



ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİNDEKİ ÇOKLU VERİ KAYNAKLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ*

Sanem DİLBAZ SAYIN**

Hasan ARSLAN***

Geliş Tarihi: Mayıs, 2017

Kabul Tarihi: Haziran, 2017

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması istenilen çoklu veri kaynaklarının öğretmen ve okul yöneticileri tarafından belirlenip, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin öz değerlendirme sonuçlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Merkez ilçe devlet okullarda çalışmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Tek soruluk açık uçlu soru ile performans değerlendirme sürecinde yer alması beklenen çoklu veri kaynakları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile öğretmenlerin öz değerlendirme verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler yüzde, frekans, Anova ve Tukey testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin değerlendirme sürecinde ‘öz değerlendirme’ ye yer verilmesini bekledikleri ve ‘Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi’ çoklu veri kaynağını değerlendirme için uygun gördükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin öz değerlendirme sonuçlarında ise cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde anlamlı istatistiksel farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Performansı, Çoklu Veri Kaynakları, Öz değerlendirme.

DETERMINING THE OPINIONS OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS ABOUT THE MULTIPLE INDICATORS THROUGH TEACHER PERFORMANCE ASSESMENT PROCESS AND SELF-EVAULATION

Abstract

The aim of this study is to determine the multiple indicators required to be included in the assessment of teachers' performance process and to investigate the self- evaluation results of teachers and administrators. The representative sample of the present study consists of the teachers and administrators working at state schools in Merkez district, Çanakkale. The multiple indicators for the assessment of teachers' performance process were

* Bu makale *Öğretmen Performansını Belirleyen Kriterlerin Çoklu Göstergeler ile Oluşturulması* adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, sanem1406@hotmail.com

*** Prof. Dr. ; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, harslan@comu.edu.tr.

identified through one open-ended question. Moreover, through ‘Teachers’ Performance Assessment Scale’ developed by the researcher, the self-evaluation results of teachers and administrators were gathered. For the analysis of the obtained data, percentage, frequency, Anova, and Tukey test statistical methods were used. It was found that the teachers and administrators preferred ‘Self-evaluation’ in the assessment of teachers’ performance process and ‘Self-evaluation + Student + School Administration’ was the appropriate multiple indicator for the assessment of teachers’ performance process. Statistically significant differences were found between gender and seniority variables in the self-evaluation results of teachers and administrators.

Keywords: Teachers’ Performance, Multiple Indicators, Self-evaluation.

Giriş

Eğitim sistemi, toplumun yaşayış biçimini etkileyen, aynı zamanda da toplumun dinamiklerinden etkilenen bir yapıya sahiptir. Başarılı ve kaliteli bir eğitim sisteminin göstergesi olarak, sürecin girdisi olan ve çıktı olarak toplumu etkileyen öğrenci nitelikleri değerlendirilmektedir (Bıçak ve Nartgün, 2009). Üretken, farkındalığı yüksek ve duyarlı bireylerin yetişmesi için gereken bilgi ve becerilerin her geçen gün arttığı bilgi toplumunda geleceğin yetişkinleri olacak çocukların aldığı eğitimin kalitesi giderek önem kazanmaktadır.

‘Çocuklarımızı kim eğitiyor?’ düşüncesinden uzak bir toplumu oluşturabilmek için yeni bir eğitim sistemi ve öğretmen modeline ihtiyaç vardır. Toplumların gelişmişlik düzeylerini artırmak için bireylerin beyin güçlerini etkili kullanmaları, potansiyellerini ortaya çıkarmaları gerekmektedir. Eğitimin sisteminin bireylerin var olan potansiyellerini doğru şekilde kanalize ederek kalkınmışlık seviyelerini artırmaları eğitimin istenilen çıktılarından (Summak ve Şahin, 2014).

Eğitim sistemi, girdisi insan olan toplumun dinamiklerinden etkilenen döngüsel bir süreçtir. Eğitimin kalitesi; müfredatın etkililiği, okulların fiziksel özellikleri, okulun bulunduğu çevre, veli profili, yöneticilerin sürece katkısı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin motivasyonu gibi farklı unsurlardan etkilenmektedir. Öğretmenlerin bu unsurlar üzerindeki aktif rolü onları eğitimin önemli bir parçası haline getirmektedir. Bu sebeple, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve süreç içerisinde gelişimsel faaliyetlerin devamlılığının sağlanması eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında önemli bir etkidir (Özoğlu, 2010).

Sosyal bilimlerde, bir olayın sonuçlarının tek bir nedene bağlı olmadığı, birçok nedenin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlik; girdisi öğrenci olan ve sonuçlarının öğrencinin akademik başarısı gibi her zaman somut sonuçlar ile gözlemlenemediği bir meslektir. Bu süreçte, öğretmenlerin motivasyonlarını kaybedip kendilerini yalnız hissetmemeleri için oluşturulan kurum içi değerlendirme kriterleri ile gelişimlerini takip etmeleri gerekir. Öğretmenin performans düzeyini değerlendirme, öğretmenin gelişimini

sağlamada önemli bir faktördür. Değerlendirme süreci; öğretmenin çalışma sürecinin değerlendirildiği, bilgilerin paylaşıldığı, kalitenin artırılması için yeni hedeflerin belirlendiği gelişimsel bir süreçtir (Tonbul, 2009).

Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın (2006) yaptığı tanımlamaya göre performans değerlendirme, önceden saptanmış kriterlere göre iş başarısının analiz edilmesi ile iş görenlere geri bildirim sağlanmasıdır. Öğretmen performans değerlendirmesinin asıl amacı ise elde edilen geri bildirimler ile öğretmen uygulamalarının başarı derecelerinin nesnel olarak ölçülmesidir. Örgütsel davranışın verimliliğinin artırılması öğretmen performansıyla yakından ilişkilidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

