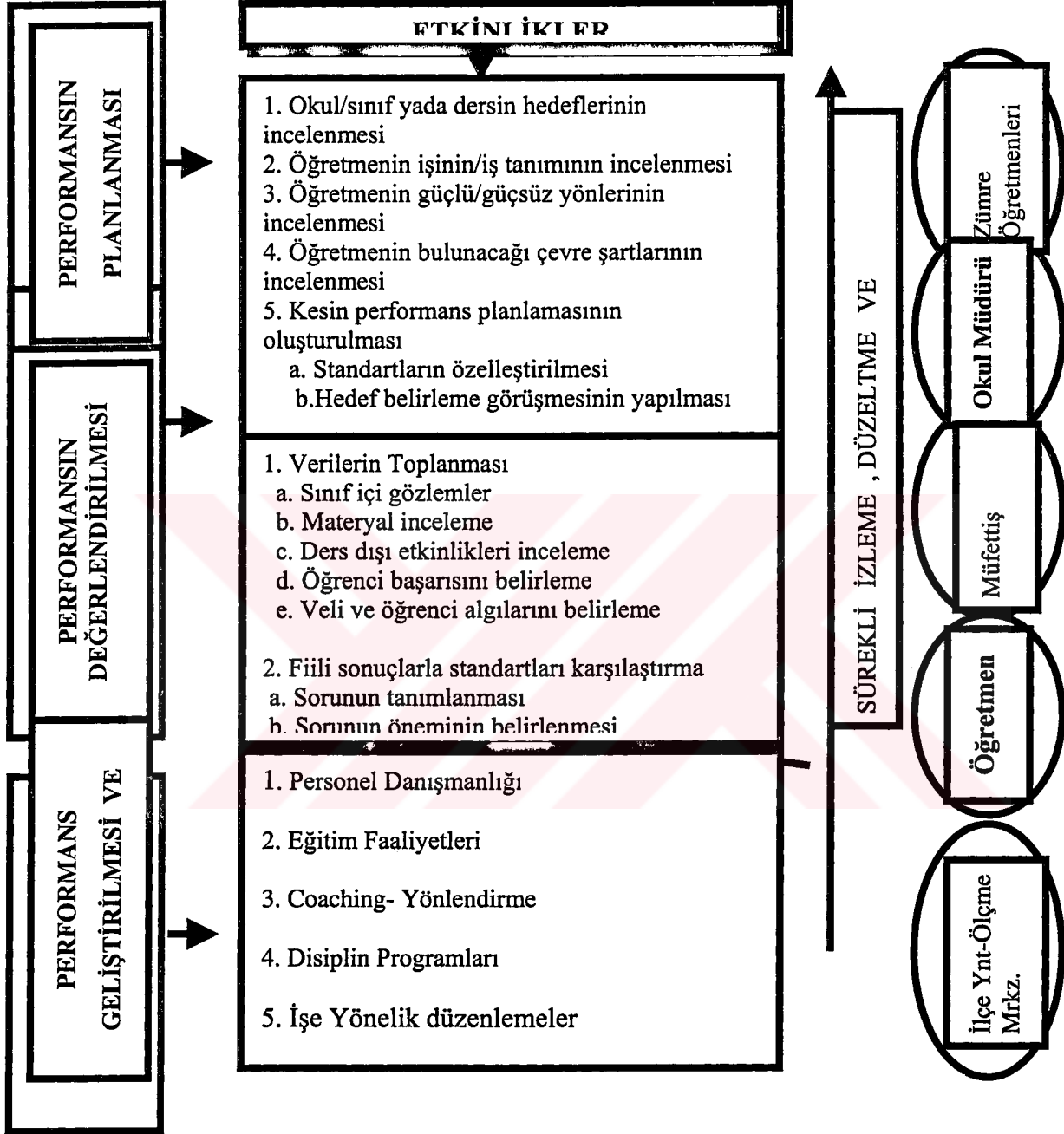
Zümre öğretmenler kurulu; değerlendirmede veri toplama amacıyla oluşturulmuş ölçme araçlarında yer alan standartların okul ve çevre özellikleri doğrultusunda yorumlama, okul standartlarını ortaya koyma, zümre üyeleri arasında isteyen öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerini yapma, değerlendirme sonuçlarına göre yeterlikleri doğrultusunda eğitimci görevi üstlenme, zümresindeki öğrencilerin standart başarılarının tespitinde değerlendirme sorularını hazırlama sorumlulukları bulunmaktadır.

Ölçme-değerlendirme merkezleri; eğitim bölgeleri veya ilçe merkezlerinde alan uzmanlarından oluşturulmuş teknik donanıma sahip birimlerdir. M.E.B. Ölçme Değerlendirme Merkezi ile işbirliği içinde standart başarı testlerinin oluşturulması, eğitim bölge veya ilçe standartlarının ortaya konulması, öğrenci başarılarının objektif ölçülmesi görevlerini üstlenmiştir.

Öğrenci velisi; çocuğunun öğretmeni hakkında beklentilerini belirtme, çocuğuyla ilgili hedefleri saptama, gelişimi hakkında bilgilenme ve bu doğrultuda okula, öğretmene katkı sağlama sorumluluğu bulunmaktadır.

Bu sorumluluklar doğrultusunda oluşturulan öğretmen performans değerlendirme süreci şekil 5 de aşağıda ortaya konulmuştur.

Şekil 5 İlköğretim Okulu Öğretmenleri Performans Değerlendirme Süreci



Bu süreç incelendiğinde, değerlendirme ilgililerinin tümünün katılımının öngörüldüğü ve değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı alanların daha çok motivasyonu ve öğrenmeyi ön planda tuttuğu görülmektedir. Bu süreçle ilgili temel aşamalar aşağıda örnek zaman planlaması doğrultusunda kısaca açıklanmaktadır.

Tablo115. Öğretmenler için performans değerlendirme süreci zaman planlaması

SÜRE CİN AŞAMALARI	YAPILACAK ETKİNLİKLER	ETKİNLİKTE BULUNUCAK KİŞİ / KİŞİLER	SÜRE/ TARİH
Performansın Planlanması	1. Okul / Sınıf/ Dersin Hedeflerinin İncelenmesi	Müfettiş,Okul Md.	15Ağustos / 15 Eylül
	2. Öğretmenin İşinin/İş Tanımının İncelenmesi	Müfettiş,Okul Md.	
	3. Öğretmenin Güçlü / Güçsüz Yönlerinin Belirlenmesi	Müfettiş,Okul Md.	
	4. Astın Bulunacağı Çevre Koşullarının İncelenmesi	Müfettiş,Okul Md	
	5. Kesin Performans Planlarının Oluşturulması /Hedef Belirleme Görüşmesinin Yapılması	Müfettiş,Okul Md., Zümre Öğret.Kur. ve Öğretmen	16Eylül / 15 Ekim
B. Performansın Değerlendirilmesi	1. Sınıf içi sistematik gözlemlerin yapılması	Müfettiş,Okul Md istek doğrultusunda zümre öğretmeni	16 Ekim- 1 Haziran arasında 2 Ayda bir
	2. Öğrenci anketlerinin uygulanması	Müfettiş,Okul Md	Yılda iki kez(1ve 2. Dönemlerinin son bir ayı içinde)
	3. Veli anketlerinin uygulanması	Müfettiş,Okul Md	
	4. Zümre öğretmenleri gözlemlerinin alınması	Zümre Öğretmen	
	5. Öğrenci başarılarının ölçülmesi	İlçe/Okul Yont Ölçme merkezleri	
	6. Fiili Sonuçlarla Standartların Karşılaştırılması	Müfettiş,Okul Md	1Haziran / 15 Haziran
	a. Sorunun Tanımlanması	Müfettiş	
	b. Sorunun öneminin belirlenmesi	Müfettiş	
	c.Sorunun Nedenlerinin Analizi	Müfettiş	
	7. Değerlendirme mülakatlarının yapılması	Müfettiş/Ok.Ynt.	
C.Performansın Geliştirilmesi	1. Personel Danışmanlığı	Okul Md/Züm.Ö	16 Haziran/ 30 Haziran
	2. Eğitim Faaliyetleri	Müfettiş,Okul Md	
	3. Ödül Sistemi	Müfettiş,Okul Md	
	4. Disiplin Programları	Müfettiş,Okul Md	
	5. İşe Yönelik düzenlemeler	Okul Md/İlçe Ynt.	Bir sonraki öğretim yılı

1.1 Öğretmenin Performansının Planlanması :

Performansın planlanması, “Amaçlara Göre Yönetim Yaklaşımının” da temel faaliyetlerini kapsayacak şekilde bir süreç olarak ele alındığında; hedeflerin belirlenmesi, işin/ iş tanımının incelenmesi, astın güçlü ve güçsüz yönlerinin belirlenmesi, çevre koşullarının incelenmesi, kesin performans planlamasının yapılması şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 116 da değerlendirme süreciyle ilgili örnek zaman planlaması verilmiştir. Bu doğrultuda okullar açılmadan önce İlköğretim müfettişi, okul yöneticisi, değerlendirilecek öğretmen ve içinde bulunduğu zümre öğretmenlerinin aşağıda açıklanan aşamaları 15 Ağustos- 15 Ekim tarihleri arasında gerçekleştirilmesi öngörülmüştür.

1.1.1 Okulun/Sınıfın ya da Dersin Hedeflerinin İncelenmesi : Bu aşamada okul yöneticisi ve müfettişin değerlendirilecek öğretmen ve içinde olduğu zümre açısından okulum amaçlarına katkı düzeyinin somutlaştırması aşamasıdır. Bu nedenle öncelikle okulun hedef ve beklentilerinin net olarak ortaya konması önem taşır. Bu doğrultuda değerlendirilecek öğretmenin içinde bulunduğu zümrenin sınıf ya da ders hedeflerinin incelenmesi gereklidir. Bu tür bir inceleme esasen her öğretmenin sene başında eğitim öğretim ile ilgili planlama yapmadan önce gerçekleştirmesi gereken bir etkinliktir. Ancak burada amaç, değerlendirilecek olanların okulun hedeflerine katkı düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışmadır.

1.1.2. Öğretmenin İşinin/İş Tanımının İncelenmesi: Eğitim kurumlarının önemli bir avantajı öğretmen değerlendirmesini yapan amirlerin daha önce öğretmenlik deneyimlerinin olmasıdır. Okul müdürü de müfettişte bu kademelere gelmeden önce yasal düzenlemeler gereği öğretmenlik yapma şartı taşımaktadırlar. Bu avantaja karşılık yöneticilerin iş tanımları yapılmasına rağmen öğretmenleri için böyle bir çalışma yapılmamıştır. Bu konuda değerlendirilecek öğretmenlerden yardım istenebilir. Bu konuda bir yıl önce yapılan etkinliklerin neler olduğu konusunda zümre veya sınıf öğretmenlerinden etkinlikler listesi çıkarılmasının istenmesi; yapılan planlamaların, etkinlik raporlarının (eğitsel kol dosyaları, toplantı tutanakları vb.), yönetmeliklerin incelenmesi suretiyle bu etkinliklerin günlük, aylık ve dönemlik olarak gruplandırılması yoluyla öğretmenlerin iş analizleri gerçekleştirilebilir.

Bu konu da daha sistematik çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Daha önceki öğretmenlerin değerlendirilmesi konulu araştırmalarda da öneri olarak yer alan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamacıların görüşlerine baş vurulmak suretiyle öğretmenlerin iş analizleri ve görev tanımları gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

1.1.3 Astın Güçlü / Güçsüz Yönlerinin Belirlenmesi: Öğretmenlerin bir kişi

olarak çok çeşitli konularda yeterlilik farklarının olması doğaldır. Bu farklılıkların tanınması önemi ; öğretmenin geliştirilmesinin yanında bu yeterliliklerin okul hedefleri açısından da kullanılması gerektiğinden ön plana çıkmaktadır. İnsanın tanınması oldukça zor ve sabır isteyen bir süreçtir. Okullarda, öğretmenler hakkında var olan kayıtlar onlar hakkında bazı fikirler verebilecektir.

Arşiv kayıtları adı verilen veri toplama tekniğini, değerlendirme sisteminde daha önce örgütte var olan bazı bilgi ve belgelere, dokümanlara ulaşma olarak da değerlendirebiliriz. Başka amaçlar için tutulmuş kayıtlar; araştırma ve inceleme raporları, yönetim ve denetim raporları, toplantı karar ve tutanakları, siciller , disiplin olay ve kararları, izin ve sağlık raporları, aldığı eğitimlere ilişkin belgeler, basın ve kamuoyunu yer alan haber veya yayınlardan yararlanılarak öğretmenin performansı ve yeterliliği ile bağlantılı bazı bilgilere ulaşılabilir. Daha çok bu çalışma okul müdürünün sorumluluğu altında olmakla birlikte toplanan bilgilerin yorumlanması diğer bir değerlendirici olan müfettişinde katılımını gerekli kılmaktadır.

1.1.4. Öğretmenin Bulunacağı Çevre Koşullarının İncelenmesi :

Eğitim öğretim kurumları, sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi özellikleri yönüyle birbirlerinden farklı çevrelerde yer almaktadır. Okulun çevresi ve bu çevrede yaşayan halk ile olan ilişkilerinde değişiklik yapan çeşitli etkenler bulunabilir. Bunların başlıcaları, bilim ve teknolojiadaki değişimler, bu gelişmeleri izleyen hızlı sanayileşme ve uzmanlaşma, nüfus akımları, sosyal hareketlilik, aşırı şehirleşme, düzenli yarar gruplarının kurulmasıdır. Bu dış çevre özellikleri okulun iç çevresinin gelişmesine ya da durağanlaşmasına etki edebilmektedir. Sınıfların kalabalık olması, eğitim araç ve donanımlarının çevre imkanlarıyla sağlanabilmesi ya da sağlanamaması gibi bir çok etki söz konusudur. Okul, eğitim öğretim için özel olarak oluşturulmuş bir ortamdır ve eğitim öğretimin etkili gerçekleşebilmesi için gerekli bazı temel özellikleri taşıması gerekmektedir.

Tüm öğretmenler için standart olarak oluşturulmuş ölçme araçlarının okulun bu çevre özellikleri doğrultusunda özelleştirilmesinin gerektirdiği, çevre ve okul olanaklarının düzeyinin değerlendirme kullanılması şeklinde yapılan çoğu araştırmaların ortak sonuçlarındandır.

Bu nedenle, çevre şartlarının olumluk ya da olumsuzluk durumlarının önce değerlendiriciler tarafından, diğer ilgililerden de yardım almak suretiyle ortaya konması gerekmektedir.

1.1.5 Kesin Performans Planlarının Oluşturulması/Hedef Belirleme Görüşmesinin Yapılması : Hedef belirleme görüşmesi, iki aşamalı olarak ele alınmıştır. Birinci aşamada okulun tüm özellikleri doğrultusunda değerlendirilecek zümre öğretmenleri olarak okulun gerçek standartlarının ortaya konulmasıdır. Bu çalışma sonucunda değerlendirme ölçütleri ile ilgili gerçek standartlar ortaya konulur ve değerlendirmenin okulun ve çevrenin olanakları doğrultusunda yorumlanması gerçekleştirilir.

İkinci aşamada ise değerlendirilecek öğretmenle ilgili bireysel performans hedeflerinin ortaya konulması gerçekleştirilir. Bu görüşmelerde önemli olan öğretmenin bireysel hedeflerinin sınıf bazında ortaya konabilmesi, bu konuda da daha önceden belirli çalışmaları yerine getirmiş olmasıdır. Görüşmenin 16 Eylül- 15 Ekim tarihleri arasında alınmasının temel amacı, öğretmenin görev yaptığı sınıf ya da sınıfların özelliklerini, öğrencilerini tanıması; bu konuda bilgilenmiş olarak görüşmeye katılmasıdır.

Performans değerlendirme sisteminin hedef belirleme görüşmesinin etkili yapılması, her iki tarafın beklentilerini ortaya konmasını sağlayacağı için değerlendirmenin amacına ulaşmasında önemli bir rol oynar. Aynı zamanda genel performans standartlarının okul ve çevre şartları doğrultusunda yorumlanması ve gerçek performans standartlarının oluşmasında önemli katkıların olacağı da açıktır. Ancak, görüşme tekniğinin en önemli özelliklerinden birisi güven ortamıdır ve amacının gerçekleştirilebilmesi için diğer ilkelerinin yanında güven ilkesinin sağlanması önem taşır. Bu aşamada süreçte yer alan veri araçlarının elde edileceği kaynakların dışında sınıf içi gözlemlerine zümre veya kendisi tarafından gözlem formlarını kullanmak suretiyle katkısının istenip istenmediği belirlenir ve süreç bir plana bağlanır.

1.2 Performansın Değerlendirilmesi :

Sürecin ikinci ve süre olarak en uzun aşamasını oluşturan değerlendirme aşaması üç alt bölümden oluşmaktadır. Verilerin toplanması, fiili sonuçlarla standartların karşılaştırılması ve değerlendirme mülakatları şeklinde ele alınmıştır.

1.2.1. Verilerin Toplanması: İlköğretim Okulu öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinin ilk aşamasını veri toplama süreci oluşturmaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda yapılan diğer araştırmalarla da tutarlılık gösteren bu araştırma sonuçları öğretmenin birden çok veri kaynağından bilgi toplanmasını gerekli kılmaktadır. İstanbul ilinde yapmış olduğum bu araştırmada; şu anda kullanılan formlarda yer alan soruların genelinin ölçüt olarak kullanılması deneklerin yarısından fazlası tarafından kabul görmesinin yanında, belirtilen ölçütlere benzerlik taşıyan EARGED' in (2000:222-237) geliştirmiş olduğu ölçütler daha geniş bir evreni temsil ettiğinden ve denekler tarafından kabul gören ölçütler olmasından dolayı bu çalışmada adı geçen araştırmanın ortaya koyduğu ölçütler kullanılmıştır.

Bu süreç 15 Ekim ve 1 Haziran tarihleri arasında gerçekleştirilebilir. Bu zaman dilimi içinde sınıf içi sistematik gözlemlerin yapılması ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlüğe tarafından iki ayda bir ayrı ayrı gözlem öncesi haber vermek suretiyle Tablo 117 ve 118 de yer alan form 1 ve form 2 kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Aynı zamanda öğretmenin isteği doğrultusunda bu iki form zümre öğretmenlerinden biri ya da kendisi tarafından doldurularak değerlendiricilere teslim edilebilir. Burada formların doldurulması sonunda görülen eksikliklerin anında düzeltilmesi ve öğretmenin geliştirilmesi hedef alınmalı, bu konularda rehberlik yapılmalıdır. Okul yöneticileri ve zümre öğretmenleri tarafından form 3 kullanılarak; öğrenci ve veli anketleri için de sınıf özellikleri doğrultusunda form 4 ve 5 i kullanmak suretiyle dönem sonunun son ayı içinde öğretim yılında iki kez olmak üzere uygulanmalıdır. Aynı sürelerde öğrenci başarılarının standart testlerle ölçülmesi okul yönetimi ya da ilçe yönetimi tarafından oluşturulacak ölçme merkezleri kanalıyla gerçekleştirilmelidir. Geliştirilen formlar 400 tam puan üzerinden düzenlenmiştir. Her form belirtilen puan üzerinden notlandırılır. Formlar aynı kişi tarafından iki kez kullanıldığı için form 6 nın doldurulması sırasında aritmetik ortalamaları alınarak işlenmelidir.

Tablo116. Sınıf gözleminde kullanılacak öğretmen gözlem formu (Form 1)
ÖĞRETMEN DERS GÖZLEM FORMU

1. İli		8. Mesleki kıdemi-kadro	
2. İlçesi		9. Branşı-ek branşı	
3. Okulun Adı		10. Okuttuğu /Eğittiği Sınıf	
4. Adı Soyadı		11. Haftalık Ders Saat Sayısı	
5. Mebis No –Sicil No		12. Teftiş Edilen Sınıf – Ders	
6. Öğretmenliğe Başl. Tarih		13. Sınıf Mevcudu	
7.En son mez. Olduğu okul		14. Teftiş Tarihi	
		GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	
		Ağ ırlı k Pu	Takdir edilen Puan
		Topl am Puan	
Hazırlık ve Planlama	1. Öğrenme için uygun ortam hazırlama	6.8	
	2. Öğrenci seviyesine uygun ders planı yapma	4.6	
	3. Planlarını hazırlarken konunun özelliklerine uygun strateji,yöntem ve teknik belirleme	2.6	
Bölüm Toplam puanı		(56)	
Derse Giriş	1.Öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunma	3.1	
	2. Öğrenciye verilen ev ödev ve sınıf ödevlerini takip etme	1.9	
	3. Konuyu ve amaçlarını açıklama	1.0	
Bölüm Toplam Puanı		(24)	
Ders Sürec inde Uygu lama	1. Eğitim öğretim araçlarını etkili kullanma	4	
	2. Öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlama	5.5	
	3. Öğretim yaparken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alma	4.2	
	4. Öğretim yaparken konuları diğer alanlarla ilişkilendirme	2.1	
	5. Öğretim yaptığı konuyu günlük hayatla ilişkilendirme	3.5	
	6. Öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya sevk etme	4.9	
	7. Öğretim zamanını etkili kullanma	4.1	
	8. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak konuyu işleme	2.4	
	9. Öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma	3.5	
	10. Öğrenilen yeni kavram ve konuları bireysel olarak uygulamaları için öğrencilere fırsat sağlama	3.9	
	11. Her öğrencinin başarılı olduğu yönleri takdir etme	4.2	
	12. Yeni yöntem ve materyalleri kullanma	4	
	13. Eğitim öğretim ile ilgili gelişme değişimleri izleme ve süreçte kullanabilme	3.7	
Bölüm Toplam puanı		(200)	
Sınıf içi iletiş im	1. Sınıf kurallarını açıkça belirleyip uygulama	2.3	
	2. Vücut dilini (jest ve mimik) iletişimi güçlendirecek biçimde kullanma	3.0	
	3. Tahtayı etkili kullanma	2.7	
	4. Okunaklı bir yazıya sahip olma	1.8	
	5. Etkili ve akıcı konuşmaya sahip olma	5.2	
Toplam Puan		(60)	
Ders Sonu değer lendir me	1. Yapılan planları gerçekleştirme düzeyi	2.0	
	2. Öğrencilerin başarısı ile üstesinden gelebileceği işler/ödevler verme	2.7	
	3. Verilen ödevlerin anlaşılır olmasına dikkat etme	2.4	
	4. Öğrencilere soru sorarak konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etme	4.2	
	5. Ölçme araçlarını hazırlama	1.5	
	6. Ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma	2.2	
Bölümün Toplam Puanı		(60)	
TOPLAM PUAN		(400)	
Not: Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2). Kısmen yetersiz (1), Yetersiz (0) şeklinde her maddenin karşısına puanlandıktan sonra ağırlık puanı ile çarpılarak toplamı yazınız.			

