



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**DEĞİŞEN LİDERLİK ROLLERİ PERSPEKTİFİNDE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINI YÖNETMESİ**

Duygu ALPHAN ŞENTUNA

İSTANBUL, 2007



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**DEĞİŞEN LİDERLİK ROLLERİ PERSPEKTİFİNDE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINI YÖNETMESİ**

Duygu ALPHAN ŞENTUNA

DANIŞMAN

Dr. Mustafa FARSAKOĞLU

İSTANBUL, 2007

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	I
ÖNSÖZ	VI
ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ 1

1.1. Amacı 3

1.2. Önemi 3

1.3. Problemi 3

1.4. Kapsam ve Yöntemi 4

İKİNCİ BÖLÜM

2. PERFORMANS YÖNETİMİ 5

2.1. Performans ile İlgili Sıkça Kullanılan Kavramlar 5

2.1.1. Performans Değerlendirmede Kullanılacak İdeal Ölçüm Kriterleri 5

2.1.2. Performans Yönetimi - Performans Değerlendirme Farkı 6

2.1.3. Performans Yönetimi İle Performans Değerlendirme İlişkisi 6

2.1.4. Performans Yönetiminin Diğer Yönetim Süreçleri İle Bağlantısı 6

2.1.5. Birey Performansı - Kurum Performansı İlişkisi 7

2.2. Performans Değerlendirme Kavramının Tarihi Gelişimi 8

2.3. Performans Yönetiminin Tanımı 10

2.4. Performans Yönetim Sisteminin İşleyişi 12

2.4.1. Hedef Belirleme Süreci 13

2.4.2. Performans Değerlendirme Süreci 15

2.5. Performans Yönetiminin Amacı 16

2.6. Performans Değerlendirme Sürecinin Planlanması 20

2.7. Performans Değerlendirmesinin Yararları 21

2.7.1. Performans Değerlendirmesinin Okul İçin Yararları 21

2.7.2. Performans Değerlendirmesinin Yönetici İçin Yararları 22

2.7.3. Performans Değerlendirmesinin Öğretmenler İçin Yararları 23

2.7.4. Performans Değerlendirmesinin Avantaj ve Dezavantajları 23

2.8. Performans Değerlendirme Sisteminin Öğeleri	24
2.8.1. Beklenti ve Hedefler	24
2.8.2. İş Analizleri ve Görev Tanımları	27
2.8.3. Performans Değerlendirmelerde Kullanılacak Kriter ve Standartlar	28
2.8.3.1. Performans Değerlendirme Kriterleri	28
2.8.3.2. Performans Standartları	30
2.8.4. Değerlendirme Zamanının Belirlenmesi	32
2.8.5. Öğütlerde Uygulanan Değerlendirme Tür, Yöntem ve Teknikleri	32
2.9. Performans Yönetim Sürecinde Ortaya Çıkabilecek Sorunlar ve Alınabilecek Önlemler	45
2.9.1. Performans Değerlendirmesinde Kullanılacak Verilerin ve Ölçümün Niteliğinden Kaynaklanabilecek Hatalar	45
2.9.2. Değerlendirmede Başlıca Önyargılar ve Önleme Yolları	47
2.9.2.1. Değerlendirenler (Yöneticiler) Açısından Olumsuz Tutumlar	48
2.9.2.2. Değerlendirilenler (Astar) Açısından Olumsuz Tutumlar	49
2.9.3. Değerlendirmede Başlıca Hatalar ve Önleme Yolları	50
2.9.3.1. Hale Etkisi	50
2.9.3.2. Belirli Derecelere/ Puanlara Yönelme	51
2.9.3.3. Yakın Geçmişteki Olaylardan Etkilenme	51
2.9.3.4. Kontrast Hataları	51
2.9.3.5. Kişisel Önyargılar	51
2.9.3.6. Pozisyondan Etkilenme	52
2.9.3.7. Atıf Hataları	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. PERFORMANS YÖNETİM SÜRECİNİN EğİTİM KURUMLARINDA UYGULANMASI

3.1. Performans Değerlendirme Süreci Uygulama Aşamaları	54
3.1.1. Öğretmenin Performansının Planlanması	55
3.1.1.1. Okulun / Sınıf ya da Dersin Hedeflerinin İncelenmesi	55
3.1.1.2. Öğretmenin İşinin/ İş Tanımının İncelenmesi	56
3.1.1.3. Öğretmenin Güçlü/ Güçsüz Yönlerinin Belirlenmesi	56