Performans değerlendirme sistemi için kriterler oluşturulurken; bakanlık tarafından merkezi olarak oluşturulması, çalıştaylara katılan öğretmenlerin öğretmen profilinin tüm kesimlerini tam olarak temsil etmemesi, belirlenen kriterlere ve değerlendirme sürecine karşı öğretmenlerin olumsuz tavır geliştirmelerine neden olmaktadır. Farklı yerleşim birimlerinde, farklı sosyo-ekonomik yapıya ve okul iklimine sahip çevrelerde çalışan öğretmenlerin performans öncelikleri çalışma koşullarına göre değişmektedir. Merkezi olarak belirlenen kriterler donanımsal eksiklikleri olan köy okullarında çalışan öğretmenler için zorluklara neden olabilmektedir. Öğretmenler performans değerlendirme sürecinde bulunması gereken veri kaynakları farklı yapılarıdaki okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak belirlenmesi beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nca işleme konulan uygulamalarda öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması, kısa süreli çalışmalar ile uygulama aşamasına geçilmesi, ihtiyaç analizlerinin detaylı yapılmaması ve uygulama aşamasında birlikteliğin sağlanamaması öğretmenlerin yaşadıkları rahatsızlıkların sebeplerini oluşturmaktadır. Öğretmen performansı gibi pek çok etmeni bir arada bulandıran bir konuda değerlendirme sürecinin odağındaki öğretmenlerin fikirleri bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, bu süreci mesleki eksiklerinin arandığı bir durum olarak görmesinden önce mesleki becerilerini geliştirici bir uygulama olarak algılamaları istenmektedir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler ile farklı öğrenci kesimleriyle çalışan öğretmenlerin, performans değerlendirilme sürecinde hangi kaynaklardan veri alınmasını bekledikleri tespit edilecektir. Bu sayede bu çalışma ile öğretmenlerin performans değerlendirmeyi gelişimsel bir süreç olarak görmelerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretmen Performansının Çoklu Veri Kaynakları ile Değerlendirme Süreci

Barutçugil (2002) performans değerlendirmeyi; ‘bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlâk durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır.’ olarak ifade etmiştir. Buyruk (2014) ise performans değerlendirme süreci eğitim kurumlarına göre; öğretmen ve eğitim yöneticilerinin belirlenen yeterliliklere göre ne ölçüde verimli çalıştıklarının tespit edilmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca performans değerlendirme sisteminin eğitim kurumlarında işe koşulması, yaşanan değişimler ile bağlantılı olarak ölçmenin ve standartlaşmanın eğitim kurumlarında da ön planda olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen kalitesini değerlendirmek içinse pek çok farklı sistem denenmiştir. Bunlardan çağımızın gerekliliklerini karşılayıp, öğretmenlere geri dönütler ile farklı bakış açıları sağlayan ‘çoklu veri kaynakları ile değerlendirme sistemi’ öğretmen performans değerlendirme sisteminde daha fazla tercih edilmektedir. Altan (2005; Akt. MEB EARGED, 2006) çalışmasında, kamu yöneticilerinin performans değerlendirme sistemlerine yönelik bakış açılarını inceleyerek bir performans değerlendirme modelini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre; yöneticiler mevcut değerlendirme sistemlerini yetersiz bulmuşlardır. Performans değerlendirme sürecinde eksiklerin giderilmesine yönelik çalışmaların artırılması ve çok kaynaklı değerlendirme sürecinin etkin olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çoklu veri kaynakları ile değerlendirme sisteminde, eğitim sürecinden etkilenen farklı kişilerin görüşleri alınır. Eğitimcilerin performansını, öğrenciler, veliler, zümre öğretmenleri ve yöneticiler puanlayarak bir performans notunun oluşturulması öngörülmektedir.

360 Derece Performans Değerlendirme Yaklaşımı: 360 derece geri besleme ya da çok yönlü değerlendirme sistemi, kurumun dinamikleri ile birlikte çevreden aldığı etkileri bir bütün olarak değerlendiren modern bir yaklaşımdır (Ünver, 2005). Geleneksel performans değerlendirme sistemi; tek boyutlu olarak yöneticinin işgöreni değerlendirdiği bir süreçtir (Aytaç, 2003). 360 derece performans değerlendirme sistemi ise çalışanın iş arkadaşlarından, üstlerinden, yöneticilerinden, ekip arkadaşlarından ve kendisinden alınan iş performansı bilgilerine dayanan bir değerlendirme sürecidir (Vinson, 1996).

Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme sistemi incelendiğinde, bir öğretmenin performansı belirleyebilmek için, okul idarecilerinden, öğrencilerden, velilerden, varsa zümre öğretmenlerin ya da diğer öğretmenler alınan görüşlere ek olarak öğretmenin kendi iş becerisine yönelik görüşleri de alınarak değerlendirilmenin yapılması fikri öne çıkmaktadır. 360 derece performans değerlendirme sistemi, belirlenen sonuçları daha şeffaf ve yasal bir hale getirmektedir. Bu sistem, geri bildirim ve gelişime odaklı yenilikçi bir yapıdır (Şenol, 2003).

Sınıf ortamında tek olan öğretmenin, farklı veri kaynaklarından iş becerisi ile ilgili objektif bildirimler alması tek düzelikten sıyrılarak, yeniliklerin farkına varmasını kolaylaştıracaktır. Bu amaçla MEB, klasik merkezi yönetim anlayışının klasik uygulamaları yerine çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemini tercih etmeye başlamıştır. 2006 yılında ‘Okulda Performans Yönetim Modeli’ geliştirme çalışmaları ‘rehberlik ve denetim faaliyetleri çoklu veri kaynaklarının algılanmalarına dayalı ve e-denetim destekli yürütülmesi’ kararı ile uygulamaya geçilmiştir. Bu kapsamda:

- 2014 yılında aynı okulda görev yaparak 4 yılını dolduran okul müdürleri için online olarak çoklu performans değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Bu değerlendirme sisteminde İlçe Millî Eğitim Müdürleri, şube müdürleri, okuldaki en kıdemli ve en kıdemsiz olmak üzere iki öğretmen, okul aile birliği başkan ve başkan yardımcısı ile öğrenci meclis başkanından görüşler alınmıştır. Alınan bu görüşler ile okul müdürlerinin başarı puanı belirlenmiştir.
- Aday öğretmenlerin performans değerlendirilmesiyle başlayan süreç 2015-2016 yılında resmi gazetede yayınlanan karar ile tüm öğretmenlere uygulanmaya başlamıştır. Her sene sonunda okul müdürleri tarafından 50 maddelik ‘Mesleki Ölçütler’ kriter listesine göre öğretmenlerin performans puanları oluşturulması hedeflenmiştir. Uygulama aşamasında bazı okul müdürleri öğretmenlerin önce bu kriter listesine göre öz değerlendirmelerini yaparak performans puanlarını belirlemelerini istemiş daha sonra da müdürler öğretmenleri için değerlendirme notlarını oluşturmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı’na 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi ya da diğer adıyla çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme modeli farklı çalışmalar ile uygulama konulması denenmiştir. Çağdaş denetim modellerine uygun olarak gerçekleştirilmek istenen öğretmen performans değerlendirme sisteminde yer alacak olan çoklu veri kaynaklarının doğru şekilde seçilmesi objektif değerlendirmenin yapılabilmesi için oldukça önemlidir. Öğretmen performans değerlendirme sisteminde farklı veri kaynaklarına başvurulmasının oluşturduğu olumlu ve olumsuz durumlar şu şekilde sıralanmıştır:

Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak okul idarecilerinin yeri: Performans değerlendirme sisteminde en çok başvurulan yöntem yöneticilerin görüşleri ile yapılan değerlendirmedir. Bu uygulama, ‘çalışanı ve başarısını en yakından takip edebilen kişiler yöneticidir’ fikrine dayanır. Geleneksel sistemlerde değerlendirme genellikle yöneticiler tarafından haberli ve habersiz sınıf gözlemleri ile gerçekleştirilir. Yapılan haberli gözlemler ile öğretmenin en iyi performansı gözlemlenirken,

habersiz gözlemler ile öğretmenin gün içindeki performansı gözlemlenebilmektedir (Nolan ve Hoover, 2005). Kurumun içinde hiyerarşik sisteme göre gerçekleştirilen bu değerlendirme sistemi olumsuz durumlara yol açabilir. Yöneticilerin elinde bulunan ödül ve ceza gücü değerlendirmeyi objektif olmaktan çıkarabilir. Okul idarecileri ceza verme yetkileri ile öğretmenleri baskı altına alabilir veya kişisel görüşleri ile değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilirler. Bu durumda birden fazla yöneticinin öğretmeni değerlendirmesi sağlanabilir (Uçar, 2001).

Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öğretmenlerin yeri: Öğretmen performans değerlendirme sürecinde çalışma arkadaşlarından alınan değerlendirmeler geçerli görüşler olarak belirtilmektedir (Stronge ve Ostrander, 2006). Zümre öğretmenleri kadar aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirlerinin çalışma tarzlarını bileceği düşünülerek, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir. Zümre öğretmenleri; ortak çalışma yapma, disiplinler arası alanlarda okuldaki diğer öğretmenler ile etkileşim içinde olma, toplantılara katılım, işbirliği içinde olma, yaptığı işin kalitesi gibi durumları değerlendirebilir. Takım arkadaşlarını duygusal etmenleri ortadan kaldırarak değerlendirebilen öğretmenlerin fikirleri çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin, çalışma arkadaşları ile aralarındaki olumlu veya olumsuz ilişkileri, bu sürece yansıtma ihtimali göz önünde bulundurularak terfi ve ücret konularında zümre öğretmenlerinin değerlendirme paylarına dikkat edilmelidir (Uçar, 2001). Zümre öğretmenleri gibi okulda çalışan öğretmenlerin de dahil olduğu performans değerlendirme süreçleri ile daha fazla geribildirim sağlanır, öğretmenin öğretmenden öğrenmesine olanak yaratılır ve değerlendirme sürecinin tüm okul tarafından benimsenmesine katkı sağlanır (Manning, 1988).

Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öz değerlendirmenin yeri: Öz değerlendirme, öğretmenlere deneyimlerine dışarıdan bir gözle bakarak mesleki performanslarına katkı sağlamak için bir fırsat yaratır. Öğretmenler yapacakları etkinlikleri, öğretme süreçlerini sürekli planlarken, okul idarecileri tarafından istenmedikçe bunları yazılı belge haline getirmezler. Formal bir süreç olarak mesleki gelişimlerini takip edebilen öğretmenlerin üretkenliklerinin daha fazla olduğu gözlemlenmektedir (Danielson ve McGreal, 2000). Kendini objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilen öğretmenlerden oluşan bir eğitim kurumu değişiklikleri takip edebilen, zayıf ve güçlü yönlerini bilen, kendi gelişim planını oluşturan esnek yapıya sahip örgütleri ifade eder. Eğitim kurumunun hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için öğretmenlerin duygusallığı bir yana bırakarak kendi katkılarını ve geliştirmesi gereken yönlerini gözden geçirmesine katkıda bulunur. Bu sistem, düzenli ve

objektif şekilde yapılan öz değerlendirmeler ile okulun gelişimi için yeni eylem planlarının yapılmasında kolaylıklar sağlar (School Self Evaluation Guidelines, 2007, Akt. Akkalkan ve ark., 2014).

Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak müfettişlerin yeri: Müfettişlerin; okul idarecilerini ve ders sırasında öğretmenleri izleyerek görev ve sorumlulukların ne ölçüde yerine getirildiğini tespit etmesi değerlendirmenin sistemini oluşturmaktaydı. Müfettişlerin gerçekleştirdiği denetim; kurumsal amaçların ne kadar yerine getirildiğinin tespit edilmesi ve kişisel gereksinimlerin fark edilmesi için önemli bir yer tutmaktaydı (MEB, 2006). Kurum dışından birinin öğretmen performansını değerlendirilmesi objektif bir bakış açısı bakımından önemliydi. Ancak 2014 yılında gerçekleştirilen MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmelik değişikliği Resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girdi. Yapılan yönetmelik değişikliği ile müfettişlerin görevleri yeniden belirlendi. Müfettişlerin ders sırasında yaptığı inceleme, araştırma ve soruşturma görevleri kaldırılarak rehberlik görevi ön plana çıkartıldı.

Eski sistem ile müfettişlerin birkaç saat ders saati ile öğretmenlerin performansını değerlendirmesi gerçekçi değildi. Müfettişlerin bu zamanlarının pek çoğunu toplantı tutanakları, yıllık planlar gibi evrak işlerine ayırması da öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlama noktasında yetersiz kalmaktaydı (Güven, 2001).

Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak öğrencinin yeri: Veri kaynakları arasında en çok tartışılan noktalardan biridir. Öğretmenin öğretme becerilerinden doğrudan etkilenen öğrenciler, öğretmenin mesleki performansı ile ilgili doğru ve güvenilir bilgiler aktarabilirler. Öğretmenin sınıf yönetimi, etkinlikleri organize etme becerisi ve öğrenci ile olan ilişkileri konusunda sınıf içinde birebir gözlem yapabilen öğrenciler aracılığı ile gerçekçi verilere ulaşılabilir (Peterson, 2000). Bunu yanı sıra, ‘öğrenci notlaması’ ismiyle de anılan bu yöntem öğretmen etkililiğinin ölçülmesinde hatalı geri bildirimler de oluşturulabilir. Öğrencilerin öğretmen etkililiği kısmında sürece duygusal yaklaşarak, öğretmenlerle aralarında olan kişisel paylaşımlarını veya sorunlarını değerlendirme sürecine dâhil etmeleri hatalı verilerin toplanmasına yol açabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin performansını sınıf içinde uzun süreli olarak gözlemleyip, süreçten doğrudan etkilendikleri için değerlendirme sürecinde öğrenciler önemli bir alanı oluşturmaktadır (Döngel, 2006). Öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alan öğrencilerin olumsuz değerlendirmelerine karşı öğretmenin düşük not vermesi ya da sınıf arkadaşlarından daha az sevilme ihtimali ise değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Peterson, 2000).

Öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynağı olarak velilerin yeri: Performans değerlendirmesinde başvurulan başka bir kaynak ise, öğrenci velileridir. Veliler, öğretmenin veli ile olan iletişiminden doğrudan, öğrenci ile olan ilişkileri bakımından dolaylı yoldan öğretmeni gözlemleyebilirler (Döngel, 2006). Ancak velilerden objektif değerlendirmeler alabilmek için sistemli bir şekilde görüşmeler yapılmalıdır. Aksi takdirde tek bir olaya dayalı güvenilirmez bilgiler, söylentiler, rahatsız edici ifadeler ile doğru olmayan değerlendirmeler yapabilirler (MEB, 2006). Veliler öğrencilerini tanımalarına rağmen eğitim ve öğretim konusunda uzman değildirler. Veliler ile etkileşim içinde olmak öğretmenlerin görevlerinden biri olmasına rağmen öğretmenlerin mesleki performansları velilerin olumlu ya da olumsuz tepkileri ile değerlendirilemez (Peterson, 2000).

Performans değerlendirme sisteminde değerlendiricilerin olumlu veya olumsuz önyargılarını sürece dâhil etmesinden dolayı bazı aksaklıklar yaşanmaktadır. Performans değerlendirme sisteminin öznel yanı ve pek çok farklı faktörden etkilenmesi değerlendirmenin objektifliğine zarar verir. Değerlendirme sistemini yürüten kişilerin süreci adil ve eksiksiz bir şekilde yönetmesi, hata payını artıran durumları süreçten ayrı tutması değerlendirmenin gerçekçiliğini artırır (Helvacı, 2002).

İlgili alanyazında, öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması beklenen çoklu veri kaynaklarının tümünün işe koşulmasının çeşitli olumlu ve olumsuz yanları olduğu belirtilmektedir. Çoklu veri kaynaklarının öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılmasının olumsuz yanları olarak nesnel değerlendirmeden uzaklaşılması, maliyetin artması ve değerlendirme sürecinin uzun sürede tamamlanması ifade edilirken; olumlu yanları olarak ise birden fazla kişiye başvurularak gerçekleştirilen performans değerlendirme sürecinin nesnel sonuçları ulaştırdığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu amaçla, nesnel, doğru ve makul sürede tamamlanabilecek bir öğretmen performans değerlendirme için öğretmen ve okul idarecilerinin fikirlerine başvurularak süreçte yer almasını uygun buldukları veri kaynakları tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile öğretmenlerin performans öz-değerlendirme sonuçlarının cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Bu çalışma ile farklı okul profillerinde çalışan öğretmen ve yöneticiler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurularak öğretmen performansı değerlendirme sürecine kimlerin dâhil olması gerektiği ve araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile öğretmenlerin performans öz değerlendirme sonuçları incelenmiştir.

Araştırma alt problemleri;

1. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken çoklu veri kaynakları neler olmalıdır?
2. Araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ne göre öğretmenlerin performans öz-değerlendirme sonuçları cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Veri Toplama Araçları

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken veri kaynaklarının tespiti için katılımcılar ile yapılan nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak tek açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacıya ve katılımcıya esneklik sağladığı ve belirli bir konuda derinlemesine veri toplanmasına olanak sağladığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çanakkale iline bağlı okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarındaki 253 öğretmen ve idareci ile yapılan görüşmelerde ‘Öğretmen performansı kim veya kimler tarafından değerlendirilmelidir?’ sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’, ‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’, ‘Sınıf İçi Etkileşim’, ‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’, ‘Çevreyle Etkileşim içinde Olma’ ve ‘Rol Model Olma’ alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2010). Yapılan analizler sonucunda oluşturulan anketin güvenirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken veri kaynakları ile ilgili öğretmen ve idarecilerin görüşlerine ulaşabilmek için rastgele yöntemle seçilen okullar gezilmiş ve katılımcılardan açık uçlu tek soruya cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nin dağıtımı online olarak oluşturulan link ile sağlanmıştır. Çanakkale İli devlet okullarının okul öncesi, ilk ve ortaokul ile ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerinden 390 kişiye ulaşılarak performans öz değerlendirme sonuçları elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlere sosyal medya yolu ile anket link olarak ulaştırılmıştır. Ayrıca Çanakkale İl Millî

Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi'ne resmi yolla başvuruda bulunarak linkin dağıtımını konusunda destek alınmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Çanakkale ilinde yer alan okul öncesi, ilk ve ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve idareciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, evreni temsil eden bir örneği almak yerine amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimi örnek grubu olarak ele alarak evrene hitap edecek en uygun kesimi gözlemlemektir (Sencer, 1989).

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken veri kaynaklarının tespiti için araştırma grubu rastgele yöntem ile seçilmiştir. Araştırma grubu için rasgele yöntem ile seçilen 6 ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmen ve idarecilere tek açık uçlu soru yöneltilerek veriler toplanmıştır. Çanakkale iline bağlı okul öncesi, ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarındaki 253 öğretmen ve idareciye ulaşılmıştır. Araştırma grubu için seçilen okullar Çanakkale Merkez ilçeye bağlı olup şu özellikleri göstermektedir;

- İki köy ilk ve ortaokulu,
- Sosyo-ekonomik durumu düşük olan mahallerde yer alan bir ilk ve bir ortaokul,
- Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan mahallerde yer alan iki ilkokuldur.