Tablo 116. Devamı, Sınıf gözleminde kullanılacak öğretmen gözlem formu (Form 1)

GENEL DEĞERLENDİRME		
ÖĞRETMENİN DÜŞÜNCESİ :		
...../...../ 2000 Değerlendirilen Öğretmen	...../...../ 2000 Gözlem Yapan İlköğretim Müfettişi/ Okul Müdürü	...../...../ 2000 İlköğretim Müfettişi

Kaynak: M.E.B. EARGED (2000:224) den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo117. Öğretmenin Eğitim Öğretim Yılı İçinde Ürettiği Materyalleri İnceleme Formu

ÖĞRETMEN MATERYALLERİ İNCELEME FORMU...../...../2000
(Sınıf Öğretmenleri İçin - Form 2)

Bu form öğretmen gözlemi yapan her gözlemci tarafından ayrı ayrı doldurulur

	Ağırlık Puanı	Takdir edilen Puan	Toplam Puan
1. Yıllık ders planları	3		
2. Ünite planları	2		
3. Günlük ders planları	5		
4. Sınıf defteri	1		
5. Not defteri	1		
6. Öğrenci başarı belgeleri	3		
7. Günlük olarak verilen ödevlerdeki değerlendirme soruları	2		
8. Yazılı testlerdeki değerlendirme soruları	4		
9. Ödevleri/çalışmaları değerlendirme	2		
10. Aylık ders değerlendirme çizelgeleri/ Öğrenciye geri bildirimde bulunma	6		
11. Öğrenci çalışmaları/ rapor ve dokümanları	4		
12. Yararlandığı ders araç ve gereçlerinin listesi	4		
13. Yararlandığı kitaplık, ansiklopedi, dergi ve görsel malzeme listesi	4		
14. Yıl boyunca öğrencileri kattığı gezi, toplantı ve kutlamalar	8		
15. Sınıf kurallarını belirlemesi ve yazılı olarak öğrencilere sunma	5		
16. Velilere yolladığı mesajlar/ yapılan toplantılar ve tutanakları	5		
17. Zümre öğretmenleri ile yaptığı iş birliği düzeyi	6		
18. Öğretim materyalleri oluşturmadaki orijinalliği	5		
19. Eğitim teknolojilerini kullanma	5		
20. Okulda katıldığı faaliyetler/ eğitsel ve sosyal kol çalışma dosyaları	10		
21. Katıldığı hizmet içi eğitim belgeleri	10		
22. Öğrenci gelişim dosyaları/ gözlem formları	5		
TOPLAM	(400)		

Not: Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2). Kısmen yetersiz (1), Yetersiz (0) şeklinde her maddenin karşısına puanlandıktan sonra ağırlık puanı ile çarpılarak toplamı yazınız.

Kaynak : M.E.B. EARGED, (2000:235) uyarlanmıştır.

İncelemeyi Yapanın Adı Soyadı :
İmzası :
DEĞERLENDİRME :

Tablo118. Öğretmenin Eğitim Öğretim Yılı İçinde Ürettiği Materyalleri İnceleme Formu

ÖĞRETMEN MATERYALLERİ İNCELEME FORMU/.../2000
(Branş Öğretmenleri İçin- Form 2)

Bu form öğretmen gözlemi yapan her gözlemci tarafından ayrı ayrı doldurulur

	Ağırlık Puanı	Takdir edilen Puan	Toplam Puan
1.Yıllık ders planları	3		
2. Günlük ders planları	7		
3. Not defteri	1		
4. Öğrenci başarı belgeleri	3		
5. Günlük olarak verilen ödevlerdeki değerlendirme soruları	2		
6. Yazılı testlerdeki değerlendirme soruları	4		
7. Ödevleri/çalışmaları değerlendirme	2		
8. Aylık ders değerlendirme çizelgeleri/ Öğrenciye geri bildirimde bulunma	7		
9. Öğrenci çalışmaları/ rapor ve dokümanları	4		
10. Yararlandığı ders araç ve gereçlerinin listesi	4		
11. Yararlandığı kitaplık, ansiklopedi, dergi ve görsel malzeme listesi	4		
12. Yıl boyunca öğrencileri kattığı gezi, toplantı ve kutlamalar	8		
13. Sınıf kurallarını belirlemesi ve yazılı olarak öğrencilere sunma	5		
14. Velilere yolladığı mesajlar/ yapılan toplantılar ve tutanakları	5		
15. Zümre öğretmenleri ile yaptığı iş birliği düzeyi	6		
16. Öğretim materyalleri oluşturmadaki orijinalliği	5		
17. Eğitim teknolojilerini kullanma	5		
18. Okulda katıldığı faaliyetler/ eğitsel ve sosyal kol çalışma dosyaları	10		
19. Katıldığı hizmet içi eğitim belgeleri	10		
20. Öğrenci gelişim dosyaları/ gözlem formları	5		
TOPLAM (400)			

Not: Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2). Kısmen yetersiz (1), Yetersiz (0) şeklinde her maddenin karşısına puanlandıktan sonra ağırlık puanı ile çarpılarak toplamı yazınız.

Kaynak : M.E.B. EARGED, (2000:235) uyarlanmıştır.

İncelemeyi Yapanın Adı Soyadı :
İmzası :

DEĞERLENDİRME :

Tablo119. Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi formu (Form 3)

1. İli		3. Mesleki Kıdemi- Kadrosu	
2. İlçesi		4. Branşı – Ek Branşı	
3. Okulun Adı		5. Okuttuğu /Eğittiği Sınıf	
	GÖZLENEN DAVRANIŞLAR		Ağırlık P
			Takdir edilen Puan
			Toplam P
Ders Dışı Etkinlikler	1. Enerjik olma	13	
	2. Sınıf kayıtlarını düzenli olarak tutma	5	
	3. Velilere öğrencinin öğrenmesi ve ders çalışma yöntemleri konusunda yardımcı olma	7	
	4. Öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurma	16	
	5. Velilerle etkili iletişim kurma	12	
	6. Bilgi iletişim teknolojisini kullanma	10	
	7. Öğrenciyi incitmeden istenmeyen davranışlarla baş etme	11	
	8. Diğer Personelle olumlu iletişim kurma	8	
	9. Okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında görev alma	6	
	10. Velileri okul ve sınıf içi etkinliklere katma	4	
	11. Diğer öğretmenlerle işbirliği düzeyi	8	
	Bölüm Toplam Puanı		(400)
Not: Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2). Kısmen yetersiz (1), Yetersiz (0) şeklinde her maddenin karşısına puanlandıktan sonra ağırlık puanı ile çarpılarak toplamı yazınız.			
GENEL DEĞERLENDİRME			
ÖĞRETMENİN DÜŞÜNCESİ :			
...../...../ 2000	...../...../ 2000	...../...../ 2000	
Değerlendirilen Öğretmen	Gözlem Yapan İlköğretim Müfettişi/ Okul Müdürü	İlköğretim Müfettişi	

Kaynak: M.E.B. EARGE (2000:226) dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo120. Öğretmen Değerlendirmesinde Veli Görüşleri Anketi
ÖĞRETMEN HAKKINDA VELİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ (Form 4/1)

Öğretmenin Adı Soyadı :

Okuttuğu Sınıf :

Velisi olduğunuz öğrencinin sınıf/branş öğretmeni hakkında , görüşlerinizi alabilmek için bu formu adınız ve soy adınızı yazmadan doldurunuz. Yardımınız için teşekkürler

Okul Müdürü

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Asla	Fikrim Yok
1. BÖLÜM	4	3	2	1	0
1. Öğretmen, çocuğumun öğrenmesi ve ders çalışma yöntemleri konusunda yardımcı olmaktadır					
2. Öğretmen, çocuğumun gelişimi hakkında bilgi verir					
3. Öğretmen, çocuğumu destekler					
4. Öğretmen, çocuğumun sahip olduğu yetenekleri, ilgili ve diğer özellikleri hakkında bilgi sahibidir					
5. Öğretmen, çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlıdır ve bu davranışları olumlu yöne doğru yönlendirir					
6. Öğretmen, benden çocuğumla ilgili öneriler alır					
7. Öğretmenin verdiği ödevler çocuğumun başa çıkabileceği zorluktadır					
8. Öğretmen verdiği ödevleri değerlendirir					
9. Öğretmen, beni okul ve sınıf içi etkinliklere katmak için çaba gösterir					
10. Öğretmen, kendisi ile görüşmek için zaman ayırır					
2. BÖLÜM					
1. Derslerin ana hatları ile içerik ve hedeflerini öğretmene sordum					
2. Öğrenciyi evdeki çalışmalarında desteklemek için önerilerini öğretmene sordum					
3. İşlenen konuların ve hedeflerin ana hatları konusunda bana öğretmen yardım sağladı					
4. Öğrenciyi evde desteklemek için öğretmen bana yardım sağladı					
5. Çocuğumun öğretmen hakkındaki düşünceleri olumludur					
6. Çocuğumun sınıfı hakkındaki düşünceleri olumludur					

DİĞER GÖRÜŞLERİNİZİ LÜTFEN BELİRTİNİZ :

Tablo121. Veli Görüşlerini değerlendirme tablosu
VELİ GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRME TABLOSU (Form: 4/2)

Öğretmenin Adı Ve Soyadı :
 Görevli Olduğu Sınıf :
 Sınıfının Öğrenci Mevcudu (N) :
 Anketlerin Geri Dönüş Oranı :
 Veliye Uygulanarak değerlendirilen anket Sayısı (n) :
 Anketi uygulayan ve değerlendiren :

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Asla	Fikrim Yok	TOPLAM PUAN
	a	b	c	d	e	
Ankette Yer Alan Özellikler	4Xf	3xf	2xf	1xf	0+f	[a+b+c+d+e/5n]x40
1. Öğretmen, çocuğumun öğrenmesi ve ders çalışma yöntemleri konusunda yardımcı olmaktadır						
2. Öğretmen, çocuğumun gelişimi hakkında bilgi verir						
3. Öğretmen, çocuğumu destekler						
4. Öğretmen, çocuğumun sahip olduğu yetenekleri, ilgili ve diğer özellikleri hakkında bilgi sahibidir						
5. Öğretmen, çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlıdır ve bu davranışları olumlu yöne doğru yönlendirir						
6. Öğretmen, benden çocuğumla ilgili öneriler alır						
7. Öğretmenin verdiği ödevler çocuğumun başa çıkabileceği zorluktadır						
8. Öğretmen verdiği ödevleri değerlendirir						
9. Öğretmen, beni okul ve sınıf içi etkinliklere katmak için çaba gösterir						
10. Öğretmen, kendisi ile görüşmek için zaman ayırır						
Not:Anketlerin değerlendirilmesi sırasında boş bırakılan düşünceler, ilgili özelliğin fikrim yok bölümünde değerlendirilerek frekansa dahil edilecektir.				TOPLAM		

Not: Bu tablo anketlerin ilgililer tarafından doldurulmasından sonra gerçekleştirilen frekans dağılımlarının tespiti den sonucunda kullanılacaktır.

GENEL DEĞERLENDİRME :
 (Dikkat çekilmesi gereken noktalar)

Değerlendirme etkinliğine katılanlar:

...../...../ 2000	...../...../ 2000	...../...../ 2000
Anketleri Değerlendiren	Okul Müdürü	İlköğretim Müfettişi


Tablo122. Öğrencilerin Öğretmenlerini Gözlem Anketi

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMEN GÖZLEM ANKETİ (Form 5)
(Birinci Kademe ; 1,2,3,4, ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin)

Sevgili öğrenciler bu form ile sizin öğretmeniniz hakkındaki görüşleriniz almaya çalışılacaktır. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size en uygun gelen cevabı işaretleyiniz.

Teşekkürler

Okul Yönetimi

1. Benim Öğretmenim okuldaki çalışmalarımı ilgilenir			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
2. Benim Öğretmenim bize arkadaş gibi davranır			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
3. Benim Öğretmenim sabırlıdır ve beni anlar			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
4. Benim Öğretmenim yaptığım doğru ve yanlış hareketlerimi bana söyler			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
5. Benim Öğretmenim nazik ve sevimlidir			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
6. Benim Öğretmenim öğrenciler olumsuz davranışlarda buldukları zaman adaletlidir			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
7. Benim Öğretmenim değişik ders araç ve gereçlerinden faydalanır			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()

Tablo 9. Devamı, Öğrencilerin Öğretmenlerini Gözlem Anketi

8. Benim Öğretmenim değişik kitaplardan ansiklopedilerden yararlanır			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
9. Benim Öğretmenim ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını, onlardan ne beklediğini açıklar			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
10. Benim Öğretmenim anlamadığım konuları tekrar açıklar			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
11. Benim Öğretmenim beni dinler ve bana cevap verir			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
12. Benim Öğretmenim söylediklerimin yanlış ya da doğru olduğunu söyler			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
13. Benim Öğretmenim anlayacağım şekilde konuşur ve yazar			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
14. Benim Öğretmenim bizi bazen gruplara ayırarak çalıştırır ve bize yardım eder			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
15. Benim Öğretmenim yeni bir konuya başladığında ne öğreneceğim diye merak ederim			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()

Tablo 9. Devamı, Öğrencilerin Öğretmenlerini Gözlem Anketi

16. Benim Öğretmenim sınıfta bir şeyler yapmam için bana şans verir			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
17. Ders boyunca sınıftaki çalışmalara katılabiliyorum, dikkatimi derse verebiliyorum			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
18. Benim Öğretmenim ders süresince hoşuma giden şeyler yapar			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
19. Benim Öğretmenim okulda öğrendiklerimizin neden önemli olduğunu bize söyler			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()
20. Benim Öğretmenim sınıfımızı güzel bir yer haline getirir			
	Asla ()	Bazen ()	Sık sık ()

Kaynak: M.E.B.EARGED, (2000:230-234) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo123. Öğrenci Görüşlerini değerlendirme tablosu
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRME TABLOSU (Form: 5/2)

Öğretmenin Adı Ve Soyadı :
 Görevli Olduğu Sınıf :
 Sınıfının Öğrenci Mevcudu (N) :
 Anketlerin Geri Dönüş Oranı :
 Öğrenciye Uygulanarak değerlendirilen anket Sayısı (n) :
 Anketi uygulayan ve değerlendiren :

ÖZELLİKLER	Sık Sık	Bazen	Asla	Fikrim Yok	TOPLAM PUAN
	a	b	c	e	
Ankette Yer Alan Özellikler	4Xf	2xf	1xf	0+f	[a+b+c+d+e/5n]x40
1. Benim Öğretmenim okuldaki çalışmalarımı ilgilendir					
2. Benim Öğretmenim bize arkadaş gibi davranır					
3. Benim Öğretmenim sabırlıdır ve beni anlar					
4. Benim Öğretmenim yaptığım doğru ve yanlış hareketlerimi bana söyler					
5. Benim Öğretmenim nazik ve sevimlidir					
6. Benim Öğretmenim öğrenciler olumsuz davranışlarda buldukları zaman adaletlidir					
7. Benim Öğretmenim değişik ders araç ve gereçlerinden faydalanır					
8. Benim Öğretmenim değişik kitaplardan ansiklopedilerden yararlanır					
9. Benim Öğretmenim ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını, onlardan ne beklediğini açıklar					
10. Benim Öğretmenim anlamadığım konuları tekrar açıklar					
11. Benim Öğretmenim beni dinler ve bana cevap verir					
12. Benim Öğretmenim söylediklerimin yanlış ya da doğru olduğunu söyler					
13. Benim Öğretmenim anlayacağım şekilde konuşur ve yazar					
14. Benim Öğretmenim bizi bazen gruplara ayırarak çalıştırır ve bize yardım eder					
15. Benim Öğretmenim yeni bir konuya başladığında ne öğreneceğim diye merak ederim					
16. Benim Öğretmenim sınıfta bir şeyler yapmam için bana şans verir					
17. Ders boyunca sınıftaki çalışmalara katılabiliyorum, dikkatimi derse verebiliyorum					
18. Benim Öğretmenim ders süresince hoşuma giden şeyler yapar					
19. Benim Öğretmenim okulda öğrendiklerimizin neden önemli olduğunu bize söyler					
20. Benim Öğretmenim sınıfımızı güzel bir yer haline getirir					
Not:Anketlerin değerlendirilmesi sırasında boş bırakılan düşünceler, ilgili özelliğin fikrim yok bölümünde değerlendirilerek frekansa dahil edilecektir.				TOPLAM	

Not: Bu tablo anketlerin ilgililer tarafından doldurulmasından sonra gerçekleştirilen frekans dağılımlarının tespiti den sonucunda kullanılacaktır.

GENEL DEĞERLENDİRME :

(Dikkat çekilmesi gereken noktalar)

Değerlendirme etkinliğine katılanlar:

...../...../ 2000	...../...../ 2000	...../...../ 2000
Anketleri Değerlendiren	Okul Müdürü	İlköğretim Müfettişi

Tablo124. Öğrencilerin Öğretmenlerini gözlem anketi
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMEN GÖZLEM ANKETİ
(İkinci Kademe: 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri İçin - Form 5/3)

Sevgili öğrenciler bu form ile sizin öğretmeniniz hakkındaki görüşleriniz almaya çalışılacaktır. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size en uygun gelen cevabı işaretleyiniz.

Teşekkürler
Okul Yönetimi

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Asla	Fikrim Yok
1. Öğretmenin doğru ve yerinde kuralları vardır					
2. Öğretmenim ne söylediğimi dinler					
3. Öğretmenim öğrencilere eşit davranır					
4. Öğretmenim verdiği ödevler ne çok kolaydır ne de çok zordur					
5. Öğretmenimiz verdiği ödevleri kontrol eder					
6. Öğretmenim sesini sınıf içinde çok iyi duyabilirim					
7. Öğretmenim yazını kolaylıkla okuyabilirim					
8. Öğretmen için bu sınıf çok gürültülü değildir					
9. Ben bu sınıfta ne yapacağımı bilirim					
10. Öğretmenimiz bize yeni şeylerin nasıl yapılacağını gösterir					
11. Öğretmenimiz sınıf ödevlerini bitirebilmek için bize yeterli zaman tanır					
12. Bu sınıfta derste yeni bilgiler öğrendiğimizi size söyleyebilirim					
13. Biz öğrenmek için yeterli araç ve gerece sahibiz					
14. Öğretmenimiz verdiği ödevlerdeki hatalarımı bana söyler					
15. Bu sınıftaki öğrenme ne hızlıdır ne de yavaştır					
16. Öğretmenim bizimle arkadaşır					
17. Öğretmenim beni öğrenme konusunda teşvik eder					
18. Öğretmenim ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını onlardan ne beklenildiğini tam olarak açıklar					
19. Her ders başlarken ne öğreneceğim diye merak ederim.					
20. Öğretmenimiz zaman zaman bizi gruplara ayırarak çalışmalarımıza yardım eder					

Kaynak : M.E.B. EARGED, (2000:235) yararlanılmıştır.

BAŞKA DÜŞÜNCELERİNİZ VARSA LÜTFEN EKLEYİNİZ:

Tablo125. Öğrenci Görüşlerini değerlendirme tablosu
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRME TABLOSU (Form: 5/ 4)

Öğretmenin Adı Ve Soyadı :
 Görevli Olduğu Sınıf :
 Sınıfının Öğrenci Mevcudu (N) :
 Anketlerin Geri Dönüş Oranı :
 Öğrenciye Uygulanarak değerlendirilen anket Sayısı (n) :
 Anketi uygulayan ve değerlendiren :

	Her zam an	Çoğunlukla	Bazen	Asla	Fikrim Yok	TOPLAM PUAN
	a	b	c	d	e	
Ankette Yer Alan Özellikler	4Xf	3xf	2xf	1xf	0+f	$[a+b+c+d+e/5n]x40$
1. Öğretmenin doğru ve yerinde kuralları vardır						
2. Öğretmenim ne söylediğimi dinler						
3. Öğretmenim öğrencilere eşit davranır						
4. Öğretmenim verdiği ödevler ne çok kolaydır ne de çok zordur						
5. Öğretmenimiz verdiği ödevleri kontrol eder						
6. Öğretmenim sesini sınıf içinde çok iyi duyabilirim						
7. Öğretmenim yazını kolaylıkla okuyabilirim						
8. Öğretmen için bu sınıf çok gürültülü değildir						
9. Ben bu sınıfta ne yapacağımı bilirim						
10. Öğretmenimiz bize yeni şeylerin nasıl yapılacağını gösterir						
11. Öğretmenimiz sınıf ödevlerini bitirebilmek için bize yeterli zaman tanır						
12. Bu sınıfta derste yeni bilgiler öğrendiğimizi size söyleyebilirim						
13. Biz öğrenmek için yeterli araç ve gerece sahibiz						
14. Öğretmenimiz verdiği ödevlerdeki hatalarımı bana söyler						
15. Bu sınıftaki öğrenme ne hızlıdır ne de yavaştır						
16. Öğretmenim bizimle arkadaştır						
17. Öğretmenim beni öğrenme konusunda teşvik eder						
18. Öğretmenim ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını onlardan ne beklenildiğini tam olarak açıklar						
19. Her ders başlarken ne öğreneceğim diye merak ederim.						
20. Öğretmenimiz zaman zaman bizi gruplara ayırarak çalışmamıza yardım eder						
Not: Anketlerin değerlendirilmesi sırasında boş bırakılan düşünceler, ilgili özelliğin fikrim yok bölümünde değerlendirilerek frekansa dahil edilecektir.				TOPLAM		

Not: Bu tablo anketlerin ilgililer tarafından doldurulmasından sonra gerçekleştirilen frekans dağılımlarının tespiti den sonucunda kullanılacaktır.

GENEL DEĞERLENDİRME :
 (Dikkat çekilmesi gereken noktalar)

Değerlendirme etkinliğine katılanlar:

...../...../ 2000	...../...../ 2000	...../...../ 2000
Anketleri Değerlendiren	Okul Müdürü	İlköğretim Müfettişi

Tablo126. Öğretmen Performans Değerlendirme Sonuçları
ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU (Form 6)

Öğretmenin Adı Soyadı :
 Mebsis No :
 Okulun Adı :
 Branşı :
 Mesleki kıdemi kadrosu :
 Okuttuğu sınıf/ ders :
 Görevli olduğu il/ilçe :

		Ağırlıklı Puan %	I. DEĞER LENDİRME	II. DEĞERLENDİR ME	Toplam
Ders Süreci %60	İlköğretim Müfettişi Form 1	35			
	İlköğretim Müfettişi form 2	5			
	Okul Müdürü Form 1	5			
	Okul müdürü form 2	5			
Öğrencilerin Standart Başarısı %10	Standart Başarı Sonuç Ortalamaları	10			
Ders Dışı Etkinlikler %20	İlköğrt.Müfettişi Form 3	10			
	Okul Müdürü Form 3	5			
	Zümre Öğretmenleri Form 3	5			
Yönetim ve Çevre İlişkileri %10	Okul Müdürü Form 3	4			
	Zümre Öğretmenleri Form 3	2			
	Veli Form 4	2			
	Öğrenci Form 5	2			
	TOPLAM PUAN	100			
	BAŞARI DERECESESİ				

Not: Her bir maddenin ağırlık puanı farklı olup formların değerlendirme bölümündeki dereceler doğrultusunda doldurulacaktır.