3.1.1.4. Çevre Koşullarının İncelenmesi	57
3.1.1.5. Kesin Performans Planlarının Oluşturulması/ Hedef Belirleme	58
Görüşmesinin Yapılması	
3.1.2. Performansın Değerlendirilmesi	59
3.1.2.1. Verilerin Toplanması	60
3.1.2.2. Fiili Sonuçlarla Standartların Karşılaştırılması	60
3.1.2.3. Performans Değerlendirme Mülakatları	61
3.1.3. Performansın Geliştirilmesi	62
3.1.3.1. Personel Danışmanlığı	63
3.1.3.2. Eğitim Faaliyetleri	63
3.1.3.3. Ödül Sistemi	67
3.1.3.4. Disiplin Programları	67
3.1.3.5. İşe Yönelik Değişiklikler	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 70

4. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞEN LİDERLİK ROLLERİ

4.1. Okul Liderliği Kavramı	70
4.2. Eğitimde Öğretim Liderliği	70
4.3. Eğitimde Yetkilendirici Liderlik	72
4.4. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik	72
4.5. Kolaylaştırıcı Liderlik	74
4.6. Vizyoner Liderlik	74
4.7. Süper liderlik	76

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. DEĞİŞEN LİDERLİK ROLLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINI YÖNETMESİ 78

5.1 Öğretmenlerin Performansının Yönetilmesinin Önemi	78
5.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler	80
5.2.1. Öğretmenin Kişisel Özellikleri ve Yeterlilikleri	81
5.2.2. Başarı Güdüsünün Yoğunluğu	86
5.2.3. Çevresel Etmenler	88
5.2.4. Örgütsel Etmenler	90

5.3. Türkiye’de Öğretmen Değerlendirmesi	94
5.3.1. Değerlendirmenin Hukuki Temelleri	95
5.3.2. Değerlendirme Çeşitleri	95
5.3.2.1. Sicil Değerlendirmesi	96
5.3.2.2. Adaylığın Kaldırılması Amaçlı Değerlendirme	98
5.3.2.3. Yükseltme Amaçlı Değerlendirme	99
5.3.2.4. Teftiş Sonucundaki Değerlendirmeler	100
5.3.2.5. Günümüzdeki Öğretmen Değerlendirme Sistemindeki Aksaklıklar	100
5.4. Öğretmen Değerlendirilmesinde Çoklu Veri Kaynaklarının Kullanılması	101
5.4.1. Müfettiş Raporlarının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	102
5.4.2. Öğrenci Görüşlerinin Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	103
5.4.3. Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	104
5.4.4. Veli Görüşlerinin Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	105
5.4.5. Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarının Belgelendirilmesi	106
5.4.6. Öğretmenlerin Sistematik Gözlenmesi	107
5.4.7. Yönetici Raporlarının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	108
5.4.8 Öğretmen Testlerinin Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	110
5.4.9 Meslektaş İncelemesinin Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması	110
5.4.10. Öğretmenin Kendi Kendisini Değerlendirmesi	112
5.5. Türkiye’de Öğretmen Değerlendirmesinin Özellikleri	113
5.6. Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	115
5.6.1. İngiltere	115
5.6.2.Federal Almanya	116
5.6.3. Fransa	116
5.6.4. İsviçre	116
5.6.5. Amerika Birleşik Devletleri	117
5.7.Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	117
5.8. Öğretmen Performansını Yönetmede Yöneticilere Düşen Sorumluluklar	128

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER 137

6.1. Sonuçlar 137

6.2. Öneriler 139

KAYNAKLAR..... 140

ÖZGEÇMİŞ..... 154

ÖNSÖZ

Bütün kavramların çok çabuk değiştii geleneksel uygulamaların yerlerini modern uygulamalara bıraktığı günümüz dünyasında, klasik ve bürokratik öğretmen performans değerlendirmelerine bakış açısı da payını almış ve klasik anlamda sadece öğretmen performansını ölçmeyi hedefleyen öğretmen değerlendirme kavramı yerine öğretmen motivasyonu, öğretmen gelişimi, ortak amaç ve hedefler için paylaşılan vizyon, öğretmen danışmanlığı ve geri bildirim gibi süreçlerin değerlendirmenin içine katıldığı bir yönetim modeli olan performans yönetim modeli kullanılmaya başlanmıştır.