Araştırma grubu için seçilen okulların Merkez ilçenin farklı kesimlerinde yer alması hem örneklemin evrene hitap etmesini hem de farklı öğrenci profilleriyle çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarının değerlendirme sürecine dâhil edilmesine katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması gereken veri kaynakları ile ilgili öğretmen ve idareci görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan gruplamalar ve sonuçlar uzman görüşüne başvurularak değerlendirilmiştir. Eğitim Bilimleri alanında uzmanlaşmış 4 akademisyen ile 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği'nin yapı ve geçerlilik değerlendirmeleri yapılmıştır. 1 doçent doktor, 2 yardımcı doçent ve 1 okutman tarafından 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyeti ise 3 erkek, 1 kadın olarak dağılım göstermektedir. 'Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği' ile elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin cevaplarına cinsiyet değişkeninin etkisini ölçmek için 'bağımsız gruplar için t-testi' uygulanırken; kıdemin etkisini incelemek için ise 'tek yönlü varyans analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığın olduğu durumlarda farklılık yaratan grubu

test etmek için Post Hoc testleri uygulanır (Kalaycı, 2010). Bu çalışmada, varyansların homojen olarak dağıldığı gruplarda, gruplar arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için ‘Tukey testi’ tercih edilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde yer alması beklenen çoklu veri kaynakları ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanan veriler incelenmiştir. Ayrıca ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile elde edilen öğretmen ve yöneticilerin performans öz değerlendirme sonuçları cinsiyet ve kıdem sonuçları bakımından incelenmiştir.

Öğretmen Performanslarını Kimlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde yer almasını uygun buldukları veri kaynakları ve oluşturdukları çoklu veri kaynaklarının sayıları ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Performans Değerlendiricileri İle İlgili Görüşler

Mesleki performansınız kim tarafından değerlendirilmeli?	f	%
Öz Değerlendirme	76	30,04
Öğrenci	32	12,65
Okul İdaresi	31	12,25
Zümre Öğretmenleri	21	8,30
Müfettiş	6	2,37
Veli	3	1,19
Öğretmenlerin Oluşturdukları Çoklu Veri Kaynakları		
Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi	42	16,60
Öz Değerlendirme + Zümre Öğretmenleri + Öğrenci	21	8,30
Öz Değerlendirme + Zümre Öğretmenleri + Okul İdaresi + Öğrenci	11	4,35
Öz Değerlendirme+ Zümre Öğretmenleri + Okul İdaresi	10	3,95
Toplam	253	100

Katılımcılar öğretmen performans değerlendirme sürecinde en önemli etkenin ‘öz değerlendirme’ (% 30,04) olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde en önemli diğer etkenin ise öğrenci (% 12,65) olduğu görülmektedir. Öğrenciler sınıf içinde öğretmenin etkinliklerini en iyi değerlendiren ve bu gelişimden en çok etkilenen grup olduğu için değerlendirme sürecinde de önemli bir veri kaynağıdır.

Öğretmenler, okul idarecileri (% 12,25) ve birlikte çalıştıkları öğretmen arkadaşlarının (% 8,30) da değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Değerlendirme sürecine katılmasında öğretmenlerin en düşük oranda ihtiyaç hissettiği gruplar ise müfettiş (% 2,37) ve velilerdir (% 1,19). Müfettişlerin görev tanımlarının değiştirilmesinden önce yaptıkları kısıtlı zaman içerisinde gerçekleştirilen öğretmen değerlendirmelerini, öğretmenler objektif bulmamaktadır. Velilerin yaptıkları değerlendirmeler ise, dolaylı gözlemlere dayandığı için doğru ve objektif değerlendirmelerden uzak kalabilir.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların ‘Öğretmen Performansını Kim Değerlendirmeli?’ sorusu ile fikirleri alınırken, öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarını farklı şekilde bir araya getirerek yeni öneriler sunduğu tespit edilmiştir. ‘Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi’ çoklu veri kaynağını (% 16,60) yüksek oranda tercih ettiği tespit edilmiştir.

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler ve okul yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p																																																																																												
Performans Değerlendirme Ölçeği	Kadın	242	4,40	0,67	388	3,44	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,14	0,78				1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Kadın	242	4,46	0,67	388	3,34	0,001*	Erkek	148	4,21	0,82	1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Kadın	242	4,41	0,76	388	2,77	0,006*	Erkek	148	4,17	0,89	1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	242	4,50	0,67	388	3,48	0,001*	Erkek	148	4,23	0,83	2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	242	4,45	0,70	388	3,20	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	242	4,35	0,70	388	3,47	0,001*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Kadın	242	4,46	0,67	388	3,34	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,21	0,82				1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Kadın	242	4,41	0,76	388	2,77	0,006*	Erkek	148	4,17	0,89	1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	242	4,50	0,67	388	3,48	0,001*	Erkek	148	4,23	0,83	2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	242	4,45	0,70	388	3,20	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	242	4,35	0,70	388	3,47	0,001*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80								
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Kadın	242	4,41	0,76	388	2,77	0,006*																																																																																												
	Erkek	148	4,17	0,89				1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	242	4,50	0,67	388	3,48	0,001*	Erkek	148	4,23	0,83	2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	242	4,45	0,70	388	3,20	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	242	4,35	0,70	388	3,47	0,001*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80																				
1b) Öğrencilerine Değer Verme	Kadın	242	4,50	0,67	388	3,48	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,23	0,83				2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	242	4,45	0,70	388	3,20	0,001*	Erkek	148	4,20	0,82	3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	242	4,35	0,70	388	3,47	0,001*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80																																
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	242	4,45	0,70	388	3,20	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,20	0,82				3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	242	4,35	0,70	388	3,47	0,001*	Erkek	148	4,08	0,81	4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80																																												
3) Sınıf İçi Etkileşim	Kadın	242	4,35	0,70	388	3,47	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,08	0,81				4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*	Erkek	148	4,21	0,81	5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80																																																								
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Kadın	242	4,47	0,70	388	3,29	0,001*																																																																																												
	Erkek	148	4,21	0,81				5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*	Erkek	148	3,87	0,90	6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80																																																																				
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Kadın	242	4,19	0,82	388	3,56	0,000*																																																																																												
	Erkek	148	3,87	0,90				6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*	Erkek	148	4,10	0,80																																																																																
6) Rol Model Olma	Kadın	242	4,32	0,70	388	2,89	0,004*																																																																																												
	Erkek	148	4,10	0,80																																																																																															

* = ortalamaların farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Cinsiyet değişkeninin performans değerlendirme ölçeği üzerinde ve altı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. ‘Performans Değerlendirme Ölçeği’ bütün olarak incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık vardır [$t(3,88) = 3,44$, $p < 0,05$]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, kendi performanslarını erkek öğretmen ve okul yöneticilerinden daha yüksek değerlendirmektedirler.