GENEL DEĞERLENDİRME :

Puanlama :

Çok iyi : 340-400

İyi : 270-339

Orta : 200-269

Kısmen Yeterli : 100-199

Yetersiz : 0 -99

Tablo 13. Devamı, Öğretmen Performans Değerlendirme Sonuçları

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SONUÇLARI

1. Personel Danışmanlığı :
Alanı :

2. Eğitim Faaliyetleri :
Eğitim konusu / yöntemi :

3. Ödül Uygulaması :
Türü :

4. Disiplin Uygulaması :
Türü:

5. İşe Yönelik Değişiklikler :
a. Kurum dışı :
b. Kurum içi :
c. Öğretmenliği :
sürdüremez :

AÇIKLAMA :

...../...../ 2000	...../...../ 2000	...../...../ 2000
Değerlendirilen Öğretmen	Okul Müdürü	İlköğretim Müfettişi

1.2.2 Fiili Sonuçlarla Standartların Karşılaştırılması: İlköğretim okullarında Performans değerlendirme sürecinde Tablo 140 da yer alan form 6 nın doldurulması işlemi 16 Haziran / 30 Haziran tarihleri arasında yapılarak, organizasyonel yaşamda, fiili sonuçlarla önceden belirlenen standartların karşılaştırılması olarak basit bir biçimde tanımlanan kontrol süreci gerçekleştirilmiş olur.

Sorunun (Sapmanın) Tanımlanması : Elde edilen veri toplama araçları sonuçları doğrultusunda değerlendirme yapanların yargılama işlemidir ve elde edilen verilerin nitelikleriyle doğrudan ilgilidir.

Sorunun Öneminin Belirlenmesi: Saptanan sorunun işin gerçekleştirilmesinde ne denli önemli olduğunun vurgulandığı bir aşamadır.

Sorunun Nedenlerinin Analizi : Ortaya çıkan sorunun nedenlerinin ortaya konması, geliştirme faaliyetlerinin isabetli gerçekleştirilmesini sağlar. Burada daha hassas ve ayrıntılı biçimde analiz edilmesi gereken durum, astın bilgi-beceri yetersizliği olmamasına rağmen, performansının arzulanan düzeye ulaşmamasıdır. Bu durumda kişiyle ilgili bazı çalışmaların devam ettirilmesine de gerek duyulabilir. Bu tür durumlarda bir çok model oluşturulmuş, buna örnek olarak ta “Performans Yetersizliklerini Belirleme Anketi “ kullanılabileceği belirtilmektedir.

1.2.3 Performans Değerlendirme Mülakatları: Performansı değerlendirmenin kişilerin performanslarını geliştirmeye yönelik amacın gerçekleştirilebilmesi için, değerlendirme sonuçlarının kendisine sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda hazırlanmış olan değerlendirme sonuç tablosunun son halinin bu mülakatlarla birlikte gerçekleştirilmesi öngörülebilir. Bu mülakatların sonucunda bir planlamada gerçekleştirilmelidir.

1.3. Performansın Geliştirilmesi :

Performans geliştirme çalışmaları, performans görüşme mülakatları içinde karar verilmesi gereken alanları içermektedir. Performans değerlendirme sistemi içinde sadece fiili performansı arzulandan düşük, sorunlu iş görenleri kapsayan bir faaliyet değildir. Başarılı personelin de performans yönetimi sistemi içinde performansının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu gibi durumlarda yönetici genellikle astını daha üst düzeylerdeki görev ve sorumluluklara hazırlamak, kariyer

gelişimine yardımcı olmak, onu motive edip iş tatminini artırmak için belirli stratejiler seçerek geliştirme faaliyetlerini planlar ve yürütür.

Performansın geliştirilmesi için yöneticilerin seçebilecekleri stratejiler; personel danışmanlığı, eğitim faaliyetleri, ödül sistemi ,disiplin programları ve işe yönelik değişiklikler şeklinde gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda Form 6 da yer alan etkinliklerin isabetli olarak belirlenmesi performans değerlendirme sisteminin amacının gerçekleştirilmesi açısından çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda bu konuda değerlendirme sisteminin etkili olmadığını vurgulamalarından dolayı da özel öneme de sahiptir. Bu stratejileri kısaca aşağıda açıklanmıştır.

1.3.1. Personel Danışmanlığı : Okullarda öğretmenin kariyerinin planlaması, etkililiğinin artırılması gibi çok çeşitli alanlarda sistemi daha iyi tanıma özelliğine sahip okul yöneticileri ve müfettişler tarafından danışmanlık hizmeti yürütülebilir.

1.3. 2. Eğitim faaliyetleri : Öğretmenin, performansını olumsuz etkileyen veya geliştirilmesi gereken alanlar belirlendikten sonra hangi yöntemin kullanılacağı değerlendirilen öğretmenle birlikte karar verilmelidir. Burada daha çok işbaşında okulun imkanları doğrultusunda uygulanabilecek önceki bölümlerde açıklanan bazı yöntemler ele alınmıştır.

Mikro öğretim, öğretmenlere yeni öğretim becerilerinin kazandırılmasını ve kazandırılmış olan becerilerinin geliştirilmesi amaçlayan; öğrenme süreci, öğretene ve öğrenen arasında karşılıklı bir etkileşimi ile ilgili ne tür davranışlar yapılabileceğinin ortaya konması esasına dayanan bir çalışmadır. Kamera gibi değişik kayıt araçları kullanılmasıyla daha etkin kullanılacak bir tekniktir.

Sistemli Gözetim Metodu olarak da adlandırılan coaching- yönlendirme; çalışanların farklı bir yaklaşımla “işbaşında” performanslarının periyodik olarak gözden geçirilerek yönlendirilmesini içeren bir dizi faaliyettir. Veri araçlarının doldurulması sırasında uygulanabilme özelliği içermektedir.

Özel görev verme yöntemi, bireye işi ile ilgili kaynaklardan yararlanarak iş alanlarıyla ilgili özel görevler verme esasına dayanır.

Görev değiştirme yöntemi, bir elemanın hizmet içinde yetiştirilmesi için kendi işinden başka görevlerde geçici olarak çalıştırılmasıdır.

Gezi yaptırma metodu, çeşitli kurumlarda aynı tür hizmet veya üretimin nasıl yapıldığını inceleme ve gözlem esasına dayanan bir öğrenme yöntemidir.

Yazışmalı eğitim metodu; bireye işi ile ilgili bilgileri kazandırmak, çalışmalarını yönlendirmek ve değerlendirme yapmak üzere yazılı materyal hazırlanarak bunlardan yararlanması esaslarına dayanan bir yöntemdir.

Forum metodu, bir konuda gerekli bilgi kazandırmak amacı ile yapılan öğretimden sonra tartışma açılmasıdır.

Sempozyum metodu, belirli bir konunun çeşitli boyutlarını iki veya daha fazla konuşmacı öğreticinin işleme ve gruba sırayla sunmaları esasına dayanır.

Grup Çalışmaları, sosyal gruplar üyelerin davranışları üzerinde güç kontrolü etkisi yaratabildiğinden, grup dinamizminin etkilerinden yararlanılarak değişik biçimlerde kullanılabilir bir öğretim yöntemidir.

1.3.3. Ödül Sistemi : Değerlendirme sonuçlarında belirlenen ödül türünün zaman geçirilmeden uygulanması, ödülün verilme gerekçelerinin net olarak ortaya konulması, şu andaki uygulamada bulunan ödül türlerinin artırılması değerlendirme sisteminin etkililiğini de artıracaktır.

1.3.4. Disiplin Programları: Disiplin yaptırımları en son başvurulması gereken bir yaptırım türüdür. Araştırma sonucunda ceza alan öğretmenlerin değerlendirme sistemine bakış açıları diğerlerine göre farklılık arz etmesi de verilen cezaların çalışma yaşamında önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle disiplin programlarının uygulanmasında etkililiğin sağlanması için adil, açık ve caydırıcılık özelliklerini taşıması önem kazanmaktadır.

1.3. 5. İşe Yönelik Değişiklikler : İlköğretim okullarında İşe yönelik olarak, eşdeğer başka kurumda görevini devam ettirme, yeterlilikleri doğrultusunda sınıf dışı görevler verme, öğretmenlikten alınma şeklinde uygulamalar söz konusudur. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 120. Maddesinde sicil raporlarının sonuçlarına bağlı olarak düzenlenmiş olan yaptırımlar, performans değerlendirme raporları içinde uygulanması işe yönelik değişiklikler açısından anlam kazandıracaktır. Böylece, iki kez üst üste yetersiz alan öğretmenin başka bir ilköğretim kurumunda çalışmasının sağlanması, burada da olumsuz rapor alması halinde de öğretmenlikle ilişkisinin kesilmesi performans değerlendirme sonuçlarıyla gerçekleşebilecektir.

Ek 1. Devlet Memurları Sicil Formu Puanlama Bölümü**SİCİL AMİRLERİNİN GENEL DURUM VE DAVRANIŞLARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ (ŞAHSİYET DEĞERLENDİRMESİ)**

Not: Bu sütun yönetmeliğin 17. Maddesi gereğince tespit edilen iyi ve kötü alışkanlıklar ile kabiliyetleri dikkate alınarak doldurulur

1 NCİ SİCİL AMİRİNİN DÜŞÜNCESİ	2 NCİ SİCİL AMİRİNİN DÜŞÜNCESİ	3 NCİ SİCİL AMİRİNİN DÜŞÜNCESİ
1.Sorumluluk duygusu görev ve yetki alanına giren işleri kendiliğinden zamanında ve doğru yapma;takip edip sonuçlandırma Alışkanlığı		
2.Görevine bağlılığı ,iş heyecanı		
3.Meslek bilgisi, yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini Yetiştirme ve yenileme gayreti,		
4.İntizam ve dikkati,		
5. İş birliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uymada Gösterdiği başarısı,		
6.Tarafsızlığı,(Görevini yerine getirirken ,dil,din,ırk,cins,siyasi düşünce, Felsefi inanç, din, mezhep ayrılıklarından etkilenmeme		
7.Amirlerine, mesai arkadaşlarına , iş sahiplerine karşı tutum ve davranışı		
8.İnsan haklarına saygısı, (İnsanların kişiliğine ve haklarına saygı gösterme, hiç kimseye insanlık onuruyla bağdaşmayan muamele de bulunmama		
9. Disipline riayeti,		
10.Görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği,		
11.Yurt dışı görevlerde temsil yeteneği, mesleki ehliyet ve yabancı dil Bilgisi (sadece yurtdışı teşkilatı olan kurumlarda)		

Ek 2. Öğretmen teftiş formu

ÖĞRETMEN TEFTİŞ FORMU

1. İli		8. Mesleki Kıdemi-Kadro	
2. İlçesi		9. Branşı – Ek Branşı	
Okulun Adı		10. Okuttuğu /Eğittiği Sınıf-ders- grup	
4. Adı Soyadı		11. Haftalık Ders Saat Sayısı	
5. Meb. No -Sicil No		12. Teftiş Edilen Sınıf – Ders	
6. Öğretmenliğe Başl. tarih		13. Sınıf Mevcudu	
7.En son mez. olduğu okul		14. Teftiş Tarihi	
GÖZLENEN DAVRANIŞLAR			
DERSLİĞİN EĞİTİM ÖĞRETİME HAZIRLIK DURUMU		PUAN DEĞERİ (15)	
Dersliğin donatım, bakımı ve temizlik durumu			
Derslikte Türk Bayrağı, Atatürk Resmi, İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Öğrenci Andı vb. tabloları bulundurma Durumu			
Derslikte gerekli olan etkinlik/ ilgi köşelerinin oluşturulması durumu			
Seviye/yaş grubuna uygun ders/oyun araç-gereç ve materyallerinin bulundurulma durumu			
Sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma durumu			
Kütüphane, laboratuvar, atölye, işlik, salon ve ilgi köşeleri gibi öğrencilere/çocuklara kullandırma durumu			
TAVSİYELER		BÖLÜM PUANI (.....)	
EĞİTİM ÖĞRETİM DURUMU		PUAN DEĞERİ (70)	
Yıllık, ünite ve günlük planları hazırlama ve uygulama durumu			
Dersin, eğitim faaliyetinin işlenişinde konulara uygun yöntem ve teknikleri seçme ve zamanı amaca uygun kullanma durumu			
Eğitim ve öğretimde gezi, gözlem, inceleme, araştırma ve deneylere yer verme durumu			
Öğrencilere/çocuklara seviye yaş gruplarına göre İstiklal Marşını, Atatürk'ün Gençliğe hitabesini, Öğrenci Andını ve Atatürk İlke ve İnkılaplarını öğretme durumu			
Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, Türkçe'yi etkin ve doğru biçimde kullanma ve kullandırma, ses tonunu iyi ayarlayabilme durumu			
Öğrencileri/çocukları tanıma, bireysel farklılıklarını dikkate alma, grup ve bireysel çalışmalara yöneltme, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma etkinlikleri arasındaki zamanlamayı çocukların ilgi istek ve ihtiyaçları dikkate alarak uygun şekilde kullanma durumu			
İşlenen ünite ve konularla ilgili hedef ve hedef davranışları gerçekleştirebilme durumu			
Öğrencileri/çocukları tanıma tekniklerini uygulama, gerekli kayıtları tutma ve faydalanma durumu			
Derslerin/ eğitim faaliyetlerinin işlenişinde araç gereç ve materyal ve derslikteki eğitim/ilgi köşelerini kullanma durumu			
Öğrenci başarısını/davranışını ölçme-değerlendirme/çocukların gözlem kayıt formlarını sonuçlandırarak değerlendirme durumu			
Eğitim öğretim etkinliklerinde ,genel ve özel öğretim yöntemlerini uygulayabilme durumu			
Görevinin ve eğitim etkinliklerinin özelliğine uygun kılık kıyafetine özen gösterme durumu			
TAVSİYELER		BÖLÜM PUANI (.....)	
YÖNETİM VE ÇEVRE İLİŞKİLERİ		PUAN DEĞERİ (15)	
Öğrencilere/çocuklara ve çevreye örnek olma, kendini yetiştirme, mesleki yayınları ve mevzuatı izleme durumu			
Okuttuğu ders/etkinlik ve sınıflarla/gruflarla ilgili defter, kayıt ve dosyaları tutma durumu			
Törenlere ,mesleki toplantılara, eğitici kol faaliyetlerine ve etkinliklerine katılma durumu			
Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği sağlama verilen görevleri yapma durumu			
Velilerle iyi ilişkiler kurma, çevreyi tanıma, çevre imkanlarından eğitim öğretimde faydalanma durumu			
Zümre ve şube öğretmenleri toplantılarına katılma, kararlar alma ve uygulama durumu			
TAVSİYELER		BÖLÜM PUANI (.....)	
		BAŞARI PUANI (.....)	
		BAŞARI DERECESESİ (.....)	
İlköğretim Müfettişi		İlköğretim Müfettişi	
		UYGUNDUR	
		...../05/ 2000 İlköğrt.	
		Müf. Bşk.	

Kaynak: M.E.B. İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Teftiş ve Rehberlik Yönergesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/
KONU : Anket (Ali UÇAR)

501

03/04/2000

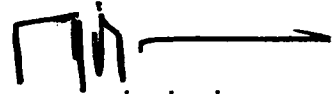
VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a) Milli Eğitim Bakanlığının 20.01.1988 ve Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliğinin 610.BHİŞ.123 sayılı emri.
b) İlköğretim Müfettişi Ali UÇAR'ın Müdürlüğümüze verdiği 13.04.2000 tarihli dilekçe yazısı ve ekleri.
c) Teftiş Kurulu Başkanlığının 19.04.2000 tarih ve B.08.4.MEM.4.34.00.13.410/2176 sayılı yazısı.

İlimiz İlköğretim Müfettişliği Başkanlığı 58. Grup İlköğretim Müfettişi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisi Ali UÇAR'ın 1999/2000 öğretim yılından itibaren "İstanbul İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi" konulu yüksek lisans tezine temel teşkil etmek üzere ;

- İlimiz İlköğretim Müfettişlerine;
- Üsküdar, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Kartal, Bağcılar, Şişli, Eminönü, Bahçelievler ve Beşiktaş ilçelerinde ;
 - Görevli olan İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerine,
 - Görevli Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerine ,
 - İlçelerinden bir resmi ve bir özel İlköğretim Okulu öğretmenlerine, ekteki anketin uygulanması,
- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli yönetici ve öğretmenlerle ilgili istatistiki bilgilerden yararlanabilmek,
- İlköğretim Müfettişlerinin yaptıkları teftiş sonuçlarıyla ilgili istatistiki bilgilerden yararlanabilmek isteği Müfettişlerce incelenerek İLGİ(c) yazıları ile sakinca olmadığı ve yüksek lisans tezinin bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi bildirilmektedir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda İLGİ(a) Bakanlık Emri Esasları dahilinde , ayrıca İlçe Milli Eğitimi ve Okul isimlerinin deşifre edilmemesi , etik kurallara uyulması şartıyla anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Nevzat İSPİRLİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri
Ek-2. Müfettiş raporu

O L U R
.. / 04 / 2000
Ömer BALİBEY
Milli Eğitim Müdürü
Vali a.
Vali Yardımcısı V

Ek 3. Yöneticilere Uygulanan Anket Sayın İlköğretim Müfettişi ve Yönetici;

Hazırlanmış olan anket, yüksek lisans tezime temel olmak üzere ; ilköğretim okulları öğretmenlerinin performans değerlendirmelerinin şu andaki durumu, etkililiği, olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak, objektif bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla kullanılacaktır.

Anket beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel bilgileri içeren soruları cevaplamanız istenmektedir. İkinci bölümde öğretmen değerlendirilmesinde de kullanılan sicil raporlarında yer alan sorular bulunmakta ve bu sorularla öğretmenlerin özelliklerinin ne derecede etkili ölçülebileceği konusunda düşüncelerinizi belirtmeniz istenmektedir. Üçüncü bölümde ise Ocak 2000 yılından itibaren denenmek üzere uygulamaya konulan öğretmen gözlem formlarında yer alan sorular bulunmakta ve bu sorularla öğretmenin ne derecede etkili ölçülebileceği konusunda düşünceleriniz sorulmaktadır. Dördüncü bölümde uygulamada bulunan sicil raporlarıyla ve teftiş formlarıyla değerlendirme konusundaki uygulamalar hakkındaki görüşlerinize başvurulması amaçlanmaktadır. Beşinci bölüm de ise oluşturulması düşünülen performans değerlendirme modelinin temel özelliklerini belirleyici sorulara yer verilmektedir.

Sizden , bölümlerin açıklamaları doğrultusunda, her özelliğe katılma derecenizi ; 1. Hiç (), 2. Az (), 3.Orta (), 4.Çok (), 5.Pek çok (), seçeneklerinden birisine (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Bu nedenle , ekteki ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın güvenilirliği; öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi , performansının artırılması ve bu konularda yapılan araştırmalara katkı sağlanması açısından önem taşımaktadır. Sizden adınızı ve soy adınızı yazmanız istenmemektedir. Verilecek cevaplar sadece “İstanbul İli İlköğretim Okulu öğretmenlerinin performans değerlendirmesi “ konulu yüksek lisans tezi için kullanılacak, başka hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir.

Ali UÇAR

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz :

() Bay () Bayan

2. Görev yaptığınız kurum türü :

() Resmi İlköğretim Okulu Md. () Özel İlköğretim Okulu Md. () Özel Eğitim teftişi
() Proje Okulları teftişi () Soruşturma Gurubu () Özel ve resmi İlköğrt.Ok.
Teftişi, () İlçe Milli Eğitim Müdürü () İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

3. Mezun olduğu okul :

() Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Okulu () Eğitim Fakültesi , () Alanla ilgili Açık-öğretim fakültesi () Fen Ed. Fakültesi () Eğitim Fakültesi dışındaki diğer fakülteler

Ek.3 Yöneticilere Uygulanan Anket (Devamı)**4. Göreve esas olan öğretmenlik Branşınız :**

- () Anasınıfı () Sınıf () Matematik () Fen Bilimleri () Sosyal Bilimler, () Müzik- Resim –iş, Beden Eğit vb. () Türkçe, () Y. Dil, () Din Kültürü,

5. Mesleki (öğretmenlik dahil) Kıdeminiz :

- () 5 Yıl ve daha az, () 6-10 Yıl, () 11-15 Yıl, () 16-20 Yıl, () 21-25 Yıl, () 26 Yıl ve daha yukarı,

6. Yöneticilikteki Kıdeminiz :

- () 0-3 Yıl () 4 - 5 Yıl, () 6-8 Yıl, () 9-11 Yıl, () 11-15 Yıl, () 16 Yıl ve daha yukarı,

7. Mezuniyet sonrası eğitim durumunuzdan hangisi size uygundur?

- () Devam etmiyorum () Lisans tamamladım () Yüksek lisansa devam ediyorum
() Yüksek lisansı bitirdim () Doktora programına devam ediyorum () Doktorayı bitirdim

BÖLÜM II

Bu bölümde yer alan sorular Devlet Memurlarının değerlendirilmesinde kullanılan “Gizli Sicil Raporu” n da yer alan özelliklerden oluşmaktadır. Bu özellikler sicil amirleri tarafından her yılın sonunda doldurularak diğer devlet memurlarının olduğu gibi öğretmenlerin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Öğretmenlerin performansları hakkında değerlendirme niteliği taşıyan ve sonucu öğretmeni etkileyen bu özelliklerin uygulamada sicil amirleri tarafından **ne derecede objektif olarak değerlendirildiğini** düşünmektesiniz?