Performans yönetim sürecinde en büyük görev yöneticiye düşmektedir. Diğer taraftan bu görevin klasik yönetici anlayışının egemen olduğu yöneticiler tarafından gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bundan dolayı bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretmen performanslarını değerlendirmesi çağımızın değişen yönetici rolleri çerçevesinde incelenecektir. Bu çalışmanın, kurumlarını öğrenen organizasyonlar haline dönüştürüp, çalışanların amaçlarını kurumun amacına yönlendirmeyi hedefleyen eğitim yöneticilerine yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Bu tez çalışması esnasında, danışmanlık görevini üstlenen değerli hocam Dr. Mustafa Farsakoğlu'na desteği ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

ÖZET

Okul yöneticilerinin öğretmen performansına bakış açısı geleneksel yönetici algılarının da etkisiyle uzun yıllar boyunca sadece öğretmen performansının ölçülmesi şeklinde olmuştur. Bu ölçme de öğretmenin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen standartlarına sahip olup olmadığının tespiti, öğretmenlerin birbirleriyle olan kıyaslamaları şeklinde sıralamalarının belirlenmesi, ders ortamlarında öğretmenlerin gözlemlenmesi sonucu sicil verilmesi gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğretmen performansına bakış açısı değerlendirme ile sınırlı kalmıştır denilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin istenen performans standardının altında kaldığında neler yapılabileceği, tekrar nasıl motive edileceği, mevcut çalışanların performansının nasıl artırılabilceği gibi sorunların çözümü ise böyle bir yaklaşımda cevapsız kalmıştır.

Günümüzde ise okul yöneticilerinin değişen liderlik yaklaşımları çerçevesinde performansa bakış açıları da değişmiş ve performans değerlendirme yaklaşımı, yerini daha kapsamlı bir süreç olan performans yönetimine bırakmıştır.

Buna göre okul yöneticisi dönüşümcü, müdahaleci, yenilikçi, vizyon sahibi, kolaylaştırıcı iç danışman ve gözlemci rolünü üstlenmiştir. Okul yöneticisinin sahip olması gereken her bir rol tek başına ciddi yetkinlikler gerektirirken; öğretmenin sürekli öğrenme, kendini geliştirme ve değişime hazır olması desteklenmelidir.

Bir okul yöneticisi, öğretmenlerin sürekli gelişimleri, yeni bilgilerle donanımları ve değişikliklere ayak uydurmaları için sürekli geliştirme programları yapabilmelidir. Öğretmenlerin gelişmesini, okulun öncelikli bir amacı haline getirmelidir. Öğretmenleri geliştirmeye karşı duyarlılık geliştirerek, etkinlikleri öğretmenlerle birlikte planlaması, hizmetiçi eğitim etkinliğinin yararlı ve kalıcı olmasına katkıda bulunacaktır. Bu şekilde sürekli yetiştirilen, geliştirilen ve yetkinleştirilen öğretmenler, aldıkları eğitimi, sınıflarındaki öğrencilere yansıtacak, eğitim öğretimin niteliği artacak ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarını gerçekleştirme düzeyi yükselecektir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici liderlik rolleri, Performans yönetimi, performans değerlendirme, öğretmen gelişimi, paylaşılan vizyon.

ABSTRACT

Due to their traditional point of view over teachers' performance appraisal, school administrators dealt with only teachers' performance measurement issue. While rating teachers, several techniques are used. Among them are whether teachers meet the standards determined by the ministry of education, ranking teachers by comparing one another and observing teachers' classroom performance to decide whether or not the teacher is qualified enough.

In this sense it can be said that the way the school administrator look into the issue of teacher appraisal is restricted with measurement. On the other hand, this approach falls short to handle what is to be done when the teacher's performance fall behind the requested standards and when we need to restore teachers' motivation and increase performance.

Today, with the changing leadership role of the principals, administrators' performance perspectives have been shifted into more comprehensive process called "performance management".

In accordance with the necessity of their new role, the school principal is defined as proactive, transformative, innovative, visionary, facilitative, consultant and observer. Having all these qualities, a school administrator should also be able to convince teachers to develop their skills and to be ready for change.