Ölçeğin alt boyutlarını incelediğimizde ise;

‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’ alt boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık vardır [t(388)= 3,34, p<0,05]. Aynı zamanda bu alt boyutun alt başlıkları arasında da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur. ‘1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme’ [t(388)= 2,77, p<0,05] ve ‘1b) Öğrencilerine Değer Verme’ [t(388)= 3,48, p<0,05] alt başlıkları performans değerlendirme üzerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yaratmıştır. Alt başlıkları ile birlikte ‘Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme’ boyutunda kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre mesleki ilerlemelerini daha ön planda tutarak, öğrencilerine daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’ alt boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık vardır [t(388)= 3,20, p<0,05]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini daha önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

‘Sınıf İçi Etkileşim’ boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık oluşmuştur [t(388)= 3,47, p<0,05]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha fazla sınıf içi olumlu ilişkiler geliştirmeye önem verdiklerini belirtmişlerdir.

‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’ boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur [t(388)= 3,29, p<0,05]. Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamayı; kadın öğretmen ve okul yöneticileri, erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha fazla ön planda tuttuklarını belirtmişlerdir.

‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ alt boyutunda kadın öğretmen ve okul yöneticileri ile erkek öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(388)= 3,56, p<0,05]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri okulun bulunduğu çevreyle işbirliği halinde çalışmayı erkek öğretmen ve okul yöneticilerine göre olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

‘Rol Model Olma’ alt boyutunda ise öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur [t(388)= 2,89, p<0,05]. Kadın öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerine rol model olmanın önemini erkek öğretmen ve okul yöneticilerinden daha fazla vurgulamışlardır.

Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde kıdem değişkenine göre elde edilen bulgular

Çalışma sürelerinin, öğretmen ve okul yönetici görüşlerine göre ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 3: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı

Faktörler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Performans Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	2,47	4	0,61	1,16	0,325
	Gruplar İçi	204,56	385	0,53		
	Toplam	207,03	389			
1) Mesleki Gelişim ve Öğrenciye Değer Verme	Gruplar Arası	2,36	4	0,59	1,06	0,374
	Gruplar İçi	213,85	385	0,55		
	Toplam	216,22	389			
1a) Mesleki Gelişmeleri Takip Etme	Gruplar Arası	3,69	4	0,92	1,37	0,243
	Gruplar İçi	259,25	385	0,67		
	Toplam	262,95	389			
1b) Öğrencilerine Değer Verme	Gruplar Arası	1,98	4	0,49	0,87	0,477
	Gruplar İçi	217,29	385	0,56		
	Toplam	219,27	389			
2) Öğrenme Ortamını Düzenleme	Gruplar Arası	3,14	4	0,78	1,36	0,245
	Gruplar İçi	221,65	385	0,57		
	Toplam	224,80	389			
3) Sınıf İçi Etkileşim	Gruplar Arası	2,00	4	0,50	0,86	0,485
	Gruplar İçi	223,21	385	0,58		
	Toplam	225,22	389			
4) Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama	Gruplar Arası	2,26	4	0,56	0,99	0,411
	Gruplar İçi	219,61	385	0,57		
	Toplam	221,88	389			
5) Çevreyle Etkileşim İçinde Olma	Gruplar Arası	7,18	4	1,79	2,42	0,047*
	Gruplar İçi	284,95	385	0,74		
	Toplam	292,14	389			
6) Rol Model Olma	Gruplar Arası	2,97	4	0,74	1,31	0,264
	Gruplar İçi	217,99	385	0,56		
	Toplam	220,97	389			

* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo incelendiğinde öğretmen ve okul yönetici görüşlerinin kıdem değişkenine göre performans değerlendirme ölçeği üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(389-4)}= 1,16, p>0,05$]. ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ nin alt boyutları açısından bakıldığında ise ‘Mesleki Gelişim Ve Öğrenciye Değer Verme (1a- Mesleki Gelişmeleri Takip Etme, 1b- Öğrencilerine Değer Verme)’, ‘Öğrenme Ortamını Düzenleme’, ‘Sınıf İçi Etkileşim’, ‘Öğrencilerin Gelişimlerine Katkı Sağlama’, ‘Rol Model Olma’ faktörlerinde öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinde kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Ölçeğin ‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ alt boyutunda, öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(389-4)}= 2,42, p<0,05$]. Oluşan anlamlı farklılığın kıdem aralıklarını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey

testinin kullanılabilmesi için varyansların homojen olarak dağılması gerekir. Levene testine göre varyansların homojen olarak dağıldığını söyleyebilmek için $p > 0,05$ olması gerekir (Kalaycı, 2010). ‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ alt boyutunun hesaplanan $p = 0,975$ ve $p_{(0,975)} > 0,05$ olduğundan faktörün varyanslarının homojen olarak dağıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme göre Tukey Testi

Kıdem	Kıdem Aralıkları	Ortalamalar Farkı	p
5 yıldan az	6-10 yıl	0,30	0,081
	11-15 yıl	0,38	0,049*
	16-20 yıl	0,18	0,614
	21 yıldan fazla	0,19	0,719

* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ faktöründe ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecileri ile ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecileri arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0,05$).