Objektif Değerlendirilme Derecesi

Özellikler	H	Az	Orta	Çok	Pekçok
1. Sorumluluk duygusu(görev ve yetki alanına giren işleri kendiliğinden zamanında ve doğru yapma; takip edip sonuçlandırma alışkanlığı)					
2. Görevine bağlılığı, iş heyecanı,					
3. Meslek bilgisi, yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini Yetiştirme ve yenileme gayreti,					
4. İntizam ve dikkati,					
5. İş birliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uymada gösterdiği başarısı,					
6. Tarafsızlığı, (Görevini yerine getirirken ,dil,din,ırk,cins,siyasi düşünce,Felsefi inanç, din, mezhep ayrılıklarından etkilenmeme)					
7. Amirlerine, mesai arkadaşlarına , iş sahiplerine karşı tutum ve davranışı					
8. İnsan haklarına saygısı, (İnsanların kişiliğine ve haklarına saygı gösterme, hiç kimseye insanlık onuruyla bağdaşmayan muamelede Bulunmama)					
9. Disipline riayeti,					
10. Görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği,					
11. Yurt dışı görevlerde temsil yeteneği, mesleki ehliyet ve yabancı dil Bilgisi (sadece yurtdışı teşkilatı olan kurumlarda)					

BÖLÜM III

Bu bölümde yer alan sorular İlköğretim Müfettişleri tarafından kullanılan, Ocak 2000 tarih ve 2508 Sayılı T.D. yayımlanmış, daha önce uygulanan formlara yakın özelliklerin yanında bazı farklı özellikler de içeren ve şu anda denenmek üzere uygulamaya

Ek.3 Yöneticilere Uygulanan Anket (Devamı)

konulan teftiş formlarından alınmıştır. Bu özelliklerin , uygulamada müfettişler tarafından ne derecede objektif olarak değerlendirilebileceğini düşünmektесiniz

Özellikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
12. Dersliğin donatım, bakımı ve temizlik durumu					
13. Derslikte Türk Bayrağı, Atatürk Resmi, İstiklal Marşı, Atatürk 'ün Gençliğe Hitabesi, Öğrenci Andı vb .tabloları bulundurma durumu					
13. Derslikte gerekli olan etkinlik/ ilgi köşelerinin oluşturulması durumu					
Seviye/yaş grubuna uygun ders/oyun araç-gereç ve materyallerinin bulundurulma Durumu					
14. Sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma durumu					
16. Kütüphane, laboratuvar, atölye, işlik, salon ve ilgi köşeleri gibi Öğrencilere/çocuklara kullandırma durumu					
17. Yukarıda yer alan altı alt kriter , dersliğin donanım ve eğitim öğretime hazırlığı konusunda yeterli olup, on beş puan değerinde tavsiyeler bölümünde eksikliklerin belirtilerek uygulanması yeterlidir					
19. Yıllık, ünite ve günlük planları hazırlama ve uygulama durumu					
20. Dersin, eğitim faaliyetinin işlenişinde konulara uygun yöntem ve teknikleri seçme ve zamanı amaca uygun kullanma durumu					
21. Eğitim ve öğretimde gezi, gözlem, inceleme, araştırma ve deneylere yer verme durumu					
22. Öğrencilere/çocuklara seviye yaş gruplarına göre İstiklal Marşını, Atatürk 'ün Gençliğe hitabesini, Öğrenci Andını ve Atatürk İlke ve İnkılaplarını öğretme durumu					
23. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, Türkçe'yi etkin ve doğru biçimde kullanma ve kullandırma, ses tonunu iyi ayarlayabilme durumu					
24. Öğrencileri/çocukları tanıma, bireysel farklılıklarını dikkate alma, grup ve bireysel çalışmalara yöneltme, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma etkinlikler arasındaki zamanlamayı çocukların ilgi istek ve ihtiyaçları dikkate alarak uygun şekilde kullanma durumu					
25. İşlenen ünite ve konularla ilgili hedef ve hedef davranışları gerçekleştirebilme durumu					
26. Öğrencileri/çocukları tanıma tekniklerini uygulama, gerekli kayıtları tutma ve faydalanma durumu					
27. Derslerin/ eğitim faaliyetlerinin işlenişinde araç gereç ve materyal ve derslikteki eğitim/ilgi köşelerini kullanma durumu					
28. Öğrenci başarısını/davranışını ölçme-değerlendirme/çocukların gözlem kayıt formlarını sonuçlandırarak değerlendirme durumu					
29. Eğitim öğretim etkinliklerinde ,genel ve özel öğretim yöntemlerini uygulayabilme durumu					
30. Görevinin ve eğitim etkinliklerinin özelliğine uygun kılık kıyafetine özen gösterme durumu					
31. Yukarıdaki sorular eğitim öğretim durumu ile ilgili olup yetmiş puan üzerinden derecelendirilmesi ve tavsiyeler şeklinde eksikliklerin belirtilmesi şeklinde uygulanması yeterlidir.					
32. Öğrencilere/çocuklara ve çevreye örnek olma, kendini yetiştirme, mesleki yayınları ve mevzuatı izleme durumu					
33. Okuttuğu ders/etkinlik ve sınıflarla/gruplarla ilgili defter, kayıt ve dosyaları tutma durumu					

Ek.3 Yöneticilere Uygulanan Anket (Devamı)

34. Törenlere ,mesleki toplantılara,eğitici kol faaliyetlerine ve etkinliklerine katılma durumu					
35. Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği sağlama verilen görevleri yapma durumu					
36. Velilerle iyi ilişkiler kurma,çevreyi tanıma,çevre imkanlarından eğitim öğretimde faydalanma durumu					
37. Zümre ve şube öğretmenleri toplantılarına katılma,kararlar alma ve uygulama durumu					
38. Yukarıda altı alt kriter yönetim ve çevre ilişkilerini belirleme konusunda yeterli olup on beş puan üzerinden değerlendirilmesi v tavsiyeler şeklinde eksiklerin belirtilerek uygulanması yeterlidir.					

BÖLÜM IV

Bu bölümde yer alan sorular, mevcut mevzuat hükümleri doğrultusunda öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan sicil ve teftiş raporlarının sonuçlarıyla ilişkili hükümler olup katılma derecenizin deneyimleriniz doğrultusunda işaretlemeniz istenmektedir.

Özellikler		Az	Orta	Çok	Pekçok
39. Sicil raporlarıyla değerlendirme öğretmenlerin yıllık performanslarını ölçebilecek özellikler yönüyle yeterlidir					
40. Sicil raporlarıyla öğretmen değerlendirmesi objektif olarak yapılmaktadır.					
41. Müfettişlerin yaptığı teftiş raporlarıyla değerlendirme objektif olarak yapılmaktadır.					
42. Değerlendirme sonuçları öğretmenlerin üst göreve atanmasında etkilidir.					
43. Değerlendirme sonuçları Öğretmenin ödüllendirilmesinde kullanılmaktadır.					
44. Değerlendirme sonuçları Öğretmenin hizmet içi eğitim almasında kullanılmaktadır.					
45. Öğretmenin aldığı disiplin cezası, sicil değerlendirme Sonucunu etkilemektedir.					
46. Müfettiş tarafından verilen olumlu teftiş puanı okul müdürünün Öğretmene verdiği sicil puanını etkilemektedir.					
47. Müfettiş tarafından verilen düşük teftiş puanı okul müdürünün Öğretmene verdiği sicil puanını etkilemektedir.					
48. Okul yöneticisinin verdiği sicil puanı müfettişin vereceği sicil puanını etkilemektedir.					
49. Değerlendirme sonucu öğretmenin çalışma performansını etkilemektedir.					

BÖLÜM V

Bu bölüm öğretmenin performansının değerlendirilmesi modelinde yer verilmesi düşünülen özelliklerden oluşmaktadır. Bu değerlendirme kriterlerinin kullanılmasına ne derece katıldığınızı belirtiniz.

Özellikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
50. Okulun fiziksel ve eğitsel olanaklarının öğretmen Değerlendirmesinde kullanılması gereklidir.					
51. Okulun sosyal çevresi ve ailelerin olanak düzeyleri öğretmen değerlendirmesinde kullanılmalıdır.					
52. Okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanı öğretmenin değerlendirmesinde kullanılmalıdır.					
53. Öğretmenin mesleki gelişim durumunun (mesleki yayın,Araştırmaları, aldığı hizmet içi eğitim) öğretmen değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
54. Öğretmenin ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikleri öğretmen değerlendirmesinde kullanılmalıdır.					

Ek.3 Yöneticilere Uygulanan Anket (Devamı)

Öğretmenin kişisel özellikleri de (giyim kuşam, sabır, ön yargı, örnek olma, dikkatli olma vb) diğer kriterlerin yanında öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
55. Öğretmenin ders öncesi (kendisini ve ortamı derse Hazırlama) çabası performansının değerlendirilmesinde Kullanılmalıdır.					
56. Öğretmenin ders sürecindeki çabası gözlem formu doğrultusunda müfettiş tarafından gözlenerek değerlendirilmede kullanılmalıdır.					
57. Öğretmen değerlendirmesinde öğrencilerin düşünceleri, anket uygulanarak değerlendirilmede kullanılmalıdır.					
58. Öğretmen hakkındaki veli düşünceleri de anketlerle belirlenerek öğretmenin performans değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
59. Öğretmen hakkındaki zümre öğretmenlerinin gözlemleri öğretmen değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
60. Öğretmen, değerlendirilmede kullanılan gözlem formlarını kendisi için doldurarak, kendi kendini değerlendirmesine olanak tanınmalıdır.					
61. Kendi sınıfının ulaşacağı standartların değerlendiricilerle Birlikte öğretmen tarafından belirlenmesine olanak tanınmalıdır.					
63. Öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyleri sene başı, aylık ve sene sonunda yapılacak standart testlerle belirlenerek öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
64. Değerlendirme süreci, müfettiş tarafından yıl içine yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru Değerlendirme şeklinde uygulanmalıdır.					
65. Değerlendirme sürecine müfettişin dışında okul müdürünün de yıl içinde periyodik olarak, birden çok ayrı gözlem formunu doldurmak suretiyle etkin katkısı sağlanmalıdır.					
65. Değerlendirme etki düzeyleri farklı olacak şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemleri bir araya getirilerek belirlenmelidir.					
67. Değerlendirme sonuçları öğretmene bildirilmelidir.					
68. Değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınma gibi yaptırımlar uygulanmalıdır.					
1. Değerlendirmede kullanılacak gözlem formları her Branşta ayrı olarak geliştirilmelidir.					
70. Sicil değerlendirme formları teftiş gözlem formları sonuçlarıyla ilişkilendirilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir					
71. Öğretmen değerlendirmesi şu andaki uygulama şekliyle devam etmelidir.					
72. Öğretmen değerlendirme sürecine diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetimi de katılmalıdır.					

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi konusundaki önerilerinizi lütfen belirtiniz :

Ek 4. Öğretmenlere uygulanan anket Sayın Öğretmen;

Hazırlanmış olan anket, yüksek lisans tezime temel olmak üzere ; ilköğretim okulları öğretmenlerinin performans değerlendirmelerinin şu andaki durumu, etkililiği, olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak, objektif bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla kullanılacaktır.

Anket beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel bilgileri içeren soruları cevaplamanız istenmektedir. İkinci bölümde öğretmen değerlendirilmesinde de kullanılan sicil raporlarında yer alan sorular bulunmakta ve bu sorularla öğretmenlerin özelliklerinin ne derecede etkili ölçülebileceği konusunda düşüncelerinizi belirtmeniz istenmektedir. Üçüncü bölümde ise Ocak 2000 yılından itibaren denemek üzere uygulamaya konulan öğretmen gözlem formlarında yer alan sorular bulunmakta ve bu sorularla öğretmenin ne derecede etkili ölçülebileceği konusunda düşünceleriniz sorulmaktadır. Dördüncü bölümde uygulamada bulunan sicil raporlarıyla ve teftiş formlarıyla değerlendirme konusundaki uygulamalar hakkındaki görüşlerinize başvurulması amaçlanmaktadır. Beşinci bölüm de ise oluşturulması düşünülen performans değerlendirme modelinin temel özelliklerini belirleyici sorulara yer verilmektedir.

Sizden , bölümlerin açıklamaları doğrultusunda, her özelliğe katılma derecenizi ; 1. Hiç (), 2. Az (), 3.Orta (), 4.Çok (), 5.Pek çok (), seçeneklerinden birisine (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Bu nedenle , ekteki ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın güvenilirliği; öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi , performansının artırılması ve bu konularda yapılan araştırmalara katkı sağlanması açısından önem taşımaktadır. Sizden adınızı ve soy adınızı yazmanız istenmemektedir. Verilecek cevaplar sadece “İstanbul İli İlköğretim Okulu öğretmenlerinin performans değerlendirmesi “ konulu yüksek lisans tezi için kullanılacak, başka hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir.

Ali UÇAR

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyeti :

() Bay () Bayan

2. Görev yaptığınız okul türü :

() Resmi İlköğretim Okulu () Özel İlköğretim Okulu

3. Mezun olduğu okul :

() Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Okulu () Eğitim Fakültesi , () Alanla ilgili Açık-öğretim fakültesi () Fen Ed. Fakültesi () Eğitim Fakültesi dışındaki diğer fakülteler

4. Görev yaptığınız Branş :

() Anasınıfı () Sınıf () Matematik () Fen Bilimleri () Sosyal Bilimler, () Müzik- Resim –iş,Beden Eğitimi vb. () Türkçe, () Y. Dil, () Din Kültürü,

Ek.4 Öğretmenlere Uygulanan Anket (Devamı)**5. Eğitim aldığınız branşta mı ders veriyorsunuz?**

() Evet () Hayır () Hem branşta hem de branşım dışında

6. Mesleki Kıdeminiz :

() 5 Yıl ve daha az, () 6-10 Yıl, () 11-15 Yıl, () 16-20 Yıl, () 21-25 Yıl, () 26 Yıl ve daha yukarı,

7. Mezuniyet sonrası eğitim durumunuzdan hangisi size uygundur?

() Devam etmiyorum () Lisans tamamladım () Yüksek lisansa devam ediyorum

() Yüksek lisansı bitirdim () Doktora programına devam ediyorum () Doktorayı bitirdim

8. Son beş yılda aldığınız en yüksek ödül türüne hangi seçenek uygundur ?

() Yok () Teşekkür () Takdir () Maaşla ödüllendirme

9. Son beş yılda aldığınız en ağır disiplin cezası ve türüne hangi seçenek uygundur ?

() Yok () Uyarı-kınama, () Maaş veya ücret kesimi () Kademe ilerlemesini durdurma

BÖLÜM II

Bu bölümde yer alan sorular Devlet Memurlarının değerlendirilmesinde kullanılan “Gizli Sicil Raporu” n da yer alan özelliklerden oluşmaktadır. Bu özellikler sicil amirleri tarafından her yılın sonunda doldurularak diğer devlet memurlarının olduğu gibi öğretmenlerin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Öğretmenlerin performansları hakkında değerlendirme niteliği taşıyan ve sonucu öğretmeni etkileyen bu özelliklerin uygulamada sicil amirleri tarafından **ne derecede objektif olarak değerlendirildiğini** düşünmektesiniz?

Objektif Değerlendirilme Derecesi

Özellikler	H	Az	Orta	Çok	Pekçok
1. Sorumluluk duygusu(görev ve yetki alanına giren işleri kendiliğinden zamanında ve doğru yapma; takip edip sonuçlandırma alışkanlığı)					
3. Görevine bağlılığı ,iş heyecanı,					
3. Meslek bilgisi, yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini Yetiştirme ve yenileme gayreti,					
5. İntizam ve dikkati,					
5. İş birliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uymada gösterdiği başarısı,					
6. Tarafsızlığı, (Görevini yerine getirirken ,dil,din,ırk,cins,siyasi düşünce,Felsefi inanç, din, mezhep ayrımlıklarından etkilenmeme)					
8. Amirlerine, mesai arkadaşlarına , iş sahiplerine karşı tutum ve davranışı					
8. İnsan haklarına saygısı, (İnsanların kişiliğine ve haklarına saygı gösterme, hiç kimseye insanlık onuruyla bağdaşmayan muamelede Bulunmama)					
11. Disipline riayeti,					
12. Görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği,					
11. Yurt dışı görevlerde temsil yeteneği, mesleki ehliyet ve yabancı dil Bilgisi (sadece yurtdışı teşkilatı olan kurumlarda)					

Ek.4 Öğretmenlere Uygulanan Anket (Devamı)**BÖLÜM III**

Bu bölümde yer alan sorular İlköğretim Müfettişleri tarafından kullanılan, Ocak 2000 tarih ve 2508 Sayılı T.D. yayımlanmış, daha önce uygulanan formlara yakın özelliklerin yanında bazı farklı özellikler de içeren ve şu anda denenmek üzere uygulamaya konulan teftiş formlarından alınmıştır. Bu özelliklerin , uygulamada müfettişler tarafından **ne derecede objektif olarak değerlendirilebileceğini** düşünmektесiniz

Özellikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
12. Dersliğin donatım, bakımı ve temizlik durumu					
13. Derslikte Türk Bayrağı, Atatürk Resmi, İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Öğrenci Andı vb .tabloları bulundurma durumu					
15. Derslikte gerekli olan etkinlik/ ilgi köşelerinin oluşturulması durumu					
Seviye/yaş grubuna uygun ders/oyun araç-gereç ve materyallerinin bulundurulma Durumu					
16. Sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma durumu					
16. Kütüphane, laboratuvar, atölye, işlik, salon ve ilgi köşeleri gibi Öğrencilere/çocuklara kullandırma durumu					
17. Yukarıda yer alan altı alt kriter , dersliğin donanım ve eğitim öğretime hazırlığı konusunda yeterli olup, on beş puan değerinde tavsiyeler bölümünde eksikliklerin belirtilerek uygulanması yeterlidir					
19. Yıllık, ünite ve günlük planları hazırlama ve uygulama durumu					
20. Dersin, eğitim faaliyetinin işlenişinde konulara uygun yöntem ve teknikleri seçme ve zamanı amaca uygun kullanma durumu					
21. Eğitim ve öğretimde gezi, gözlem, inceleme, araştırma ve deneylere yer verme durumu					
22. Öğrencilere/çocuklara seviye yaş gruplarına göre İstiklal Marşını, Atatürk'ün Gençliğe hitabesini, Öğrenci Andını ve Atatürk İlke ve İnkılaplarını öğretme durumu					
23. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, Türkçe'yi etkin ve doğru biçimde kullanma ve kullandırma, ses tonunu iyi ayarlayabilme durumu					
24. Öğrencileri/çocukları tanıma, bireysel farklılıklarını dikkate alma, grup ve bireysel çalışmalara yönelme, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma etkinlikler arasındaki zamanlamayı çocukların ilgi istek ve ihtiyaçları dikkate alarak uygun şekilde kullanma durumu					
25. İşlenen ünite ve konularla ilgili hedef ve hedef davranışları gerçekleştirilebilme durumu					
26. Öğrencileri/çocukları tanıma tekniklerini uygulama, gerekli kayıtları tutma ve faydalanma durumu					
27. Derslerin/ eğitim faaliyetlerinin işlenişinde araç gereç ve materyal ve derslikteki eğitim/ilgi köşelerini kullanma durumu					
28. Öğrenci başarısını/davranışını ölçme-değerlendirme/çocukların gözlem kayıt formlarını sonuçlandırarak değerlendirme durumu					
29. Eğitim öğretim etkinliklerinde ,genel ve özel öğretim yöntemlerini uygulayabilme durumu					
30. Görevinin ve eğitim etkinliklerinin özelliğine uygun kılık kıyafetine özen gösterme durumu					
31. Yukarıdaki sorular eğitim öğretim durumu ile ilgili olup yetmiş puan üzerinden derecelendirilmesi ve tavsiyeler şeklinde eksikliklerin belirtilmesi şeklinde uygulanması yeterlidir.					

Ek.4 Öğretmenlere Uygulanan Anket (Devamı)

32. Öğrencilere/çocuklara ve çevreye örnek olma, kendini yetiştirme, mesleki yayınları ve mevzuatı izleme durumu					
33. Okuttuğu ders/etkinlik ve sınıflarla/gruplarla ilgili defter, kayıt ve dosyaları tutma durumu					
34. Törenlere ,mesleki toplantılara,eğitici kol faaliyetlerine ve etkinliklerine katılma durumu					
35. Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği sağlama verilen görevleri yapma durumu					
36. Velilerle iyi ilişkiler kurma,çevreyi tanıma,çevre imkanlarından eğitim öğretimde faydalanma durumu					
37. Zümre ve şube öğretmenleri toplantılarına katılma,kararlar alma ve uygulama durumu					
38. Yukarıda altı alt kriter yönetim ve çevre ilişkilerini belirleme konusunda yeterli olup on beş puan üzerinden değerlendirilmesi v tavsiyeler şeklinde eksiklerin belirtilerek uygulanması yeterlidir.					

BÖLÜM IV

Bu bölümde yer alan sorular, mevcut mevzuat hükümleri doğrultusunda öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan sicil ve teftiş raporlarının sonuçlarıyla ilişkili hükümler olup katılma derecenizin deneyimleriniz doğrultusunda işaretlemeniz istenmektedir.

Özellikler	Az	Orta	Çok	Pek çok
39. Sicil raporlarıyla değerlendirme öğretmenlerin yıllık performanslarını ölçebilecek özellikler yönüyle yeterlidir				
40. Sicil raporlarıyla öğretmen değerlendirmesi objektif olarak yapılmaktadır.				
41. Müfettişlerin yaptığı teftiş raporlarıyla değerlendirme objektif olarak yapılmaktadır.				
42. Değerlendirme sonuçları öğretmenlerin üst göreve atanmasında etkilidir.				
43. Değerlendirme sonuçları Öğretmenin ödüllendirilmesinde kullanılmaktadır.				
44. Değerlendirme sonuçları Öğretmenin hizmet içi eğitim almasında kullanılmaktadır.				
46. Öğretmenin aldığı disiplin cezası, sicil değerlendirme Sonucunu etkilemektedir.				
46. Müfettiş tarafından verilen olumlu teftiş puanı okul müdürünün Öğretmene verdiği sicil puanını etkilemektedir.				
47. Müfettiş tarafından verilen düşük teftiş puanı okul müdürünün Öğretmene verdiği sicil puanını etkilemektedir.				
48. Okul yöneticisinin verdiği sicil puanı müfettişin vereceği sicil puanını etkilemektedir.				
49. Değerlendirme sonucu öğretmenin çalışma performansını etkilemektedir.				

BÖLÜM V

Bu bölüm öğretmenin performansının değerlendirilmesi modelinde yer verilmesi düşünülen özelliklerden oluşmaktadır. Bu değerlendirme kriterlerinin kullanılmasına ne derece katıldığınızı belirtiniz.

Özellikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
53. Okulun fiziksel ve eğitsel olanaklarının öğretmen Değerlendirmesinde kullanılması gereklidir.					
54. Okulun sosyal çevresi ve ailelerin olanak düzeyleri öğretmen değerlendirmesinde kullanılmalıdır.					
55. Okul yönetiminin genel denetimde aldığı başarı puanı öğretmenin değerlendirmesinde kullanılmalıdır.					
53. Öğretmenin mesleki gelişim durumunun (mesleki yayın,Araştırmaları, aldığı hizmet içi eğitim) öğretmen değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
56. Öğretmenin ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikleri öğretmen değerlendirmesinde kullanılmalıdır.					
Öğretmenin kişisel özellikleri de (giyim kuşam, sabır, ön yargı, örnek olma,dikkatli olma vb) diğer kriterlerin yanında öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					

Ek.4 Öğretmenlere Uygulanan Anket (Devamı)

57. Öğretmenin ders öncesi (kendisini ve ortamı derse Hazırlama) çabası performansının değerlendirilmesinde Kullanılmalıdır.					
56. Öğretmenin ders sürecindeki çabası gözlem formu doğrultusunda müfettiş tarafından gözlenerek değerlendirilmede kullanılmalıdır.					
57. Öğretmen değerlendirmesinde öğrencilerin düşünceleri, anket uygulanarak değerlendirilmede kullanılmalıdır.					
58. Öğretmen hakkındaki veli düşünceleri de anketlerle belirlenerek öğretmenin performans değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
59. Öğretmen hakkındaki zümre öğretmenlerinin gözlemleri öğretmen değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
60. Öğretmen, değerlendirilmede kullanılan gözlem formlarını kendisi için doldurarak, kendi kendini değerlendirmesine olanak tanınmalıdır.					
61. Kendi sınıfının ulaşacağı standartların değerlendiricilerle Birlikte öğretmen tarafından belirlenmesine olanak tanınmalıdır.					
63. Öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyleri sene başı, aylık ve sene sonunda yapılacak standart testlerle belirlenerek öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.					
64. Değerlendirme süreci, müfettiş tarafından yıl içine yayılarak birden çok ziyaretlerle izleme ve sene sonuna doğru Değerlendirme şeklinde uygulanmalıdır.					
65. Değerlendirme sürecine müfettişin dışında okul müdürünün de yıl içinde periyodik olarak, birden çok aynı gözlem formunu doldurmak suretiyle etkin katkısı sağlanmalıdır.					
66. Değerlendirme etki düzeyleri farklı olacak şekilde müfettiş, yönetici, zümre öğretmenleri, veli ve öğrenci gözlemleri bir araya getirilerek belirlenmelidir.					
67. Değerlendirme sonuçları öğretmene bildirilmelidir.					
68. Değerlendirme sonuçlarına göre maddi veya sembolik ödül, yükseltme, ceza veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınma gibi yaptırımlar uygulanmalıdır.					
2. Değerlendirmede kullanılacak gözlem formları her Branşta ayrı olarak geliştirilmelidir.					
70. Sicil değerlendirme formları teftiş gözlem formları sonuçlarıyla ilişkilendirilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir					
71. Öğretmen değerlendirmesi şu andaki uygulama şekliyle devam etmelidir.					
72. Öğretmen değerlendirme sürecine diğer değerlendiricilerin yanında ilçe yönetimi de katılmalıdır.					

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi konusundaki önerilerinizi lütfen belirtiniz :

Ek 5. Test Toplamı İçin Güvenirlik Çalışması

Scale	ALPHA	Reliability	Analysis		
Sıra No	Madde No	Mean	Std.Dev.	Cases	
1	T1	3,5617	1,1066	543	
2	T2	3,7532	1,0806	543	
3	T3	3,4549	1,1547	543	
4	T4	3,7035	1,0012	543	
5	T5	3,5820	1,1349	543	
6	T6	3,5506	1,3045	543	
7	T7	3,7901	1,1381	543	
8	T8	3,7035	1,2562	543	
9	T9	3,7882	1,1451	543	
10	T10	3,7716	1,0830	543	
11	T11	2,0000	1,5606	543	
12	T12	3,6059	1,0588	543	
13	T13	4,3278	0,9047	543	
14	T14	3,9190	0,9628	543	
15	T15	3,488	1,0360	543	
16	T16	3,8250	2,0539	543	
17	T17	3,3904	1,0671	543	
18	T18	3,1197	2,6877	543	
19	T19	3,9098	1,0527	543	
20	T20	3,5783	1,0870	543	
21	T21	3,4715	1,1375	543	
22	T22	3,8379	1,0559	543	
23	T23	3,6575	1,0594	543	
24	T24	3,4125	1,1586	543	
25	T25	3,5341	1,0229	543	
26	T26	3,5028	1,0554	543	
27	T27	3,5359	1,0210	543	
28	T28	3,4807	1,0465	543	
29	T29	3,3886	1,0548	543	
30	T30	3,9411	1,0220	543	
31	T31	3,1252	1,4021	543	
32	T32	3,4549	1,0855	543	
33	T33	3,8122	0,9689	543	
34	T34	3,6869	1,0476	543	
35	T35	3,5727	1,1436	543	
36	T36	3,4954	1,2117	543	
37	T37	3,7127	1,1374	543	
38	T38	3,1823	1,4330	543	
39	T39	2,7072	1,1352	543	
40	T40	2,6280	1,1468	543	
41	T41	2,6409	1,1043	543	
42	T42	2,6225	1,2811	543	
43	T43	2,8600	1,2953	543	
44	T44	2,3775	1,2446	543	
45	T45	3,3204	1,2181	543	
46	T46	3,2394	1,1739	543	
47	T47	3,1381	1,1626	543	
48	T48	2,9705	1,2710	543	
49	T49	3,6685	1,2759	543	

Ek 5. Test Toplamı İçin Güvenirlik Çalışması (Devamı)

Sıra No	Madde No	Mean	Std.Dev.	Cases		
50	T50	3,7514	1,1278	543		
51	T51	3,7311	1,1816	543		
52	T52	3,4438	1,1732	543		
53	T53	3,8858	1,0388	543		
54	T54	3,8821	1,0853	543		
55	T55	4,0626	2,0292	543		
56	T56	4,1731	0,9109	543		
57	T57	3,9669	1,0690	543		
58	T58	3,4936	1,2653	543		
59	T59	3,0626	1,2770	543		
60	T60	3,2523	1,2378	543		
61	T61	3,8659	1,2487	543		
62	T62	3,7956	1,0732	543		
63	T63	3,7385	1,1559	543		
64	T64	3,7348	1,3182	543		
65	T65	3,8840	1,1730	543		
66	T66	3,6924	1,2681	543		
67	T67	4,2891	1,0812	543		
68	T68	3,8877	1,3001	543		
69	T69	4,1179	1,1417	543		
70	T70	3,9190	1,1907	543		
71	T71	2,1823	1,2633	543		
72	T72	2,4586	1,4264	543		

N Of Cases = 543,0

N of

Statik For	Mean	Variance	Std.Dev.	Variables		
Scala	251,6722	1422,8665	37,7209	72		
	Mean	Minimum	Maksimum	Range	Max/Min	Varsians
İtem Means	3,4954	2,0000	4,3278	2,3278	2,1639	0,2259
İtem Variances	1,502	0,8185	7,2237	6,4051	8,825	0,7711

Ek 6. Bölüm Toplamları için (ALPHA) testi (Relability Anallysis Scala)

	Scala Mean İf İtem Deleted	Scala Variance İf İtem Deleted	Corrected Item Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha İf İtem Deleted
T1	248,1105	1379,6889	0,5103	0,6546	0,9357
T2	247,9190	1380,9491	0,5074	0,6652	0,9357
T3	248,2173	1377,8198	0,5099	0,6263	0,9357
T4	247,9687	1384,4621	0,5020	0,6178	0,9358
T5	248,0902	1381,3811	0,4765	0,5870	0,9358
T6	248,1215	1371,2066	0,4960	0,6150	0,9357
T7	247,8821	1376,8459	0,5295	0,6487	0,9356
T8	247,9687	1372,4547	0,5247	0,6654	0,9355
T9	247,8840	1381,0695	0,4757	0,5899	0,9358
T10	247,9006	1379,2853	0,5272	0,6758	0,9356
T11	249,6722	1402,8185	0,1507	0,2292	0,9379
T12	248,0663	1392,7926	0,3663	0,3964	0,9363
T13	247,3444	1392,9421	0,4310	0,5287	0,9361

Ek 6 Devamı, Bölüm Toplamları için (ALPHA) testi (Relability Anallysis Scala)

T14	247,7532	1388,8836	0,4606	0,5735	0,9360
T15	248,1842	1383,7631	0,4934	0,5111	0,9358
T16	247,8471	1376,5209	0,2764	0,3121	0,9377
T17	248,2818	1379,3725	0,5343	0,5190	0,9356
T18	248,5525	1369,9525	0,2296	0,3377	0,9396
T19	247,7624	1384,2184	0,4793	0,5383	0,9359
T20	248,0939	1375,1554	0,5772	0,6477	0,9354
T21	248,2007	1376,0316	0,5396	0,5639	0,9355
T22	247,8343	1376,4817	0,5781	0,5917	0,9354
T23	248,0147	1380,4906	0,5240	0,6311	0,9357
T24	248,2597	1371,4435	0,5836	0,7447	0,9353
T25	248,1381	1377,1488	0,5884	0,6511	0,9354
T26	248,1694	1377,0893	0,5702	0,6570	0,9355
T27	248,1363	1378,7379	0,5682	0,6439	0,9355
T28	248,1915	1377,6865	0,5675	0,6240	0,9355
T29	248,2836	1374,2552	0,6074	0,6851	0,9353
T30	247,7311	1381,8722	0,5258	0,5427	0,9357
T31	248,5470	1373,4143	0,4569	0,5496	0,9359
T32	248,2173	1374,6501	0,5844	0,6401	0,9354
T33	247,8600	1383,5117	0,5330	0,5070	0,9357
T34	247,9853	1374,3909	0,6100	0,6954	0,9353
T35	248,0994	1368,6875	0,6248	0,7852	0,9351
T36	248,1768	1366,6624	0,6110	0,7757	0,9351
T37	247,9595	1371,6404	0,5927	0,6688	0,9353
T38	248,4899	1374,7965	0,4330	0,5595	0,9360
T39	248,9650	1377,5357	0,5227	0,6068	0,9356
T40	249,0442	1377,0792	0,5225	0,6247	0,9356
T41	249,0313	1387,1595	0,4193	0,5067	0,9361
T42	249,0497	1383,7079	0,3936	0,5364	0,9362
T43	248,8122	1387,1049	0,3533	0,4943	0,9364
T44	249,2947	1392,3706	0,3116	0,4860	0,9366
T45	248,3517	1393,3797	0,3079	0,4403	0,9366
T46	248,4328	1396,3382	0,2867	0,6100	0,9367
T47	248,5341	1397,3932	0,2775	0,6355	0,9368
T48	248,7017	1388,7927	0,3426	0,4736	0,9365
T49	248,0037	1390,7564	0,3203	0,3825	0,9366
T50	247,9208	1405,0657	0,1955	0,5160	0,9371
T51	247,9411	1403,6275	0,2015	0,5252	0,9371
T52	248,2284	1392,9219	0,3262	0,3567	0,9365
T53	247,7864	1396,6000	0,3244	0,4911	0,9365
T54	247,7901	1397,0924	0,3032	0,4901	0,9366
T55	247,6096	1394,3713	0,1609	0,2493	0,9386
T56	247,4991	1395,3206	0,3926	0,5505	0,9363
T57	247,7053	1388,1012	0,4221	0,5149	0,9361
T58	248,1786	1389,9994	0,3314	0,4735	0,9365
T59	248,6096	1394,5152	0,2802	0,4728	0,9368
T60	248,4199	1383,7422	0,4082	0,5326	0,9361
T61	248,2063	1387,0349	0,3685	0,4985	0,9363

Ek 6. Bölüm Toplamları için (ALPHA) testi (Devamı)

T62		247,8766	1393,6545	0,3502	0,5586	0,9364
T63		247,9337	1390,5122	0,3738	0,5458	0,9363
T64		247,9374	1387,1695	0,3458	0,5355	0,9365
T65		247,7882	1386,8093	0,3970	0,5903	0,9362
T66		247,9797	1390,5070	0,3251	0,5685	0,9366
T67		247,3831	1398,1113	0,2917	0,5228	0,9367
T68		247,7845	1393,7376	0,2827	0,4856	0,9368
T69		247,5543	1400,2401	0,2496	0,5616	0,9369
T70		247,7532	1392,7102	0,3234	0,5313	0,9366
T71		249,4899	1394,3869	0,2850	0,3933	0,9368
T72		249,2136	1388,3786	0,3053	0,3994	0,9368

Reliability Coefficients 72 items

Alpha = 0,937 Standardized item alpha= 0,9444

Reliability Coefficients		Scala	SPLIT		
N of Cases = 543,0		N of Items =72			
Correlation between forms	:0,4145	Equal-length Sperman-Brown			:0,5861
Gutman Split-half	:0,5772	Unequal-length Sperman-Brown			:0,5861
36 Item Part I		36 Item Part 2			
Alpha for Part 1	:0,9382	Alpha for Part 2			:0,8891

Ek 7. Bölüm 2 İçin Güvenirlik Çalışması

Scale	ALPHA	Reliability	Analysis	BÖLÜM 2		
Sıra No	Madde No	Mean	Std.Dev.	Cases		
1	T1	3,5617	1,1066	543		
2	T2	3,7532	1,0806	543		
3	T3	3,4549	1,1547	543		
4	T4	3,7035	1,0012	543		
5	T5	3,5820	1,1349	543		
6	T6	3,5506	1,3045	543		
7	T7	3,7901	1,1381	543		
8	T8	3,7035	1,2562	543		
9	T9	3,7882	1,1451	543		
10	T10	3,7716	1,0830	543		
11	T11	2,0000	1,5606	543		

N Of Cases = 543

N of

Statik For	Mean	Variance	Std.Dev.	Variables		
Scala	38,6593	87,7453	9,3672	11		
	Mean	Minimum	Maksimum	Range	Max/Min	Varians
İtem Means	3,5145	2,0000	3,7901	1,7981	1,8950	0,2651
İtem Variances	1,4100	1,0023	2,4354	1,4331	2,4298	0,1524

Ek 7. Devamı, Bölüm 2 İçin Güvenirlik Çalışması

İtem Total Statistick

Bölüm-2-

		Scala Mean İf Item Deleted	Scala Variance İf item Deleted	Corrected Item Total Correlation	Squared Multiple Correlatio	Alpha If Item Deleted
T1		35,0976	72,6639	0,7345	0,6010	0,8927
T2		34,9060	72,9413	0,7388	0,6275	0,8926
T3		35,2044	72,7681	0,6926	0,5180	0,8946
T4		34,9558	74,4482	0,7116	0,5524	0,8946
T5		35,0773	72,5660	0,7184	0,5425	0,8933
T6		35,1087	70,4697	0,7111	0,5606	0,8934
T7		34,8692	72,5272	0,7182	0,5523	0,8933
T8		34,9558	70,5405	0,7406	0,5984	0,8917
T9		34,8711	72,8874	0,6929	0,5274	0,8947
T10		34,8877	72,5538	0,7598	0,6140	0,8915
T11		36,6593	80,8523	0,1588	0,0349	0,9314

Reliability Coefficients 11 items

Alpha	=	0,9056	Standardized item alpha= 0,9444	0,9158
Reliability Coefficients			Scala	SPLIT
N of Cases = 543,0			N of Items =11	
Correlation between forms		0,7862	Equal-length Sperman-Brown	0,8803
Gutman Split-half		0,8689	Unequal-lenght Sperman-Brown	0,8811
6 Item Part I			5 Item Part 2	
Alpha for Part 1		0,8924	Alpha for Part 2	0,7510

Ek 8. Bölüm 3 için Güvenirlik Çalışması Scale ALPHA

Sıra No	Madde No	Mean	Std.Dev.	Cases
1	T12	3,6059	1,0588	543
2	T13	4,3278	0,9047	543
3	T14	3,9190	0,9628	543
4	T15	3,488	1,0360	543
5	T16	3,8250	2,0539	543
6	T17	3,3904	1,0671	543
7	T18	3,1197	2,6877	543
8	T19	3,9098	1,0527	543
9	T20	3,5783	1,0870	543
10	T21	3,4715	1,1375	543
11	T22	3,8379	1,0559	543
12	T23	3,6575	1,0594	543
13	T24	3,4125	1,1586	543
14	T25	3,5341	1,0229	543
15	T26	3,5028	1,0554	543
16	T27	3,5359	1,0210	543
17	T28	3,4807	1,0465	543
18	T29	3,3886	1,0548	543
19	T30	3,9411	1,0220	543
20	T31	3,1252	1,4021	543
21	T32	3,4549	1,0855	543
22	T33	3,8122	0,9689	543

Ek 8 Devamı, Bölüm 3 için Güvenirlik Çalışması Scale ALPHA

23	T34	3,6869	1,0476	543		
24	T35	3,5727	1,1436	543		
25	T36	3,4954	1,2117	543		
26	T37	3,7127	1,1374	543		
27	T38	3,1823	1,4330	543		

N Of Cases = 543

Statik For	Mean	Variance	Std.Dev.	Variables		
Scala	96,9687	386,9492	19,671	27		
	Mean	Minimum	Maksimum	Range	Max/Min	Varians
İtem Means	3,5914	3,1197	4,3278	1,2081	1,3872	0,718
İtem Variances	1,5349	0,8185	7,2237	6,4051	8,8250	1,7019

Ek 8. Bölüm 3 için Güvenirlik Çalışması Scale

İtem Total Statistick

ALPHA

Bölüm-3

	Scala Mean İf Item Deleted	Scala Variance İf item Deleted	Corrected Item Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha İf Item Deleted
T12	93,3628	368,6670	0,4221	0,3044	0,9263
T13	92,6409	369,7988	0,4694	0,4752	0,9258
T14	93,0497	364,8813	0,5747	0,5182	0,9245
T15	93,4807	362,1283	0,6023	0,4627	0,9241
T16	93,1436	357,6952	0,3223	0,2251	0,9318
T17	93,5783	360,8864	0,6147	0,4633	0,9239
T18	93,8490	356,3388	0,2305	0,2199	0,9401
T19	93,0589	362,6755	0,5778	0,4641	0,9243
T20	93,3909	356,9691	0,7011	0,6205	0,9227
T21	93,4972	358,6637	0,6265	0,4895	0,9236
T22	93,1308	358,8998	0,6736	0,5542	0,9231
T23	93,1112	359,2332	0,6622	0,5725	0,9233
T24	93,5562	355,1292	0,6979	0,7048	0,9226
T25	93,4346	358,8993	0,6967	0,6113	0,9229
T26	93,4659	358,3969	0,6866	0,6196	0,9230
T27	93,4328	360,0024	0,6686	0,58,75	0,9233
T28	93,4880	358,8666	0,6807	0,5697	0,9231
T29	93,5801	357,0374	0,7225	0,6483	0,9225
T30	93,0276	361,8166	0,6196	0,4877	0,9239
T31	93,8435	359,42,1	0,4809	0,4977	0,9258
T32	93,5138	358,3019	0,6684	0,5782	0,9231
T33	93,1565	365,5345	0,5527	0,4323	0,9248
T34	93,2818	358,4611	0,6905	0,6546	0,9230
T35	93,3959	355,5865	0,6968	0,7459	0,9226
T36	93,4733	353,8918	0,6929	0,7468	0,9225
T37	93,2560	357,1355	0,6634	0,6096	0,9231
T38	93,7864	359,8546	0,4606	0,4982	0,9262

Ek 8. Bölüm 3 için Güvenirlik Çalışması Scale

Reliability Coefficients 27 items

Alpha	=	0,9272	Standardized item alpha= 0,9446	
Reliability Coefficients			Scala	SPLIT
N of Cases = 543,0			N of Items =27	
Correlation between forms		0,7661	Equal-length Sperman-Brown	0,8675
Gutman Split-half		0,8674	Unequal-lenght Sperman-Brown	0,8677
14 Item Part I			13 Item Part 2	
Alpha for Part 1		0,8384	Alpha for Part 2	0,9149

Ek 9. Bölüm 4 Güvenirlik Çalışması Scale ALPHA

Sıra No	Madde No	Mean	Std.Dev.	Cases		
1	T39	2,7072	1,1352	543		
2	T40	2,6280	1,1468	543		
3	T41	2,6409	1,1043	543		
4	T42	2,6225	1,2811	543		
5	T43	2,8600	1,2953	543		
6	T44	2,3775	1,2446	543		
7	T45	3,3204	1,2181	543		
8	T46	3,2394	1,1739	543		
9	T47	3,1381	1,1626	543		
10	T48	2,9705	1,2710	543		
11	T49	3,6685	1,2759	543		
N Of Cases	=	543				
Statik For	Mean	Variance	Std.Dev.	Variables		
Scala	32,1731	62,0475	7,877	11		
	Mean	Minimum	Maksimum	Range	Max/Min	Varians
İtem Means	2,9248	2,3775	3,6685	1,2910	1,5430	0,1467
İtem Variances	1,4680	1,2195	1,6778	0,4583	1,3758	0,0267

		Scala Mean İf Item Deleted	Scala Variance İf item Deleted	Corrected Item Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha İf Item Deleted
T39		29,4659	52,3478	0,4861	0,4608	0,7981
T40		29,5451	52,3001	0,5083	0,5310	0,7960
T41		29,5322	54,0981	0,4143	0,4066	0,8045
T42		29,5506	50,3328	0,5541	0,4558	0,7909
T43		29,3131	51,0863	0,5014	0,4045	0,7964
T44		29,7956	51,9046	0,4792	0,3675	0,7986
T45		28,8527	52,9598	0,4289	0,3040	0,8034
T46		28,9337	51,7890	0,5256	0,5574	0,7942
T47		29,0350	51,7718	0,5334	0,5595	0,7935
T48		29,2026	52,2947	0,4427	0,3513	0,8023
T49		28,5046	53,2947	0,3825	0,2624	0,8084
Alpha	=	0,8137	Standardized item alpha= 0,9444		0,8145	
Reliability Coefficients			Scala	SPLIT		
N of Cases = 543,0			N of Items =11			
Correlation between forms		0,2896	Equal-length Sperman-Brown			0,4492
Gutman Split-half		0,4460	Unequal-lenght Sperman-Brown			0,4505
6 Item Part I			5 Item Part 2			
Alpha for Part 1		0,8185	Alpha for Part 2			0,803

Ek 10. Bölüm 5 İçin Güvenirlik Çalışması (Devamı) Scale ALPHA

T66		80,1786	194,6119	0,5713	0,4882	0,8676
T67		79,5820	199,2437	0,5249	0,4673	0,8695
T68		79,9834	195,3300	0,5342	0,4393	0,8687
T69		79,7532	197,8320	0,5386	0,4723	0,8689
T70		79,9521	196,9977	0,5391	0,4499	0,8688
T71		81,6888	210,5026	0,1183	0,2186	0,8812
T72		81,4125	201,4753	0,3191	0,3296	0,8760

Reliability Coefficients 23 items

Alpha	=	0,8762	Standardized item alpha= 0,9444	0,7004	
Reliability Coefficients			Scala	SPLIT	
N of Cases = 543,0			N of Items =23		
Correlation between forms		0,5389	Equal-length Sperman-Brown		0,7004
Gutman Split-half		0,7003	Unequal-lenght Sperman-Brown		0,7007
12 Item Part I			11 Item Part 2		
Alpha for Part 1		0,7973	Alpha for Part 2		0,8474