A school principal is supposed to create an ambience in which teacher self-improvement is priority number one. Principal's making teachers open to improvement and planning activities with them will increase the efficiency and permanence of the activity. Teachers exposed to that continuous training will be able to reflect the training they receive to the class environment by both improving the quality of education and increasing realization level of Ministry of Turkish National Education's aim.

Key Terms: School Administrator's leadership roles, performance management, performance appraisal, teacher improvement, shared vision.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim örgütlerinin en öncelikli görevi, devletin eğitim politikaları doğrultusunda saptanan, belirlenen genel ve özel amaçlara ulaşmaktır. Eğitim yöneticisi, bunu yapacak kişidir. Bu amaçlara ulaşmada eğitim yöneticisine yardımcı olacak en etkili unsur ise öğretmendir.

Türkiye’de uzun yıllar boyunca, kendilerine verilen denetim görevinin bir bölümünü oluşturan öğretmen performansına, yöneticilerin bakış açısı, kendilerini psikolojik olarak öğretmenden soyutlayan ve sicil verme yoluyla gerçekleştirilen bir değerlendirme şeklinde olmuştur. Diğer yandan öğretmenler odasına hiç girmeyen, öğretmenle iletişimi otoritesine gelebilecek bir zarar olarak değerlendiren, öğretmenlerle arasına psikolojik duvar ören eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve okulun amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katabileceği çok fazla bir değer yoktur.

Son dönemde ise liderlik yaklaşımlarında devrim niteliğinde değişiklikler olmuş ve bu yaklaşımlar eğitim yöneticisini de etkileyerek yönetici rolünün lider rolüne dönüşmesini sağlamıştır. Çağdaş liderlik yaklaşımlarında, kendileri artık birer eğitim liderine dönüşmesi beklenen eğitim yöneticilerinin, öğretmen değerlendirmesine bakış açıları da kökten değişmiş ve bu bakış açısı öğretmenlerin performans yönetimlerinde kendisini göstermiştir.

Yeni liderlik yaklaşımları çerçevesinde eğitim yöneticilerinin öğretmen performansını yönetme ve değerlendirme yaklaşımı; okulda çalışan öğretmenlerin tek tek bireysel amaçlarının üzerinde uzlaşılan ve paylaşılan ortak vizyon inancı oluşturma, birlikte öğrenme ve gelişme, takım ruhu oluşturma gibi yeni anlayışlar yoluyla okulun genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek üzere eğitim yöneticisi tarafından bir araya getirilmesidir.

Performans değerlendirme ve performans yönetimi kavramları her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılan terimler olmasına rağmen; performans yönetimi kavramının daha genel bir kavram olduğu ve performans değerlendirmesi kavramının bu yönetim sürecinin ölçme aşamasını oluşturduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Bu anlamda sadece performansı değerlendirerek performans yönetimi uygulandığını düşünmek doğru olmayacaktır.

Öğretmenlerin her birisinin okulun genel ve özel amaçlarını destekleyebilecek şekilde yönlendirilmesi zor bir iştir ve çağdaş eğitim yöneticisinin başarması gereken önceliklerin en önemlisidir. Bu ise ancak okulda, eğitim yöneticisi tarafından üzerinde uzlaşmış, paylaşılan ve ortak bir vizyon anlayışının öğretmenler arasında içselleştirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Böyle bir anlayışta öğretmenlerden her birisinin kişisel gelişim vizyonu içinde okulun genel amaçlarından yansımalar görmek mümkündür. Eğitim örgütlerinde bu tür bir vizyon oluşturmak öncelikli olarak eğitim yöneticisinin rolüdür. Bu ise, eğitim liderinin insan ilişkileri ve iletişim gibi çağdaş yönetim becerileriyle donanmasını gerektirir. Okul müdürleri, çalışanların ve örgütün birlikte uyum içerisinde hedeflerine ulaşabilecekleri, takım ruhunun egemen olduğu, öğrenen organizasyon kültürünün hakim olduğu örgüt iklimleri oluşturabilmelidirler.