Tablo 5: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	N	\bar{X}
5 yıldan az	96	4,41
6-10 yıl	111	4,27
11-15 yıl	64	4,17
16-20 yıl	74	4,33
21 yıldan fazla	45	4,29
Toplam	390	4,30

* = ortalamaların farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Kıdem değişkenine göre öğretmen performansının hangi grupta daha yüksek olduğunu yorumlamak için grupların ortalamaları incelenir. ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,41$), ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 4,17$) yüksektir. Bu durum, ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerinin, ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerine göre okulun bulunduğu çevreyle daha yüksek oranda etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak devlet okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin, mesleki performanslarının kimler tarafından değerlendirilmesini bekledikleri ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler değerlendirme sürecinde, kendi çalışmalarını ve gelişim süreçlerini en iyi bilen ve planlayan kişiler olduklarını vurgulayarak öz değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra ise kendi önerileri ile oluşturdukları ‘Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi’ çoklu veri kaynağı ile objektif bir değerlendirmenin yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme, tek kişinin değerlendirme yapmasından kaynaklanan hataları en aza indiren çağdaş bir denetim sürecidir (Aytaç, 2003). Öğretmenler, müfettiş veya okul müdürü gibi tek kişi tarafından sınırlı sürede gerçekleştirilen geleneksel denetim modelleri yerine çağdaş değerlendirme süreçleri ile

değerlendirilmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Gözütok (2000) öğretmenlik mesleği için en ideal değerlendirme yönteminin ‘öz değerlendirme’ olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ile elde edilen sonuçların çalışma hayatına aktarımı, dışarıdan gelen değerlendirmelerden daha etkili ve mesleki gelişime katkı sağlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Turgut (2005), öz değerlendirmenin objektif bir bakış açısı olarak çoklu veri kaynakları ile yapılan değerlendirme sürecinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, diğer veri kaynaklarından farklı olarak kişilerin kendilerine daha düşük puanlar ile değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. London ve Smither (1995) ise öz değerlendirmeyi, kişinin kendi performansına yönelik bakış açısı ile yöneticileri, meslektaşları veya astları gibi diğer değerlendiricilerin ile performansı değerlendirme sonucu arasındaki farkın, kişide değişim ve gelişim için motivasyon kaynağı olabileceği belirtmiştir. Alay (2006; Akt. Güngör, 2015) öğretmen performansı ile ilgili yaptığı araştırmasında değerlendirmelerin okul müdürleri ve müfettişler ile sınırlı kalmasındansa öğrencilerin ve zümre öğretmenlerinin sürece dahil edilmesini ancak velilerin ise değerlendirme sürecinin dışında tutulmasının gerektiğini vurgulamıştır. Tonbul (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen performans değerlendirme sürecine kimlerin ve hangi oranda dahil olması gerektiği incelenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını performans değerlendirme sürecinde öz değerlendirmenin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde en fazla ağırlığın, çoklu veri kaynaklarından zümre öğretmenleri ve öz değerlendirme olması noktasında ise neredeyse tüm katılımcılar hem fikirdir. Öğretmenlerin kendilerini objektif bir bakış açısıyla değerlendirdikleri bir okul ortamının okulun hedeflerine ulaşmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan öz değerlendirmenin gerçekçi olması ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağlayabilmesi için olumlu bir okul ikliminin olması beklenmektedir. Alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırıldığında bu araştırma ile öz değerlendirme ile öğretmen ve yöneticilerin oluşturdukları ‘Öz Değerlendirme + Öğrenci + Okul İdaresi’ çoklu veri kaynağı ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin, çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sürecinde *cinsiyet* değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. *Cinsiyet* değişkeni açısından öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen ve okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilerek çalışmaları ile ilgili dönütlere, erkek öğretmen ve okul yöneticilerinden daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde performans değerlendirme sistemiyle ilgili kadınların daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yıldırım (2007), yaptığı çalışmasında kadınların iyi eğitilmiş ve donanımlı olmaya erkeklerden daha fazla önem verdiğini tespit etmiştir. Aygün

(2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, erkeklerin performans değerlendirme sistemine kadınlardan daha olumlu baktığı tespit edilmiştir. Sanayileşmenin artması ve toplumsal değişimler ile kadınlar çalışma yaşamında daha aktif hale gelmiş daha bilinçli ve özgür kılınmışlardır. Kadınlar bir yandan iş hayatının her alanında daha aktif bir şekilde yer alırken bir yandan da evdeki sorumluluklarını aksattırmadan devam ettirmeye çalışmaktadır (Kocacık ve Gökkyaya, 2005). Toplumsal rollerinin getirdiği sorumluluklar ile birlikte iş yaşamında daha etkin olmayı hedefleyen kadınların gelişimlerine destek olarak gördükleri performans değerlendirme sistemlerine karşı daha olumlu bir bakış açısı ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, kadınların iş hayatında daha başarılı olabilmeleri için performans değerlendirmeyi gelişimsel bir araç olarak gördükleri sonucuna varılabilir.

Performans değerlendirme sürecinde kıdem değişkeni açısından öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelendiğinde ise genel olarak kıdem değişkeni istatistiksel açıdan önemli bir fark oluşturmamaktadır. Sadece ölçeğin ‘Çevreyle Etkileşim İçinde Olma’ boyutunda ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerinin, ‘11-15 yıllık’ kıdeme sahip olan öğretmen ve okul idarecilerine göre okul çevresindeki etmenleri okul işleyişine daha fazla dâhil ederek aktif bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Kurumdaki iş görenlerin yaşı ve kıdemleri performanslarını ve çalışma biçimlerini etkileyen unsurlardandır. Ayder (2007, Akt. Çimen, 2015), 25-40 yaş grubundaki işgörenlerin performanslarının daha yüksek olduğunu belirtirken, Baykal ve Altuntaş (2014, Akt. Çimen, 2015) 25 yaş ve altındaki öğretmenlerin performansının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Çelik (2006) ise kıdem arttıkça çoklu kaynaklar ile değerlendirme sistemine yönelik olumlu düşüncelerin geliştiğini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde mesleğe yeni başlayan bireylerin daha dinamik ve değişime daha çabuk adapte oldukları tespit edilmiştir (Çimen, 2015). Bu araştırmanın bulguları ilgili alanyazındaki Ayder (2007), Baykal ve Altuntaş (2014) ile uyumluluk gösterirken Çelik (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır. ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmenlerin, performans düzeylerinde farklılıklar oluşmaktadır. İnsanın çalışma dönemi içinde en dinç ve zinde olduğu dönem çalışma yıllarının ilk 3 ile 5 yılı arasında değişmektedir. Bu dönemde öğretmenler, her geçen yıl tecrübe kazanırken bir yanda da araştırma yaparak, yenilikleri takip ederek ve sınıfta yeni öğrenme ve öğretme tekniklerini uygulamaya hevesli olarak daha hızlı gelişim göstermeyi hedeflerler. Sonuç olarak, ‘5 yıldan az’ kıdeme sahip olan öğretmenlerin ‘Çevreyle Etkileşim’ boyutunda farklılaşması, kıdemi az olan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, idare ile olumsuz yaşantılar, veliler ile ters düşme, zümreleri ve öğretmenler arkadaşları ile yaşantıları arasında çalışma şevkini kırarak, adım atmaktan vazgeçirecek daha az yaşantılarının olması ile açıklanabilir. Görevde terfiinin gecikmesi,