Ek 11. Test Toplamı İçin Ayırt Edicilik Sd:290

Ayırdd.		(X)	Std.(SS)	Std.Error	t	P
Madde	N	Mean	Deviation	Mean (SH)		
T1 Üst	146	4,3014	0,7734	6,401E-02	12,74	p<0,01
Alt	146	2,8699	1,1158	9,234E-02		
T2 Üst	146	4,4726	0,7258	6,007E-02	12,71	p<0,01
Alt	146	3,0616	1,1278	9,334E-02		
T3 Üst	146	4,2397	0,9044	7,485E-02	13,18	p<0,01
Alt	146	2,6986	1,0851	8,981E-02		
T4 Üst	146	4,4041	0,7005	5,798E-02	13,14	p<0,01
Alt	146	3,0959	0,9779	8,093E-02		
T5 Üst	146	4,3151	0,9078	7,513E-02	11,95	p<0,01
Alt	146	2,863	1,1545	9,555E-02		
T6 Üst	146	4,4315	0,8937	7,396E-02	12,86	p<0,01
Alt	146	2,7808	1,2676	0,1049		
T7 Üst	146	4,5479	0,7152	5,919E-02	12,52	p<0,01
Alt	146	3,0616	1,2441	0,1030		
T8 Üst	146	4,5205	0,8155	6,749E-02	13,53	p<0,01
Alt	146	2,8014	1,3005	0,1076		
T9 Üst	146	4,5068	0,8808	7,290E-02	12,06	p<0,01
Alt	146	3,0890	1,1137	9,217E-02		
T10 Üst	146	4,5548	0,7147	5,915E-02	14,25	p<0,01
Alt	146	3,0616	1,0453	8,651E-02		
T11 Üst	146	2,4726	1,7427	0,1442	4,17	p<0,01
Alt	146	1,7329	1,2445	0,1030		
T12 Üst	146	4,1301	0,9192	7,608E-02	8,54	p<0,01
Alt	146	3,1438	1,0504	8,693E-02		
T13 Üst	146	4,7945	0,5979	4,948E-02	9,43	p<0,01
Alt	146	3,8219	1,0935	9,050E-02		
T14 Üst	146	4,5068	0,7634	6,318E-02	10,62	p<0,01
Alt	146	3,3699	1,044	8,640E-02		

Ek 11 Devamı. Test Toplamı İçin Ayırt Edicilik Sd:290

15 Üst	146	4,1575	0,8605	7,122E-02	11,58	p<0,01
Alt	146	2,8562	1,0504	8,693E-02		
T16 Üst	146	4,6438	3,4636	0,2866	5,25	p<0,01
Alt	146	3,0616	1,1339	9,385E-02		
T17 Üst	146	4,0685	0,9222	7,632E-02	12,44	p<0,01
Alt	146	2,6575	1,0133	8,386E-02		
T18 Üst	146	4,1438	4,4891	0,3715	4,92	p<0,01
Alt	146	2,2466	1,246	0,1031		
T19 Üst	146	4,5205	0,8155	6,749E-02	11,43	p<0,01
Alt	146	3,1781	1,1608	9,607E-02		
T20 Üst	146	4,3493	0,6807	5,633E-02	16,69	p<0,01
Alt	146	2,6644	1,0122	8,377E-02		
T21 Üst	146	4,226	0,7406	6,130E-02	12,09	p<0,01
Alt	146	2,7397	1,2868	0,1065		
T22 Üst	146	4,6027	0,6043	5,002E-02	15,26	p<0,01
Alt	146	3,0479	1,0721	8,873E-02		
T23 Üst	146	4,3904	0,718	5,942E-02	13,83	p<0,01
Alt	146	2,9726	1,0099	8,358E-02		
T24 Üst	146	4,3014	0,7369	6,099E-02	16,58	p<0,01
Alt	146	2,5479	1,0444	8,644E-02		
T25 Üst	146	4,3014	0,6578	5,444E-02	16,87	p<0,01
Alt	146	2,7192	0,9228	7,637E-02		
T26 Üst	146	4,3014	0,7275	6,021E-02	15,57	p<0,01
Alt	146	2,7397	0,9689	8,018E-02		
T27 Üst	146	4,2877	0,8133	6,731E-02	15,59	p<0,01
Alt	146	2,7329	0,8889	7,357E-02		
T28 Üst	146	4,1918	0,8331	6,895E-02	14,08	p<0,01
Alt	146	2,6712	1,0042	8,311E-02		
T29 Üst	146	4,1438	0,8866	7,338E-02	14,98	p<0,01
Alt	146	2,5342	0,9481	7,846E-02		
T30 Üst	146	4,6096	0,5678	4,699E-02	12,67	p<0,01
Alt	146	3,226	1,1906	9,853E-02		
T31 Üst	146	4,0274	1,1564	9,570E-02	12,16	p<0,01
Alt	146	2,3425	1,2117	0,1003		
T32 Üst	146	4,2055	0,8045	6,658E-02	14,22	p<0,01
Alt	146	2,6575	1,0401	8,608E-02		
T33 Üst	146	4,5137	0,7167	5,931E-02	13,17	p<0,01
Alt	146	3,1918	0,9778	8,092E-02		
T34 Üst	146	4,5342	0,645	5,338E-02	15,05	p<0,01
Alt	146	2,9452	1,1003	9,107E-02		
T35 Üst	146	4,4521	0,7709	6,380E-02	15,91	p<0,01
Alt	146	2,6918	1,0927	9,043E-02		
T36 Üst	146	4,3425	0,8341	6,903E-02	15,01	p<0,01
Alt	146	2,5342	1,1929	9,872E-02		
T37 Üst	146	4,5000	0,8489	7,026E-02	15,25	p<0,01
Alt	146	2,7877	1,0584	8,759E-02		
T38 Üst	146	4,0137	1,2373	0,1024	11,35	p<0,01
Alt	146	2,3904	1,2056	9,977E-02		

Ek 11 Devamı. Test Toplamı İçin Ayırt Edicilik Sd:290

T39 Üst	146	3,5068	0,9913	8,204E-02	12,13	p<0,01
Alt	146	2,0753	1,0244	8,478E-02		
T40 Üst	146	3,4315	1,0758	8,903E-02	12,89	p<0,01
Alt	146	1,9452	0,885	7,324E-02		
T41 Üst	146	3,2397	1,0911	9,030E-02	9,81	p<0,01
Alt	146	2,0685	0,9444	7,816E-02		
T42 Üst	146	3,3014	1,2832	0,1062	9,2	p<0,01
Alt	146	2,0342	1,0597	8,770E-02		
T43 Üst	146	3,4384	1,281	0,1060	8,49	p<0,01
Alt	146	2,2603	1,0831	8,964E-02		
T44 Üst	146	2,8699	1,2879	0,1066	7,3	p<0,01
Alt	146	1,8699	1,039	8,599E-02		
T45 Üst	146	3,8493	1,0722	8,873E-02	6,88	p<0,01
Alt	146	2,9041	1,2667	0,1048		
T46 Üst	146	3,6507	1,0412	8,617E-02	6,1	p<0,01
Alt	146	2,8493	1,1997	9,929E-02		
Ayırđed.			Std.	Std.Error	t	p
Madde	N	Mean	Deviation	Mean		
T47 Üst	146	3,5137	1,0585	8,761E-02	5,41	p<0,01
Alt	146	2,8151	1,1447	9,474E-02		
T48 Üst	146	3,5274	1,1697	9,681E-02	7,62	p<0,01
Alt	146	2,4589	1,2269	0,1015		
T49 Üst	146	4,1986	1,0414	8,618E-02	7,7	p<0,01
Alt	146	3,0959	1,3813	0,1143		
T50 Üst	146	4,0342	1,0063	8,328E-02	4,57	p<0,01
Alt	146	3,4384	1,2147	0,1005		
T51 Üst	146	4,0959	0,8892	7,359E-02		p<0,01
Alt	146	3,4315	1,2967	0,1073	5,1	
T52 Üst	146	4,0068	0,8828	7,306E-02		p<0,01
Alt	146	3,0274	1,2088	0,1000	7,91	
T53 Üst	146	4,3082	0,8675	7,180E-02		p<0,01
Alt	146	3,4932	1,1462	9,486E-02	6,85	
T54 Üst	146	4,226	1,062	8,789E-02		p<0,01
Alt	146	3,4315	1,1856	9,812E-02	6,03	
T55 Üst	146	4,4726	0,7538	6,238E-02		p<0,01
Alt	146	3,4932	1,1402	9,436E-02	8,66	
T56 Üst	146	4,5685	0,5742	4,752E-02		p<0,01
Alt	146	3,7055	1,0775	8,917E-02	8,54	
T57 Üst	146	4,4795	0,6562	5,431E-02		p<0,01
Alt	146	3,3904	1,2669	0,1049	9,22	
T58 Üst	146	4,0274	1,0501	8,691E-02	7,3	p<0,01
Alt	146	3,0000	1,3391	0,1108		
T59 Üst	146	3,5411	1,2099	0,1001	6,65	p<0,01
Alt	146	2,5753	1,2695	0,1051		
T60 Üst	146	3,9041	0,9346	7,735E-02	10,23	p<0,01
Alt	146	2,5616	1,281	0,1060		
T61 Üst	146	4,0616	1,0118	8,374E-02	8,58	p<0,01
Alt	146	2,8836	1,3157	0,1089		

Ek 11. Test Toplamı İçin Ayırt Edicilik (Devamı)

T62 Üst	146	4,2877	0,9018	7,463E-02	8,31	p<0,01
Alt	146	3,226	1,2527	0,1037		
T63 Üst	146	4,2329	0,8713	7,211E-02	8,09	p<0,01
Alt	146	3,1918	1,2882	0,1066		
T64 Üst	146	4,1918	1,0393	8,602E-02	7,49	p<0,01
Alt	146	3,0548	1,5122	0,1251		
T65 Üst	146	4,3904	0,7554	6,252E-02	9,00	p<0,01
Alt	146	3,226	1,3685	0,1108		
T66 Üst	146	4,2329	0,9968	8,250E-02	8,52	p<0,01
Alt	146	3,0342	1,3767	0,1139		
T67 Üst	146	4,7123	0,4977	4,119E-02	7,22	p<0,01
Alt	146	3,7603	1,5145	0,1253		
T68 Üst	146	4,3699	0,9249	7,654E-02	6,81	p<0,01
Alt	146	3,3562	1,5436	0,1277		
T69 Üst	146	4,4658	0,9334	7,725E-02	5,83	p<0,01
Alt	146	3,637	1,4426	0,1194		
T70 Üst	146	4,363	0,9957	8,241E-02	7,16	p<0,01
Alt	146	3,3288	1,4341	0,1187		
T71 Üst	146	2,6438	1,4227	0,1177	5,52	p<0,01
Alt	146	1,8288	1,0787	8,927E-02		
T72 Üst	146	3,0205	1,5198	0,1258	6,57	p<0,01
Alt	146	1,9589	1,2255	0,1014		
TEST TP Üst	146	297,1918	17,1542	1,4197	38,83	p<0,01
Alt	146	206,0000	22,6067	1,8709		

Ek 12. Anketin bölümler Ve Test Toplamları Arasındaki Korelasyonu

		BÖL 2	BÖL 3	BÖL 4	BÖL 5	TEST
		TOPLAMI	TOPLAMI	TOPLAMI	TOPLAMI	TOPL.
BÖL 2TP PearsnCorrelatn		1,000	0,566**	0,313--	0,169**	0,675**
Sig.(2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N		543	543	543	543	543
BÖL 3TP PearsnCorrelatn		0,566**	1,000	0,424**	0,246**	0,847**
Sig.(2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N		543	543	543	543	543
BÖL 4TP PearsnCorrelatn		0,313**	0,424**	1,000	0,408**	0,666**
Sig.(2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N		543	543	543	543	543
BÖL 5TP PearsnCorrelatn		0,169**	0,246**	0,408**	1,000	0,645**
Sig.(2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N		543	543	543	543	543
TESTTP PearsnCorrelatn		0,675**	0,847**	0,666**	0,645**	1,000
Sig.(2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N		543	543	543	543	543
*	P< 0,05					
**	P< 0,01					

Ek 13. Yöneticilere ait cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Cinsiyet		Std.	Std.Error		Sd	t	p
		N	Mean	Deviation	Mean				
BÖL2	Bay	186	38,5054	7,8542	0,5759	226	-1,63		
TOP	Bayan	42	40,7857	9,4882	1,4641				
BÖL3	Bay	186	94,5054	18,4468	1,3526	226	-2,11		
TOP	Bayan	42	101,4524	22,7845	3,5157				
BÖL4	Bay	186	32,0323	7,1795	0,5264	226	-0,934	p<0,05	
TOP	Bayan	42	33,1905	7,6037	1,1733				
BÖL5	Bay	186	84,4677	13,735	1,0071	226	-1,654		
TOP	Bayan	42	88,3333	13,4267	2,0718				
TEST	Bay	186	249,5108	36,8998	2,7056	226	-2,307	p<0,05	
TOP	Bayan	42	263,7619	32,6219	5,0337				

Ek 14. Öğretmenin cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları

Cinsiyetiniz	N	Mean	Std.	Std Error		Sd	t	P
			Deviation	Mean				
BOL2	Bay	96	35,8958	10,6123	1,0831	300	-2,728	p<0,01
TOP	Bayan	206	39,3155	9,9193	6911			
BOL3	Bay	96	96,6563	18,7935	1,9181	300	-0,510	0.00
TOP	Bayan	206	97,9175	20,5611	1,4326			
BOL4	Bay	96	32,1667	7,3150	,7466	300	0,334	0.00
TOP	Bayan	206	31,8252	8,6818	,6049			
BOL5	Bay	96	82,6667	15,3901	1,5707	300	-0,184	0.00
TOP	Bayan	206	83,0194	15,6239	1,0886			
TEST	Bay	96	247,3854	38,3862	3,9178	300	-0,976	0.00
TOPLA	Bayan	206	252,0777	39,1548	2,7280			

Ek 15. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

BÖLÜM	Özellik	Görev	Özellik	Görev	Mean	Std.Error	T
		Yaptığı Kur.		Yaptığı Kur.			
BÖL2	Res.İlköğrt.Ok.Mü		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		1,8982	1,4401	
TOPL			Müf.Srş.Grubu		8,7218*	1,9030	P<0,01
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		9,1531*	1,2482	P<0,01
			İlçe M.E.Md.		1,6850	2,6653	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		1,8869	1,5969	
	Öz.İlköğrt.Ok.Müd		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-1,8982	1,4401	
			Müf.Srş.Grubu		6,8235*	2,1548	P<0,01
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		7,2549*	1,6061	P<0,01
			İlçe M.E.Md.		-0,2132	2,8505	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-1,1312E-02	1,8898	
	Müf.Srş.Grubu		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-8,7218 "	1,9030	P<0,01
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		-6,8235	2,1548	P<0,01
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		0,4314	2,0315	
			İlçe M.E.Md.		-7,0368	3,1101	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-6,8348	2,2626	

Ek 15. Devamı. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

	Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-9,1531"		1,2482	P<0,01
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-7,2549"		1,6061	P<0,01
		Müf.Srş.Grubu	-0,4314		2,0315	
		İlçe M.E.Md.	-7,4681"		2,7585	P<0,01
		İlçe,M.E.Şb.Müd	-7,2662"		1,7480	P<0,01
	İlçe M.E.Md.	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-1,6850		2,6653	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	0,2132		2,8505	
		Müf.Srş.Grubu	7,0368"		3,1101	P<0,05
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	7,4681"		2,7585	P<0,01
		İlçe,M.E.Şb.Müd	0,2019		2,9328	
	İlçe,M.E.Şb.Müd	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-1,8869		1,5969	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	1,131E-02		1,8898	
		Müf.Srş.Grubu	6,8348"		2,2626	P<0,01
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	7,2662"		1,7480	P<0,01
		İlçe M.E.Md.	-0,2019		2,9328	

Ek 16. Yöneticilerin Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre üçüncü bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

BÖLÜM	Özellik	Görev YKu	Özellik	Görev Y.K.	Mean Difference	Std.Eror	T
BÖL3	Res.İlköğrt.Ok.Mü		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		10,3818*	3,6002	p<0,01
TOPL			Müf.Srş.Grubu		10,2053*	4,7575	p<0,05
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		15,7935*	3,1204	p<0,01
			İlçe M.E.Md.		18,2200*	6,6631	p<0,01
			İlçe,M.E.Şb.Müd		3,9315	3,9922	
	Öz.İlköğrt.Ok.Müd		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-10,3818"	3,6002	p<0,01
			Müf.Srş.Grubu		-0,1765	5,3868	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		5,4118	4,0151	
			İlçe M.E.Md.		7,8382	7,1261	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-6,4502	4,7246	
	Müf.Srş.Grubu		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-10,2053"	4,7575	p<0,05
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		0,1765	5,3868	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		5,5882	5,0788	
			İlçe M.E.Md.		8,0147	7,7752	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-6,2738	5,6563	
	Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-15,7935"	3,1204	p<0,01
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		-5,4118	4,0151	
			Müf.Srş.Grubu		-5,5882	5,0788	
			İlçe M.E.Md.		2,4265	6,8962	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-11,8620"	4,3700	p<0,01
	İlçe M.E.Md.		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-18,2200"	6,6631	p<0,01
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		-7,8382	7,1261	
			Müf.Srş.Grubu		-8,0147	7,7752	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		-2,4265	6,8962	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-14,2885	7,3320	
	İlçe,M.E.Şb.Müd		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-3,9315	3,9922	
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		6,4502	4,7246	
			Müf.Srş.Grubu		6,2738	5,6563	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		11,8620*	4,3700	p<0,01
			İlçe M.E.Md.		14,2885	7,3320	

Ek 17. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre dördüncü bölüm Fisher testi sonucu

BÖLÜM	Özellik Yaptığı Kur.	Görev Yaptığı Kur.	Mean	Std.Eror	T
BÖL4	Res.İlköğrt.Ok.M	Öz.İlköğrt.Ok.Müd	2,8012*	1,4067	P<0,05
TOPL		Müf.Srş.Grubu	3,0071	1,8590	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	4,8110*	1,2193	P<0,01
		İlçe M.E.Md.	-0,2650	2,6036	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	1,3985	1,5599	
	Öz.İlköğrt.Ok.Mf	Res.İlköğrt.Ok.Mü	-2,8012"	1,4067	P<0,05
		Müf.Srş.Grubu	0,2059	2,1049	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	2,0098	1,5689	
		İlçe M.E.Md.	-3,0662	2,7845	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	-1,4027	1,8461	
	Müf.Srş.Grubu	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-3,0071	1,8590	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	0,2059	2,1049	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	1,8039	1,9845	
		İlçe M.E.Md.	-3,2721	3,0381	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	-1,6086	2,2102	
	Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-4,8110	1,2193	P<0,01
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-2,0098	1,5689	
		Müf.Srş.Grubu	-1,8039	1,9845	
		İlçe M.E.Md.	*5,0760	2,6946	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	-3,4125"	1,7076	P<0,05
	İlçe M.E.Md.	Res.İlköğrt.Ok.Müd	0,2650	2,6036	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	3,0662	2,7845	
		Müf.Srş.Grubu	3,2721	3,0381	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	5,0760	2,6946	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	1,6635	2,8649	
	İlçe,M.E.Şb.Müd	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-1,3985	1,5599	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	1,4027	1,8461	
		Müf.Srş.Grubu	1,6086	2,2102	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	3,4125*	1,7076	P<0,01
		İlçe M.E.Md.	-1,6635	2,8649	

Ek 18. Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre beşinci bölüm Fisher testi sonuçları

BÖLÜM	Özellik Yaptığı Kur.	Görev Yaptığı Kur.	Mean	Std.Eror	T
BÖL5	Res.İlköğrt.Ok.Müd	Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-2,5329	2,6274	
TOPL		Müf.Srş.Grubu	2,6435	3,4720	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	7,6435	2,2773	p<0,01
		İlçe M.E.Md.	1,8200	4,8627	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	1,1662	2,9135	
	Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	Res.İlköğrt.Ok.Müd	2,5329	2,6274	
		Müf.Srş.Grubu	5,1765	3,9313	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	10,1765*	2,9302	p<0,01
		İlçe M.E.Md.	4,3529	5,2006	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	3,6991	3,4480	
	Müf.Srş.Grubu	Res.İlköğrt.Ok.Müd	-2,6435	3,4720	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-5,1765	3,9313	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	5,0000	3,7065	
		İlçe M.E.Md.	-0,8235	5,6743	

Ek 18 Devamı, Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre beşinci bölüm Fisher testi

		İlçe,M.E.Şb.Müd	-1,4774	4,1280	
Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		Res.İlköğrt.Ok.Müd	-7,6435"	2,2773	p<0,01
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-10,1765"	2,9302	p<0,05
		Müf.Srş.Grubu	-5,0000	3,7065	
		İlçe M.E.Md.	-5,8235	5,0328	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	-6,4774"	3,1892	p<0,05
İlçe M.E.Md.		Res.İlköğrt.Ok.Müd	-1,8200	4,8627	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-4,3529	5,2006	
		Müf.Srş.Grubu	0,8235	5,6743	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	5,8235	5,0328	
		İlçe,M.E.Şb.Müd	-0,6538	5,3508	
İlçe,M.E.Şb.Müd		Res.İlköğrt.Ok.Müd	-1,1662	2,9135	
		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.	-3,6991	3,4480	
		Müf.Srş.Grubu	1,4774	4,1280	
		Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş	6,4774*	3,1892	p<0,05
		İlçe M.E.Md.	0,6538	5,3508	

Ek 19. Yöneticilerin görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre test toplamı t testi sonuçları

BÖLÜM	Özellik	Görev	Özellik	Görev	Mean	Std.Eror	t
	Yaptığı Kur.		Yaptığı Kur.				
TEST	Res.İlköğrt.Ok.Müd.		Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		12,5482	6,5760	
TOPL			Müf.Srş.Grubu		24,5776*	8,6900	p<0,01
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		37,4012*	5,6997	p<0,01
			İlçe M.E.Md.		21,4600	12,1708	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		8,3831	7,2921	
	Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-12,5482	6,5760	
			Müf.Srş.Grubu		12,0294	9,8395	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		24,8529*	7,3339	p<0,01
			İlçe M.E.Md.		8,9118	13,0164	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-4,1652	8,6298	
	Müf.Srş.Grubu		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-24,5776	8,6900	p<0,01
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		-12,0294	9,8395	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		12,8235	9,2768	
			İlçe M.E.Md.		-3,1176	14,2021	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-16,1946	10,3318	
	Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-37,4012"	5,6997	p<0,01
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		-24,8529"	7,3339	
			Müf.Srş.Grubu		-12,8235	9,2768	
			İlçe M.E.Md.		-15,9412	12,5964	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		-12,0181"	7,9822	p<0,05
	İlçe M.E.Md.		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-21,4600	12,1708	
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		-8,9118	13,0164	
			Müf.Srş.Grubu		3,1176	14,2021	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		15,9412	12,5964	
			İlçe,M.E.Şb.Müd		13,0769	13,3924	
	İlçe,M.E.Şb.Müd		Res.İlköğrt.Ok.Müd		-8,3831	7,2921	
			Öz.İlköğrt.Ok.Müd.		4,1652	8,6298	
			Müf.Srş.Grubu		16,1946	10,3318	
			Müf.Öz.Rs.Ok.Tftş		29,0181*	7,9822	p<0,01
			İlçe M.E.Md.		13,0769	13,3924	

Ek 20. Öğretmenin görev yaptığı kurum değişkenine göre ilişkisiz grup t testi sonuçları