Kısaca okul yöneticisinin çağdaş performans yönetimi içerisindeki yeni rolü, personelinin okul başarısındaki rollerini yüksek düzeye çıkartmanın yollarını bulmak ve öğretmenlere danışmanlık yapmaktır. Yöneticinin değerlendirici rolü ile danışman rolü iç içe geçmiştir.

Yeni liderlik yaklaşımlarının gerektirdiği çağdaş yönetim sürecinde, eğitim yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirme yaklaşım tarzı şu şekilde olmalıdır: Eğer okul yöneticileri, öğretmenlerin kişisel misyonları ile okul amaçlarının ortak noktalarda oluşmasını ve buluşmasını sağlayamaz, öğretmenlerin birbirinden öğrenebilecekleri ortam ve fırsatlar oluşturamaz ve okuldaki öncelikleri buna göre belirleyemezlerse en yetenekli öğretmenler bile öğrenci başarısı üzerinde beklenen etkiyi sağlayamazlar (Özden:1999, s.145).

Çağdaş öğretmen performans yönetimi yaklaşımının önemli bir parçası da öğretmen eğitimi kavramıdır. Performans yönetimi, çalışana işini daha iyi yapabilmesi ve örgütün amaçlarına daha iyi hizmet edebilmesi için, ihtiyacı olan eğitim ihtiyacını ifade edebilme ve bu ihtiyacın hizmet içi eğitimler yoluyla karşılanabilmesi imkanı da tanımaktadır.

Bu çalışmada eğitim örgütlerinin liderleri olan okul yöneticilerinin, değişen liderlik yaklaşımları çerçevesinde, çağdaş öğretmen performansını yönetme sürecinde değişen rolleri incelenmiştir. Birinci bölümde, araştırmanın önemi, amacı ve problem cümlesi açıklanırken, ikinci bölümde genel olarak performans yönetimi ve onun önemli bir unsuru olan performans değerlendirme kavramı üzerinde durulmuş ve tarihi süreçte değişimi incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise, performans yönetimi sisteminin eğitim kurumlarında

uygulanmasına değinilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde, okul yöneticilerinin değişen liderlik rolleri üzerinde durulmuştur. Beşinci bölümde, okul yöneticilerinin öğretmen değerlendirme uygulamaları ve değişen liderlik rolleri perspektifinde yöneticilerin öğretmen performansını yönetmeleri incelenmiştir. Araştırmamızın son bölümünü oluşturan altıncı bölümde ise çalışmamızla ilgili sonuç ve öneriler yer almaktadır.

1.1. Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin değişen liderlik rollerinin öğretmen performansını yönetmesine nasıl katkı sağlayacağını bulmaktır.

1.2. Önemi

Performans değerlendirme, çalışanlarının bireysel başarılarını ve belirli bir zaman süresindeki davranışlarını değerlendiren ve ölçen bir süreçtir. Kurumlarda "alışanı" ön plana çıkaran görüşlerin hakim olmasıyla beraber, performans değerlendirme sistemine bir yönetim süreci gözüyle bakılmaya başlanmış ve bu yönetim sürecinde yöneticiye çalışanı değerlendirme rolünün yanı sıra çalışanı motive etme, çalışanda güven telkin etme, çalışanı işbirliğine ikna etme, çalışanın mesleki gelişimini sağlama ve bunu örgütün amaçlarına ulaşmada bir vasıta olarak görme, kurumda ortak bir vizyon anlayışı oluşturma ve bu vizyonun çalışanlarca ortak bir vizyon haline dönüşmesini sağlama, çalışanlarda yüksek performans beklentisi oluşturma gibi ağdaş roller de yüklenmiştir.

Bu noktada okullarda yöneticinin çalışanları değerlendirmesinin bir göstergesi olan klasik performans değerlendirme sistemleri günümüzde iflas etmiştir. Çünkü sadece belirli bir zaman dilimini kapsayan bu değerlendirmelerin öğretmene hiçbir geri bildirim ve katkısı olmamaktadır. Bundan dolayı, çalışanların performanslarını iyi bir şekilde yöneterek okul amaçlarına ulaşmaktan sorumlu olan okul yöneticilerinin bu liderlik rollerini performans yönetimiyle bütünleştirmeleri hayati önem taşımaktadır.