çabalarının karşılığında beklediği takdiri görememe, okuldaki kişilerle yaşanan beklenmedik olumsuzluklar ve okulun çevresinden beklediği desteği görememe gibi durumların kıdem yılıyla birlikte artma ihtimali öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça çevreyle olan etkileşimlerini kesmeye sevk ediyor olabilir.

Araştırmanın performans değerlendirme boyutu demografik özellikler bakımından incelendiğinde; öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Soydan (2012) Ankara ili Merkez ilçelerinde gerçekleştirdiği araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, kıdem yılları ve görevleri bakımından performans değerlendirme sistemine yönelik bakış açılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Soydan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarından farklılaşmaktadır.

Bu araştırma ile varılan sonuçlara göre okul yöneticileri, öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarının da yer aldığı okullarına özgü bir değerlendirme süreci geliştirebilirler. Okul yöneticileri değerlendirme sürecinde nesnellik ilkesini göz önüne alarak çoklu veri kaynaklarını işe koşarak öğretmenlerin performans notunun oluşturulmasını sağlayabilirler.

Bu çalışma Çanakkale Merkez ilçede devlet okullarında çalışmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri ile sınırlıdır. Çalışmanın kapsamının genişletilip daha fazla katılımçıya ulaşmak için çalışma tüm il genelinde gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda gelecek çalışmalarda, devlet okulları ile özel okullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin öz değerlendirme sonuçları kıyaslanabilir. Ayrıca bu çalışmada performans öz değerlendirme sonuçları üzerinde durulmuştur, çoklu veri kaynaklarının kullanıldığı yeni çalışmalar araştırmacılar tarafından gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- AYGÜN, S. Ç. (2008). *Ankara İli Genel Liselerinde Performansa Dayalı Denetimin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AYTAÇ, A. (2003). 360 Derece Performans Değerlendirme. *Bilim ve Aydınlanışın Işığında Eğitim Dergisi*, 4(41).
- BARUTÇUGİL, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- BELTEKİN, N., ŞAHİN-ÖZDEMİR, B., YILMAZ, G., Akkalkan H. ve Cemaloğlu N. (2014). Sürekli Gelişim için e-Performans Yönetim Sistemi: Bir Model Önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-dergi*, 4(1), 149- 170.

- BIÇAK, B. ve NARTGÜN, Z. (2009). *Performans Yönetimi. İçinde: Bireysel Performans Yönetimi Komisyonu II. Dönem Raporu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- BUYRUK, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- ÇİMEN, L. K. (2015). Öğretmenlerin Aile İşlevleri ile Mesleki Performans Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 759-772.
- DANIELSON, C. ve MCGREAL, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- DÖNGEL, A. (2006). *İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜVEN, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Boyutu (UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi). *Millî Eğitim Dergisi*, 150.
- GÖZÜTOK, D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÜNGÖR, A. (2015). *Türk Kamu Yönetim Sisteminde Devlet Okullarındaki Yöneticilerin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Alan Araştırması: İzmir Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HELVACI, A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- KALAYCI, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KOCACIK, F. ve GÖKKAYA, V.B. (2005). Türkiye’de Çalışan Kadınlar ve Sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- LONDON, M., ve SMITHER, J. W.. (1995), Can Multi-Source Feedback Change Perceptions of Goal Accomplishment, Self-Evaluations, and Performance-Related Outcomes? Theorybased Applications and Directions for Research. *Personnel Psychology*, 48, 803-839.
- MANNING, R. C. (1988). *The Teacher Evaluation Handbook*. New Jersey: Prentice Hall.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI. MEB EARGED, (2006). *Okulda Performans Yönetim Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- NOLAN, J. ve HOOVER, L. A. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation (Update edition)*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- ÖZOĞLU, M. (2010, Şubat). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Seta Analiz Raporu, 17.
- PETERSON, K. D. (2006). *Using Multiple Data Sources in Teacher Evaluation Systems*. In Stronge J.H. (Ed.), *Evaluating Teaching*. California: Corwin Press, 212-232.
- SENCER, M. (1989). *Toplum Bilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- SOYDAN, T. (2012). *Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma*. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1–251.

- STRONGE, J. S. ve OSTRANDER, L. P. (2006). *Client Surveys in Teacher Evaluation*. In Stronge J.H. (Ed.), *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. California: Corwin Press, 125-151.
- SUMMAK, M. S. ve ÇELİK-ŞAHİN Ç. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Yönetici, Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretimsel Hedefler için Standartların Belirlenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 86-104.
- ŞAHİN, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞENOL, G. (2003). *İş Değerlemesinden Performans Değerlemesine Geçiş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, İİBF., İşletme Bölümü.
- TONBUL, Y. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerine Yönelik Performans Değerlendirme Modelinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 173-188.
- TURGUT, H. (2005). *360 Derece Geri Besleme Yönteminin Türk Silahlı Kuvvetlerinde Uygulanabilirliği: Bir Tugay Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- UÇAR, A. (2001). *İstanbul İli İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÜNVER, Y. (2005). *İşletmelerde kariyer yönetimi ve performans değerlendirme sistemleri (Dönem projesi)*. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VINSON, M.N. (1996). The Pros and Cos of 360-Degree Feedback: Making It Work. *Training & Development*, 50(4), 11-12.
- YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. (2007). Gender Role Influences on Turkish Adolescents' Self-Identity. *Adolescence*, 32(125), 217-231.