	Görev Yaptığı Kur.	N	Mean	Std.	Std. Error		t	P
				Deviation	Mean	Sd		
BOL2	Resmi ilköğretim Ok	165	37,2667	10,2892	,8010	301	-2,001	p<0,05
TOP	Özel ilköğretim Ok.	138	39,6087	9,9762	8492			
BOL3TP	Resmi ilköğretim Ok	165	95,4424	15,9821	1,4778	301	-2,003	p<0,05
	Özel ilköğretim Ok.	138	100,0507	21,0392	1,7910			
BOL4TP	Resmi ilköğretim Ok	165	31,1576	7,3451	,5718	301	-1,631	
	Özel ilköğretim Ok.	138	32,7174	9,2948	,7912			
BOL5TP	Resmi ilköğretim Ok	165	52,4424	14,7943	1,1517	301	-0,455	
	Özel ilköğretim Ok.	138	83,2609	15,4930	1,4040			
TES	Resmi ilköğretim Ok	165	246,3091	36,2629	2,8231	301	-2,083	p<0,05
TOP	Özel ilköğretim Ok.	138	255,6377	41,6758	3,5477			

Ek 21. Mezun oldukları okul değişkenine göre bölüm iki Fisher testi sonuçları (LSD)

BÖLÜM			Mean	Std.Devi	Sig	T
BÖL2	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	Eğt.Fakultesi	2,8352	1,2711	0,293	P<0,05
TOPL		Alanla ilgili Açık Eğ	-1,6632	1,4571	0,861	
		Fen Ed.Fak.	-2,1978E-02	2,2954	1,000	
		Diğer Fakülteler	1,1041	2,1126	0,991	
	Eğt.Fakultesi	Eğt.Fakultesi	-2,8352"	1,2711	0,293	P<0,05
		Alanla ilgili Açık Eğ	-4,4984"	1,5277	0,073	P<0,01
		Fen Ed.Fak.	-2,8571	2,3408	0,828	
		Diğer Fakülteler	-1,7311	2,1619	0,958	
	Alanla ilgili AçıkEğ	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	1,6632	1,4571	0,861	
		Eğt.Fakultesi	4,4984	1,5277	0,073	P<0,05
		Fen Ed.Fak.	1,6413	2,4468	0,978	
		Diğer Fakülteler	2,7673	2,2762	0,830	
	Fen Ed.Fak.	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	2,198E-02	2,2954	1,000	
		Eğt.Fakultesi	2,8571	2,3408	0,828	
		Alanla ilgili Açık Eğ	-1,6413	2,4468	0,978	
		Diğer Fakülteler	1,1261	2,8856	0,997	
	Diğer Fakülteler	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-1,1041	2,1126	0,991	
		Eğt.Fakultesi	1,7311	2,1619	0,958	
		Alanla ilgili Açık Eğ	-2,7673	2,2762	0,830	
		Fen Ed.Fak.	-1,1261	2,8856	0,997	

Ek 22. Mezun oldukları okul değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi sonuçları

BÖLÜM			Mean			t
BÖL3	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	Eğt.Fakultesi	8,8143	3,0144	0,077	P<0,01
TOPL		Alanla ilgili Açık	1,1460	3,4554	0,999	P<0,05
		Fen Ed.Fak.	3,0714	5,4433	0,989	
		Diğer Fakülteler	8,3866	5,0098	0,592	
	Eğt.Fakultesi	Eğt.Fakultesi	-8,8143	3,0144	0,077	
		Alanla ilgili Açık	-7,6683	3,6228	0,348	
		Fen Ed.Fak.	-5,7429	5,5511	0,899	
		Diğer Fakülteler	-4,277	5,1267	1,000	

Ek 22 Devamı, Mezun oldukları okul değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi

	Alanla ilgili Açık Eğ	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-1,1460	3,4554	0,999
		Eğt.Fakultesi	7,6683	3,6228	0,348
		Fen Ed.Fak.	1,9254	5,8024	0,999
		Diğer Fakülteler	7,2405	5,3978	0,772
	Fen Ed.Fak.	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-3,0714	5,4433	0,898
		Eğt.Fakultesi	5,7429	5,5511	0,899
		Alanla ilgili Açık	-1,9254	5,8024	0,999
		Diğer Fakülteler	5,3151	6,8430	0,962
	Diğer Fakülteler	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-8,3866	5,0098	0,592
		Eğt.Fakultesi	0,4277	5,1267	1,000
		Alanla ilgili Açık	-7,2405	5,3978	0,772
		Fen Ed.Fak.	-5,3151	6,8430	0,962

Ek 23. Mezun oldukları okul değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi

BÖLÜM			Mean	Std.Dei	Sig	t
BÖL4	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	Eğt.Fakultesi	1,5352	1,1460	,773	
TOPL		Alanla ilgili Açık Eğ	2,247E-02	1,3137	1,000	
		Fen Ed.Fak.	-0,5220	2,0694	1,000	
		Diğer Fakülteler	-1,1984	1,9046	,983	
	Eğt.Fakultesi	Eğt.Fakultesi	-1,5352	1,1460	,773	
		Alanla ilgili Açık	-1,5127	1,3773	,877	
		Fen Ed.Fak.	-2,0575	2,1104	,917	
		Diğer Fakülteler	-2,7336	1,9491	,742	
	Alanla ilgili Açık Eğ	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-2,2466E-02	1,3137	1,000	
		Eğt.Fakultesi	1,5127	1,3773	,877	
		Fen Ed.Fak.	-0,5444	2,2060	1,000	
		Diğer Fakülteler	-1,2209	2,0521	,986	
	Fen Ed.Fak.	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	,5220	2,0694	1,000	
		Eğt.Fakultesi	2,0571	2,1104	,917	
		Alanla ilgili Açık Eğ	,5444	2,2060	1,000	
		Diğer Fakülteler	-,6765	2,6016	,999	
	Diğer Fakülteler	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	1,1984	1,9046	,983	
		Eğt.Fakultesi	2,7336	1,9494	,742	
		Alanla ilgili Açık Eğ	1,2209	2,0521	,986	
		Fen Ed.Fak.	,6765	2,6016	,999	
BÖL5	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	Eğt.Fakultesi	-,6165	2,1187	,999	
TOPL		Alanla ilgili Açık Eğ	-2,1673	2,4287	,939	
		Fen Ed.Fak.	,6264	3,8259	1,000	
		Diğer Fakülteler	2,5844	3,5212	,969	
	Eğt.Fakultesi	Eğt.Fakultesi	,6165	2,1187	,999	
		Alanla ilgili Açık	-1,5508	2,5463	,985	
		Fen Ed.Fak.	1,2429	3,9017	,999	
		Diğer Fakülteler	3,2008	3,6034	,940	
	Alanla ilgili Açık Eğ	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	2,1673	2,4287	,939	
		Eğt.Fakultesi	1,5508	2,5463	,985	
		Fen Ed.Fak.	2,7937	4,0783	,976	
		Diğer Fakülteler	4,7516	3,7939	,814	

Ek 24. Yöneticilerin mezun oldukları okul değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

BÖLÜM			Mean	Std.D	Sig	t
	Fen Ed.Fak.	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-.6264	3,8259	1,000	
		Eğt.Fakultesi	-1,2429	3,9017	,999	
		Alanla ilgili Açık	-2,7937	4,0783	,976	
		Diğer Fakülteler	1,9580	4,8097	,997	
	Diğer Fakülteler	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-2,5844	3,5212	,969	
		Eğt.Fakultesi	-3,2008	3,6034	,940	
		Alanla ilgili Açık E	-4,7516	3,7939	,814	
		Fen Ed.Fak.	-1,9580	4,8097	,997	

Ek 25. Yöneticilerin mezun oldukları okul değişkenine göre test toplamı Fisher testi sonuçları

BÖLÜM			Mean	Std.Dev	Sig	T
TEST	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	Eğt.Fakultesi	12,5681	5,7038	,306	P<0,05
TOPL		Alanla ilgili Açık Eğ	-2,6620	6,5383	,997	
		Fen Ed.Fak.	3,1538	10,2999	,999	
		Diğer Fakülteler	10,8765	9,4796	,858	
	Eğt.Fakultesi	Eğt.Fakultesi	-12,5681	5,7038	,306	P<0,05
		Alanla ilgili Açık Eğ	-15,2302	6,8551	,297	P<0,05
		Fen Ed.Fak.	-9,4143	10,5038	,938	
		Diğer Fakülteler	-1,6916	9,7008	1,000	
	Alanla ilgili Açık Eğ	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	2,6620	6,5383	,997	
		Eğt.Fakultesi	15,2302	6,8551	,297	P<0,05
		Fen Ed.Fak.	5,8159	10,9794	,991	
		Diğer Fakülteler	13,5386	10,2138	,780	
	Fen Ed.Fak.	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-3,1538	10,2999	,999	
		Eğt.Fakultesi	9,4143	10,5038	,938	
		Alanla ilgili Açık Eğ	-5,8159	10,9794	,991	
		Diğer Fakülteler	7,7727	12,9483	,986	
	Diğer Fakülteler	Eğt.Ent.-Yüks.Ok.	-10,8765	9,4796	,858	
		Eğt.Fakultesi	1,6916	9,7008	1,000	
		Alanla ilgili Açık Eğ	-13,5386	10,2138	,780	
		Fen Ed.Fak.	-7,7227	12,9483	,986	

Ek 26. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

	I	J	Difference	Std.Ero	P
BOL 2	5 yıl ve daha az	6-10yıl	6,4167	4,8186	
TOP		11-15yıl	12,0000'	4,3305	P<0,01
		16-20 yıl	6,5722	4,1837	
		21-25 yıl	6,6711	4,1134	
		26 yıl ve üstü	8,3344*	41121	P<0,05
	6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-6,4167	4,8186	
		11-15 yıl	5,5833	3,1342	
		16-20 yil	1556	2,9280	
		21-25 yıl	2544	2,8267	
		26yil ve üstü	1,9177	2,8247	

Ek 26 Devamı. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre ikinci bölüm Fisher testi sonuçları

	11-15 yıl		5yıl ve daha az	-12,0000'		4,3305	P<0,01
			6-10 yıl	-5,5833		3,1342	
			16- 20yıl	-54278'		2,0268	P<0,01
			21-25 yıl	-5,3289~		1,87 75I	P<0,01
			26 yıl ve u~stu	-3,6656		1,8746	
	16- 20 yıl		5 yıl ve daha az	~5,722		4,1837	
			6-10 yıl	-1556		2,9280	
			11-15 yıl	5,4278'		2,0268	P<0,01
			21-25 yıl	9,883E-02		1,5083	
			26 yıl ve ustü	1,7622		1,5046	
	21-25yıl		5 yıl ve daha az	~6,711		4,1134	
			6-10 yıl	-2,544		2,8267	
			11-15 yıl	5,3289'		1,8775	P<0,01
			16- 20 yıl	-9,8830E-02		1,5083	
			26 yıl ve u~stu	1,6634		1,2966	
	26 yıl ve Ostü. □		5yıl ve dahaaz			4,1121	P<0,05
			6-10yıl	-1,9177		2,8247	
			11-15 yıl	3,6656		1,8746	
			16-20 yıl	-1,7622		1,5046	
			21-25 yıl	-1,6634		I ~	

Ek 27. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi sonucu

BOL3	5 yıl ve daha az	610yıl		7,2778		11,4818	
TOP		11-15 yıl		17,5417		10,3189	
		16-20 yıl		8,9000		9,9690	
		21-25 yıl		5,6316		9,8016	
		26yılveust(j		11,0455		9,7985	
	6-10 yıl	5 yıl ve daha az		-7,2778		11,4818	
		11-15 yıl		10,2639		7,4683	
		1620yıl		1,6222		6,9769	
		21-25 yıl		-1,6462		6,7355	
		26 yıl ve üstü		3,7677		6,7309	
	11-15 yıl	5 yıl ve daha az		-17,5417		10,3189	
		6-10 yıl		-10,2639		7,4683	
		16-20 yıl		-8,6417		4,8295	
		21-25 yıl		-11,9101"		4,4738	P<0,01
		26 yıl ve üstü		-6,4962		4,4668	
	16-20 yıl	5 yıl ve daha az		8,9000		9,9690	
		6-10 yıl		-1,6222		6,9769	
		11-15yıl		8,6417		4,8295	
		21-25 yıl		-3,2684		3,5939	
		26 yıl ve üstü		2,1455		3,5852	
	21-25 yıl	5 yıl ve daha az		-5,6316		9,8016	
		6-10 yıl		1,6462		6,7355	
		11-15yıl		11,9101~		4,4738	P<0,01
		16-20 yıl		3,2684		3,5939	
		26 yıl ve ustü		5,4139		3,0895	
	26 yıl ve üstü	5 yıl ve daha az		-11,0455		9,7985	
		6-10yıl		-3,7677		6,7309	
		11-15 yıl		6,4962		4,4568	
		16-20 yıl		-2,1455		3,5852	
		21-25 yıl		-5,4139		30895	

Ek 28. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi

BOL4	5 yıl ve daha az	6-10 yıl	6,4167		4,3013	
TOP		11-15 yıl	11,2083*		3,8656	P<0,01
		16~20 yıl	8,7500		3,7345	P<0,05
		21-25 yıl	9,5132e		3,6718	P<0,01
		26 yıl ve u~stu	-96331~		3,6706	P<0,01
	6-10yıl	5 yıl vedaha az	~,4167		4,3013	
		11-15 yıl	4,7917		2,7977	
		16~20 yıl	2,3333		2,6136	
		21-25 yıl	3,0965		2,5232	
		26 yıl ve üstü	3,2165		2,5215	
	1 1-15yıl	5 yıl ve daha az	~11,2083*		3,8656	P<0,01
		6-10 yıl	4,7917		2,7977	
		16~20 yıl	-2,4583		1,8092	
		21-25yıl	-1,6952		1,6760	
		26 yıl ve üstü	-1,5752		1,6733	
	16~20 yıl	5yıl ve daha az	-8,7500~		3,7345	P<0,05
		6~10yıl	-2,3333		2,6136	
		11-15yıl	2,4583		1,8092	
		21-25yıl	,7632		1,3463	
		26 yi lve üstü	,8831		1,3431	
	21-25 yıl	5 yıl ve daha az	-9,5132		3,6718	P<0,01
		6~10 yıl	-3,0965		2,5232	
		11-15yıl	1,6952		1,6760	
		16~20yıl	-,7632		1,3463	
		26 yılve üstü	,1200		1,1574	
	26 yıl ve u~stü	5 yıl ve daha az	-9,6331		3,6706	P<0,01
		6-10 yıl	-3,2165		2,5215	
		11-15 yıl	1,5752		1,6733	
		16~20 yıl	-,8831		1,3431	
		21-25 yıl	-,1200		11574	

Ek 29. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi sonucu

BOL5	5 yıl ve daha az	6~10yıl	5,3889		7,9283	
TOP		11-15yıl	18,8333*		7,1253	P<0,01
		16~20 yıl	8,9000		6,8837	
		21-25 yıl	9,9474		6,7682	
		26 yıl ve üstü	13,2792		6,7660	
	6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-5,3889		7,9283	P<0,01
		11-15yıl	13,4444'		5,1569	
		16-20yıl	3,5111		4,8176	
		21-25 yıl	4,5585		4,6510	
		26yılve üstü	7,8903		4,6478	
	11-15 yıl	5yıl ve daha az	-18,8333*		7,1253	P<0,01
		6-10yıl	-13,4444*		5,1569	P<0,01
		16-20 yıl	~9,9333*		3,3348	P<0,01
		21-25yıl	-8,8860~		3,0892	P<0,01
		26 yıl ve üstü	-5,5541		3,0844	

Ek 29 Devamı. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi sonuçları

16-20yıl	5yilvedahaaz	8,9000	6,8837	
	6-10yıl	-3,5111	4,8176	
	11-15 yıl	9,9333*	3,3348	P<0,01
	21-25yıl	1,0474	2,4817	
	26 yıl ve üstü	4,3792	2,4757	
21-25 yıl	5 yıl ve daha az	-9,9474	6,7682	
	6-10yıl	4,5585	4,6510	
	11-15 yıl	8,8860*	3,0892	P<0,01
	16-20yıl	-1,0474	2,4817	
	26yıl ve u..stu	3,3319	2,1333	
26 yıl ve üstü	5yıl ve daha az	-13,2792	6,7660	
	6-10yıl	-7,8903	4,6478	
	11-15 yıl	5,5541	3,0844	
	1620 yıl	4,3792	2,4757	
	21-25 yıl	-3,3319	2,1333	

Ek 30. Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine test toplamı Fisher testi sonuçları LSD

TEST	5 yıl ve daha az	6-10yıl	25,5000	21,1107	
TOPL		11-15yıl	59,5833*	18,9725	P<0,01
		16-20 yıl	33,1222	18,3292	
		21-25 yt	31,7632	18,0214	
		26 yıl ve üstü	42,2922*	18,0156	P<0,05
6-10yıl	5 yıl ve daha az		-25,5000	21,1107	
		11-15 yıl	34,0833'	13,7313	p<0,05
		16-20 yit	7,6222	12,8278	
		21-25 yit	6,2632	12,3840	
		26yıl ve üstü	16,7922	12,3755	
11-15 yıl	5 yıl ve daha az		-59,5833*	18,9725	p<0,01
		6-10 yıl	-34,0833	13,7313	p<0,05
		16-20 yıl	-26,4611*	8,8796	p<0,01
		21-25 yit	-27820 *	8,2256	p<0,01
		26 yıl ve üstü	-17,2911	8,2128	p<0,05
16-20 yıl	5 yıl ve daha &		-33,1222	18,3292	
		6-10yıl	-7,6222	12,8278	
		11-15yıl	26,4811~	8,8796	p<0,01
		21-25 yıl	-1,3591	6,6079	
		26 yıl ve üstü	9,1700	6,5919	
21-25 yıl	5 yıl ve daha üstü		-31,7632	18,0214	
		6-10 yıl	6,2632	12,3840	
		11-15 yıl	27,8202*	8,2256	p<0,01
		26 yıl ve üstü	10,5290	5,5803	
26 yıl ve üstü	5 yıl ve daha az		-42,2922"	18,0156	p<0,05
		6-10yıl	-16,7922	12,3755	
		11-15 yıl	17,291 1~	8,2128	p<0,05
		16-20 yıl	-9,1700	6,5919	
		21-25 yıl	-10,5290	5,6803	

Ek 31. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre tek yanlı varyans analizi

BÖLÜM	Özellik	Kareler Top	sd	Kareler Or	F	Sig	t
BOL2TP	Between Groups	1306,110	5	261,222	2,557	,028	p<0,05
	Within Groups	30438,229	298	102,142			
	Total	31744,339	303				
BOL3	Between Groups	8500,637	5	1700,127	4,490	,001	p<0,01
	Within Groups	112843,10	298	378,668			
	Total	121343,73	303				
BOL4	Between Groups	692,457	5	138,491	2,046	072	
	Within Groups	20174,280	298	67,699			
	Total	20866,737	303				
BOL5	Between Groups	4258,208	5	851,642	3,680	,003	p<0,01
	Within Groups	68963,552	298	231,421			
	Total	73221,760	303				
TESTPL	Between Groups	22005,956	5	4401,191	2,991	,012	p<0,05
	Within Groups	438488,04	298	1471,436			
	Total	460494,00	303				

Ek 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre ikinci bölüm Fisher testi sonuç

	I	J	Mean Dif	Std. Error	P
BÖL2	5 yıl ve daha az	6-10 yılı	5,0381 *	2,1412	p<0,05
TOP		11-15yıl	1,4602	2,3984	
		16-20 yıl	4,4858*	2,1078	p<0,05
		21-25 yıl	4,3489*	1,7900	p<0,05
		26 yıl ve üstü	,5179	1,8007	
		6-10 yıl	5 yılvedahaaz	-5,0381 *	2,1412	p<0,05
		11-15yıl	-3,5780	2,5863	
		16-20yıl	-5523	2,3194	
		21-25yıl	-,6892	2,0349	
		26 yıl ve uStu'	4,5203*	2,0443	p<0,05
		11-15yıl	5yıl vedahaaz	-1,4602	2,3984
		6-10 yıl	3,5780	2,5863	
		16-20 yıl	3,0256	2,5588	
		21-25yıl	2,8888	2,3041	
		26 yıl ve u'~stu	-,9423	2,3124	
		16-20yıl	5yılvedahaaz	4,4858*	2,1078	p<0,05
		6-10yıl	,5523	2,3194	
		11-15 yıl	-3,0256	2,5588	
		21-25yıl	-,1369	1,9998	
		26 yil ve üstü	-3,9679*	2,0094	p<0,05
		21-25yıl	5yılvedahaaz	4,3489*	1,7900
		6-10 yıl	,6892	2,0349	
		11-15yıl	-2,8888	2,3041	
		16-20yıl	,1369	1,9998	
		26 yıl ve üstü	-3,8311*	1,6730	
		26 yıl ve üstü	5 yıl ve daha az	-,5179	1,8007
		6-10yıl	4,5203*	2,0443	p<0,05
		11-15yıl	,9423	2,3124	
		16-20 yıl	3,9679*	2,0094	p<0,05
		21-25 yıl	3,8311*	1,6730	p<0,05

Ek 33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre üçüncü bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

BOL3	5 yıl ve daha az	6~10yıl	4,9411	4,1226	
TOP		11-15yıl	-7,6181	4,6180	
		16~20 yıl	-2,1310	4,0585	
		21-25 yıl	2,4952	3,4466	
		26 yıl ve üstü	-9,6171*	3,4672	p<0,01
5-10yıl	5yıl ve daha az		4,9411	4,1226	
		11-15yıl	-12,5593*	4,9798	p<0,05
		1~20 yıl	-7,0721	4,4658	
		21-25yıl	-2,4459	3,9181	
		26 yıl ve üstü	-14,5582*	3,9362	p<0,01
11-15yıl	5 yıl ve daha az		7,6181	4,6180	
		6-10 yıl	12,5593*	4,9798	p<0,05
		16-20 yıl	5,4872	4,9268	
		21-25	10,1133*	4,4364	p<0,05
		26 Yıl ve üstü	-1,9989	4,4524	
16~20 yıl	5 yıl ve daha az		2,1310	4,0585	
		6~10yıl	7,0721	4,4658	
		11-15yıl	-5,4872	4,9268	
		21-25 yıl	4,6261	3,8505	
		26 yıl ve u~stu'	-7,4861	3,8689	
21-25 yıl	5 yıl ve daha az		-2,4952	3,4466	
		6~10 yıl	2,4459	3,9181	
		11-15yıl	-10,1133*	4,4364	p<0,05
		15~20 yıl	4,6261	3,8505	
		26 yılveustu	-12,1122*	3,2212	p<0,01
26 yıl ve u..stu	5 yıl ve daha az		9,6171*	3,4672	p<0,01
		6-10 yıl	14,5582*	3,9362	p<0,01
		11-15yıl	1,9989	4,4524	
		16~20 yıl	7,4861	3,8689	
		21-25 yıl	12,1122*	3,2212	p<0,01

Ek 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

BOL4	5 yıl ve daha az	6~10yıl	1,7022	1,7432	
TOP		11-15yıl	,8613	1,9526	
		16-20 yıl	3,0536	1,7160	
		21-25 yıl	2,8238	1,4573	
		26 yıl ve u~stu	,7381	1,4660	
6~10 yıl	5 yıl ve daha az		-1,7022	1,7432	
		11-15yıl	8410	2,1058	
		1~20yıl	1,3514	1,8883	
		21-25yıl	1,1216	1,6567	
		26 yıl ve u~stu	-2,4403	1,6643	
11-15 Yıl	5yılvedaha az		-8613	1,9526	
		6~10yıl,	8410	2,1056	
		16~20yıl	2,1923	2,0832	
		21-25 yıl	1,9626	1,8758	

Ek 34 Devamı. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre dördüncü bölüm Fisher testi sonuçları (LSD)

		26 yıl ve üstü	-1,5994	1.8826	
16~20 yıl		5 yıl ve daha az	-3.0536	1.7160	
		6-10yıl	-1.3514	1.8883	
		11-15 yıl	-2.1923	2.0832	
		21-25 yıl	-.2297	1.6281	
		26yıl ve üstü	-3.7917*	1.6359	p<0,05
	21-25 yıl	5 yıl ve daha az	-2.8238	1.4573	
		6~10yıl	-1.1216	1.6567	
		11-15 yıl	-1.9626	1.8758	
		16~20 yıl	.2297	1.6281	
		26 yıl ve üstü	-3.5619*	1.3620	p<0,01
	26 yıl ve üstü	5 yıl ve daha az	.7381	1.4660	
		6~10yıl	2.4403	1.6643	
		11-15 yıl	1.5994	1.8826	
		16-20 yıl	3,7917*	1.6359	p<0,05
		21-25 Yıl	3.5619	1.3620	p<0,01

Ek 35. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre beşinci bölüm Fisher testi

BÖL5	5 yıl ve daha az	6~10 yıl	2,5236	3,2229	
TOP		11-15yıl	6,3750	3,6102	
		16-20 yıl	.7981	3,1728	
		21-25 yıl	9,2534*	2,6944	p<0,01
		26 yıl ve üstü	7,7778*	2.7105	p<0,01
6-10 Yıl		5 yıl ve daha az	-2,5236	3,2229	
		11-15yıl	3,8514	3,8930	
		16~20yıl	-1,7256	3,4912	
		21-25 yıl	6,7297*	3,0630	p<0,05
		26 yıl ve üstü	5,2541	3,0771	
11-15yıl		5 yıl ve daha az	~.3750	3,6102	
		6-10 yıl	-3,8514	3,8930	
		16~20 yıl	-5,5769	3,8516	
		21-25 yıl	2,8784	3,4682	
		26 yıl ve üstü	1,4028	3,4807	
16~20yıl		5yıl ve daha az	-.7981	3,1728	
		6~10 yıl	1,7256	3,4912	
		11-15yıl	5,5769	3,8516	
		21-25 yıl	8,4553*	3,0102	p<0,01
		26 yıl ve üstü	6,9797*	3,0246	p<0,05
21-25 yıl		5 yıl ve daha az	~9,2534*	2,6944	p<0,01
		6~10 yıl	~.7297*	3,0630	p<0,05
		11-15 yıl	-2,8784	3,4682	
		16~20 yıl	-318,4553*	3,0102	p<0,05
		26 yıl ve üstü	-1,4756	2,5182	
	26 yıl ve üstü	5yılvedahaaz	7,7778*	2,7105	
		6~10yıl	-5,2541	3,0771	
		11-15yıl	-1,4028	3,4807	
		16~20 yıl	-6,9797*	3,0246	p<0,01
		21-25 yıl	1,4756	2,5182	

Ek 36. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre test toplam Fisher testi sonuç

TESTOPL5 yıl ve daha az	6~10yıl	14,2051	8,1268	
	1 1-15yıl	1,0783	9,1033	
	16~20 yıl	6,2065	8,0003	
	21-25 yıl	18,9213*	6,7941	p<0,01
	26 yıl ve üstü	-2,0595	6,8346	
6~10 yıl	5 yıl ve daha az	-14,2051	8,1268	
	11-15 yıl	-13,1268	9,8164	
	16~20 yıl	-7,9986	8,8033	
	21-25 yıl	4,7162	7,7235	
	26 yıl ve üstü	-16,2646"	7,7592	p<0,05
1 1-15yıl	5 yıl ve daha az	-1,0783	9,1033	
	6~10yıl	13,1268	9,8164	
	16~20 yıl	5,1282	9,7120	
	21-25 yıl	17,8430*	8,7452	p<0,05
	26 yıl ve üstü	-3,1378	8,7767	
16~20 yıl	5 yıl ve daha az	-6,2065	8,0003	
	6-10 yıl	7,9988	8,8033	
	11-15yıl	-5,1282	9,7120	
	21-25 yıl	12,7148	7,5904	
	26 yıl ve üstü	-8,2660	7,6268	
21-25 yıl	5 yıl ve daha az	18,9213*	6,7941	p<0,01
	6~10yıl	A,7162	7,7235	
	11-15yıl	17,8430*	8,7452	p<0,05
	16~20 yıl	-12,7148	7,5904	
	26 yıl ve üstü	20,9809*	6,3499	p<0,01
26 yıl ve üstü	5 yıl ve daha az	2,0595	6,8348	
	6~10yıl	18,2648*	7,7592	p<0,05
	11-15yıl	3,1378	8,7767	
	16-20 yıl	8,2660	7,6266	
	21-25 yıl	20,9809*	6,3499	p<0,01

Ek 37. Öğretmenlerin son beş yılda aldığı en ağır disiplin cezası değişkenine göre Fisher testi sonuçları (LSD)

			Mean	Std.H	P
BL2TP	Yok	Uyan-kınama	5,6321	3,4231	
		Maaş ve ücret kesimi	10,1321*	3,6244	p<0,01
	Uyan-kınama	Yok	-5,6321	3,4231	
		Maaş ve ücret kesimi	4,5000	4,9117	
BOL3 TOP	Yok	Uyarı-kınama	A,5000	4,9117	
		Maaş ve ücret kesimi	13,0214	7,1582	
	Uyan-kınama	Yok	-7,6603	6,7605	
		Maaş ve ücret kesimi	5,3611	9,7004	
BOL4TP	Yok	Uyarı-kınama	6,171	2,7721	
		Maaş ve ücret kesimi	5,9643*	2,9352	p<0,05
	Uyarı-kınama	Yok	-6,171	2,7721	
		Maaş ve ücret kesimi	5,3472	3,9776	
BOL5TP	Yok	Uyarı-kınama	-5,3472	3,9776	
		Maaş ve ücret kesimi	5,9643*	2,9352	p<0,05
	Uyan-kınama	Yok	-1,7635	5,2050	
		Maaş ve ücret kesimi	9,2222	7,4685	
TESTPL	Yok	Uyan-kınama	-10,9857"	5,5112	p<0,05
		Maaş ve ücret kesimi	10,9857*	5,5112	p<0,05
	Uyan-kınama	Yok	-15,6730	12,8939	
		Maaş ve ücret kesimi	24,4306	18,5009	
Maaş ve ücret kesimi	Yok	-40,1036"	13,6524	p<0,01	
	Uyan-kınama	-24,4306	18,500c		

K A Y N A K L A R

1. Açıkgöz, Kemal . **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, Kan Yılmaz Matbaası, 1.Baskı, İzmir-1994
2. Altınışik, Songül. “Örgütlerde Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Pegem Yıl,2, Sayı:4, Güz,1996
3. Alıçgüzel, İzzettin. **Çağdaş Okulda Eğitim Ve Öğretim**. Sistem Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul,1998
4. Alıç, Mehmet. “Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 21, Sayı:217, Ocak, 1996
5. Arıcı , Hüsnü, **İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar**, Meteksan 7. Basım, Ankara 1990
6. Arslan, (Gürsel), Aysu, “Öğretmen Formasyonunda Yeniden Yapılanma; sürece endeksli formasyon”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137, Mart, 1998
7. Atay, Kenan. “”İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlilik Alanlarına İlişkin Beklentileri” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara,1987
8. Atayeter, Coşkun, “Yönetimin Dinamik Olma Özelliği” (Ed.Uğur Yozgat) M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Öneri Dergisi**, Sayı 7 Haziran,1997
9. Aydın, Mustafa. Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, 5.Baskı Ankara,1998
10. _____, **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Pegem, No: 4, 3. Baskı, Ankara,1993
11. Bakioğlu, Ayşen, ”Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi: Araştırma ve Model Önerisi” M.Ü. Atatürk **Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri**, 18-20 Eylül,1996
12. Balcı, Esergül. “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Niteliğini Geliştirme Ve Meslekte Tutma Politikalar” **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Kültür Koleji Yayınları No:1, İstanbul,1991
13. Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma : Yöntem, Teknik ve İlkeler**, 2. Baskı, 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık, Ankara,1997
14. Başar, Hüseyin. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi, Hacettepe Ü.Ders Notları, Mart,1988

15. _____, **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**, 2. Basım , PEGEM No: 20 Ankara,1995a
16. _____, **Eğitim Denetçisi Rollerini, Yeterlikleri, seçilmesi, Yetiştirilmesi**, PEGEM No:19 3.Baskı, Ankara,1995b
17. Başaran, Alim. “İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara, 1986
18. Başaran, İbrahim Ethem, **Eğitim Yönetimi**, Kadioğlu Matbaası, 1.Baskı, Ankara,1983
19. Başaran, İbrahim Ethem, **Yönetimde İnsan İlişkileri**; Yönetimsel Davranış, Kadioğlu Matbaası, 1.Baskı, Ankara,1992
20. Başaran Hüseyin, “Eğitimde İşgörenlerin Değerlemesi” **Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**, 1. Basım Ankara Ü.Eğt.Bil.Fak.Yay.No:147 Ankara,1985
21. Battal, Turgay, “ Performans Değerlendirmesi ve Türk Silahlı Kuvvetleri İçin Yeni Bir Performans Değerlendirme Sistemi Model Önerisi” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara,1996
22. Beyazid, Gülnur. “ İlkokul öğretmen adaylarının Kişilik Yapısının Göz önünde Bulundurulması Seçilmesi” Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Kültür Koleji Yayınları, Sayı 54, Eylül /Ekim 1997
23. Bilen, Mürtüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim** . 4. Baskı, Ankara,1996
24. Bilgen, Nihat, “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara,1976
25. Bilgin, Mehmet Hüseyin. “Performans Değerlemenin Taşınması Gereken Özellikler” Mülkiyeliler Birliği Dergisi Cilt:22, Sayı :205, Ankara,1998
26. Bilir, Mehmet, “Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara,1991
27. Binbaşı oğlu, Cavit. **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, 3.Basım, Ankara,1983
28. Bolat, Salih. “ Eğitim Örgütlerinde İşbirliği” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Pegem Yıl,2, Sayı:4, Güz,1996

29. Buluç, Bekir. “ Yönetimde Örgütlenme Süreci” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Pegem Yıl,2, Sayı:4, Güz,1996
30. Bursalıoğlu, Ziya. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara Üniversitesi Yayınları No:71 Ankara,1991
31. _____, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PEGEM No:9 Ankara,1994
32. Büyükkaragözoğlu, S.Savaş, Şahin Kesici, “Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerinde Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137,Mart,1998
33. _____, **Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi**, syf. 9283, Milliyet, İstanbul
34. Canman, Doğan. Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye Kamu Personelinin Değerlendirilmesi TODAİ Yayını, No:252, Ankara, 1993a
35. _____, “Personelin Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye Kamu Kesimindeki Uygulama” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 26, Sayı1, Mart 1993b,
36. _____, **Çağdaş Personel Yönetimi**, TODAİE Yayını No:260, Ankara,1995
37. Çelik Vehbi, “Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı 55, Kültür Koleji Yayınları, Kasım/Aralık 1997
38. Copla, Carol; Irwing E.Sigel.; **Ruth Soundirs. Educating The Young Thinker: Classroom Strategies for Cognitive Growth**. New D. Rostend Comp,1989
39. Cüceloğlu Doğan. **İnsan ve Davranış**, Remzi Kitapevi, Dördüncü Basım, İstanbul, 1993
40. Deming, W.Edwards. **Out Of The Crisis**. Krizden Çıkış (Çev. Cem Akaş) Güzel Sanatlar Yayıncılık, 1. Baskı, Haziran,1996
41. Demir, Nazmiye. Dilek Birbil, Nevda Atalay, Şevket Yıldırım. **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler**, MPM Yayını No:635 Ankara,1998
42. Deniz Levent, “Mikroöğretim” M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi **Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 5, İstanbul,1993
43. Dinçer, Ömer, **Örgüt Geliştirme; Teori, Uygulama ve Teknikler**, Timaş Basım,1. Baskı, İstanbul,1992

44. Drucker Peter F. **Etkin Yöneticilik**, (Çev.Ahmet Özden, N.Tunalı), Eti Kitapları 1.Baskı İstanbul,1992
45. _____, **Gelecek İçin Yönetim**, (Çeviren: Fikret Üçcan), İş Bankası Kültür Yayınları No :327, Beşinci Baskı, Şubat,1998
46. Ensari, Hoşcan, **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, 1. Baskı İstanbul,1999
47. Erdoğan, İrfan, **İşletmelerde Kişisel Değerlemede Psiko Teknik**, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayını, No:243, İstanbul, 1990
48. _____, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık No:128, İstanbul, 2000
49. Erken, Veysi. “Öğretmenlerin Sicil Sistemini Değerlendirmesi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara,1990
50. Ersen, Haldun, “T.K.Y nin İnsan Kaynakları Yönetimi İle İlişkisi ve Uygulamadan Örnek” M.Ü.Sosyal Bil.Enst. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,1995
51. Eyüpoğlu, İsmet Zeki. **Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü**, Sosyal Yayınlar, 2.Baskı, İstanbul,1991
52. Gillen, Terry, **Değerlendirme Tartışması**, (çev:Aksu Bora- Onur Cankoçak), Gökşe Matbaası, Ankara,1997
53. Güçlü, Nezahat. “Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 134 ,Haziran-1997
54. Gültekin, Ölçüm, Münevver. “Hizmet İşletmelerinde Başarı Değerleme ve Bir Uygulama”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İst.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,1988
55. Gürsel Musa “Öğrenen Örgütler”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi** Kültür Koleji Yayınları, Sayı,54, Eylül-Ekim, 1997
56. Gürsoy,Ahmet. “İlköğretim Müfettişinin Davranış Boyutu” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 21, Sayı, 223, Temmuz-Ağustos,1996
57. Gürşimşek, Işık. “Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar” **Hacettepe Üniversitesi Eğt.Fak. Dergisi**, 14, 1998
58. Has, Etem. “ İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Uygulamalarını geliştirilmesinde Teftişin Rolü” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara, 1998

59. Hesapçıoğlu, Muhsin. “Modernizmden Postmodernizme Eğitim anlayışları ve Okulun Geleceği” **Yeni Türkiye 21. Yüzyıl Özel Sayısı** 19, Yıl:4 Sayı 19 Ocak,Şubat,1998
60. _____, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basın Yayım Dağıtım, İstanbul,1988
61. J.Palmer, Margaret, (Çev:Doğan Şahiner) **How to Plan and Conduct Productive Performance Appraisals**, (Performans Değerlendirmeleri), Rota Yayınları, 1. Baskı, İstanbul, 1993
62. İncir, Gülten. “Bir Motivasyon Tekniği: Performans Geliştirme” **MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi**, Sayı:101 Yıl 9 Mayıs,1997
63. Karagözoğlu, Galip. **Türk Eğitim Sisteminde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü** (Araştırma Özeti) M.E.B. PAK Dairesi Yayını, Ankara,1972
64. _____, “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara,1977
65. _____, “Öğretmen Yeterlilikleri” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl,25, Sayı, 263, Mart,2000-
66. Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi** :Kavramlar,İlkeler, Teknikler, Nobel Yayım, Ankara,1998
67. Kasapçopur, Ahmet. **Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Denetimi**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara,1996
68. Kaya, Yahya Kemal, **Eğitim Yönetimi**; Kuram ve Türkiye’ deki Uygulama, Setofset, 4.Baskı, Ankara,1991
69. Kaya, Zeki. “Öğrenmeyi Kolaylaştırmada Öğretmen Davranışları” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 137, MEB Yayınları, Mart, 1998
70. Kaynak, Tuğrul. Zeki Adal, İsmail Ataay, Cavide Uyargil ve diğerleri, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yay. No:276, İstanbul,1998
71. Kepçeoğlu, Muharrem. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** , Kadioğlu Matbaası, 7. Baskı, Ankara,1993
72. Köknel, Özcan. **Kaygıdan Mutluluğa: Kişilik**, Altın Kitaplar Yayıncılık 7.Baskı, İstanbul, 1986
73. Küçükahmet, Leyla ve diğerleri, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Ed.Leyla Küçükahmet) Alkım Yayıncılık, 2. Basım, İstanbul,1999

74. M.E.B. **Milli Eğitim Komisyonu Raporu** (Araştırma Raporu Özeti), Ankara,1959
75. _____, M.E.B. EARGED , **Öğretmen Değerlendirme** M.E.B. Ankara, 1995
76. _____, M.E.B. EARGED , “Çağdaş Öğretmen Profili” M.E.B. (Yayımlanmamış Araştırma Önerisi) , Ankara, ,1998
77. _____, M.E.B. EARGED , “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” M.E.B. (Yayımlanmamış Araştırma Önerisi) , Ankara, Ocak,2000
78. _____, M.E.B. EARGED , Öğretmen Yeterlilikleri (Yayımlanmamış-Taslak) M.E.B. Ankara, 2000
79. _____,M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği , 1997
80. _____,M.E.B. **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2423, 30 Ocak 1995
81. _____,M.E.B. **Tebliğler Dergisi**,Sayı: 2504, Eylül 1999
82. _____,M.E.B. **Tebliğler Dergisi**,Sayı: 2508, Ocak 2000,
83. Oktay, Ayla, “Türkiye’ de Öğretmen Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, Mart, 1998
84. Oktay, Fatoş. “Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara,1998
85. Oral, Saime. Zeynep Kuşluvan. “Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Artırmaya Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar” **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını , Sayı 3, Ankara,1997
86. Öncü, Hüseyin, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Matser Yayıncılık, Ankara,1994
87. Öz, M. Feyzi. “ Türk Milli Eğitim sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara,1977
88. _____, “Çağı Yakalamak İçin TKY”, **Önce Kalite Dergisi**, Yıl :6, Sayı:35, Kalder Yayını, Ocak,Şubat,2000
89. Özdemir Servet, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, 3. Basım Pegem, Önder Matbaacılık, Ankara-1998
90. Özden Yüksel, **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem,2.Baskı, Ankara-1998

91. Özgener, Şevki. “Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Toplam Kalite Yönetimi” **Verimlilik Dergisi**, Milli Prodüktivite Merkezi Yayını No: 639 Sayı:1 Ankara, 1998
92. Özgüven, İbrahim,E. **Bireyi Tanıma Teknikleri**, PDREM Yayınları, Ankara,1998
93. Paykoç, Fersun, “Eğitimcinin Sürekli Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar” **4. Ulusal Kalite Kongresi**; T.K.Y ve Eğitimde Kalite, Kasım,1995
94. **T.C. Resmi Gazete**, Sayı: mükerrer 21308, 12.09.1997
95. _____, **Resmi Gazete**, Sayı: 23472, 23 Eylül 1998
96. _____, **Resmi Gazete**, Sayı: 23307 , 4 Nisan 1998
97. _____, **Resmi Gazete**, Sayı: 23785 , 13.08.1999
98. Sabancı, Ali, “Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumunu Sağlama Düzeyi” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:19, Yaz,1999
99. Seçkin, Nezahat. “Eğitim Niteliğinin Geliştirilmesinde Müfettişin Rolü ve Teftişte Yeni Arayışlar” **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları No:1, İstanbul,1991
100. Selçuk, Ziya. **Okul Deneyimi ve Uygulama: Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi**. Nobel Yayınları, No:163, Ankara,2000
101. Seyidoğlu, Halil. **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, Güzem Yayınları No:10, İstanbul,1995
102. _____, **Ekonomik Terimler Sözlüğü**, Gözem Yayınları No:4, Ankara, 1999
103. Şahan, Gülsün. “Performans Değerlendirme; İlköğretim Okulu Öğretmenleri “ **Eğitim ve Denetim Dergisi**, Yıl 1 Sayı ,3 Mayıs, 2000
104. Şahin, Mehmet. “M.E.B.Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Pegem, Yıl 5 Sayı ,18 Bahar, 1999
105. Tanrıöğen Abdurrahman, “Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Rollerini”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 20, Sayı 211, Haziran 1995

106. Taymaz, Haydar."Öğrenci Hizmetlerinin Değerlendirilmesi" **Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**, 1. Bas. Ankara Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay. No:147 Ankara,1985
107. _____, Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Kadioğlu Matbaası 3.Baskı, Ankara,1993
108. _____, **Hizmetiçi Eğitim**, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Takav 3.Baskı, Ankara,1997
109. Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınları 6. Baskı,1991
110. Tompkins, Ellsword, Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş, Maarif Basımevi, Ankara,1952
111. Turhan , M. Hakan, "İnsan Kaynakları Planlamasında Performans Değerlendirme ve Bir Uygulama" M.Ü.Sosyal Bil.Enst.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,1998
112. Türkel, Uluçınar, Asuman, **İnsan Kaynaklarının Etkin Yönetimi**, Türkmen Kitapevi, İstanbul,1998
113. Uçar, Ali. "Türk Eğitim Sisteminin Denetim Alt Sisteminde İnsan Kaynakları Yaklaşımının Uygulanması ve Önemi" **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 22, Sayı 236, Ekim 1997
114. Uyargil, Cavide. **İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi**, Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi, İ.Ü.İşletme Fak.Yayını No:262, İstanbul-1994
115. Uzunçarşılı, Ülkü. " Öğretmen Yetiştirme Konusu" **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı,137, M.E.B. Yayınları, Mart-1998
116. Ünal, Semra. "Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü" **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları No:1, İstanbul,1991
117. Yeşiloğlu, Özbey. Performans Değerlemenin T.K.Y. da yeri, önemi ve Hipotez Testi Yardımıyla Bir Araştırma" M.Ü. Sosyal Bil. Enst. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,1998
118. Yüksel, Turan, **T.C. Milli Eğitim Mevzuatı**, Kazancı Hukuk Kaynakları Yayım, (Güncelleştirilmiş 1999) İstanbul, 1993

119. Wise, Christine. Tony Bush. "From Teacher to manager: the role of the academic middle manager in secondary school" National foundation for Educational Research, Volume 41 Number 2, Summer 1999
120. www.İstanbul meb.gov.tr "istatistik1 ve istatistik 2"