1.3. Problemi

Klasik yönetim anlayışından sıyrınmadığı için değişen liderlik rollerini kavrayıp uygulayamayan okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede etkili olamamaktadır. Bu olumsuzluğu gidermede öğretmen performansını yöneten anlayışta ne gibi değişiklikler olması gerektiği alt problem cümleleriyle incelenecektir.

- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede denetlemeci mi, danışman mı olmalıdır?
- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede otorite kaybetmekten korkan soyutlayıcı bir anlayışla mı yoksa işbirliğini teşvik eden iletişime açık bir anlayışla mı hareket etmelidirler?
- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetirken okul amaçlarına ulaşmada emredici mi olmalıdır yoksa paylaşılan bir vizyon anlayışı mı geliştirmelidir?
- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede kişisel amaçları kurumun amaçlarından bağımsız olarak mı yoksa kurum amaçlarına ulaşmada bir araç olarak mı düşünmelidir?
- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetirken, özellikle ortaya çıkan yeni durumlar karşısında, kalıplaşmış davranış kuralları çerçevesinde mi yoksa değişimi algılayıp ona uyum sağlayacak esneklikte mi hareket etmelidir?
- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede geri bildirimden yoksun sicil verme sistemini mi yoksa öğretmenin kişisel gelişimine katkı sağlayacak geri bildirim anlayışını mı izlemelidir?
- Okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede görev tanımlarında belirlenen sınırlı beklentiler mi oluşturmalı yoksa kariyer planlamasında bir anlam ifade eden ve aynı zamanda kurumun genel amaçlarına da hizmet eden yüksek beklentiler mi oluşturmalıdır?

1.4. Kapsam ve Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın kapsamı konuyla ilgili araştırmaya temel oluşturacak şekilde literatür taraması ile sınırlıdır. Elde edilen verilere, konuyla ilgili yayınlanmış kitaplar, makaleler, internetteki elektronik arşivler taranmak suretiyle ulaşılmış olup, bu bilgiler problem ve alt problem cümlelerini desteklemek için kullanılmıştır. Konular alt başlıklarına göre analiz edilerek, aralarındaki ilişkiler saptanarak sebep sonuç ilişkisi oluşturacak biçimde düzenlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. PERFORMANS YÖNETİMİ

Bu bölümde performans yönetimi sistemi ve unsurları incelenmiştir.

2.1. Performans ile İlgili Sıkça Kullanılan Kavramlar

Literatür incelendiğinde performans ile ilgili bir çok terimin kapsamı tam olarak bilinmeden birbirinin yerine kullanıldığı, bunun da alanda kavram kargaşasına yolaçtığı görülmektedir. Bu nedenle, gerek bu kavramların tanımlarının iyi bilinmesini sağlamak, gerekse birbirleriyle olan ilişkilerinin doğru olarak anlaşılmasını temin etmek için kavramların açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Performans Sistemi

Performans Sistemi uygulamalarına kuş bakışı baktığımızda birden fazla sürecin örgüsünden oluştuğunu görürüz. Başlangıç noktasını hedef belirleme süreci oluştururken, performans yönetimi ve performans değerlendirme süreçleri de sırasıyla yerini alır. Performans Sistemi, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki ve şirket içinde bir işi yapan ile o işin sonucundan etkilenenler arasındaki iki yönlü iletişimi arttırarak kişisel gelişimi hızlandırır. Kişisel gelişimin sağlanması yoluyla, kişisel başarının arttırılmasında, dolayısıyla şirket başarısının arttırılmasında etkili bir araçtır (Germirli, 2007).

Performans Yönetimi

Performans yönetimi her kurumun kendisine özgü belirlediği performans kriterlerine göre bir geliştirme ve iyileştirme sürecidir. Amaç; mevcut durumu tespit ederek olunması gereken noktaya varmak için yapılması gerekenleri ortaya koymak ve uygulanmasını desteklemektir (Özkan, 2007).

Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme; tanımlanan başarımlar seviyesinin yine daha önceden tanımlanan standart kriterlere göre ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarının belirli bir doğrultuda işlenmesidir. Kısacası bir ölçme ve değerlendirme sürecidir. Burada önemli olan neyi, niçin, nasıl ve ne

zaman ölçeceğinizdir. Bütün bu sorulara verilecek doğru cevaplar, sizi doğru sonuca ulaştıracaktır (Özkan, 2007).

2.1.1. Performans değerlendirmede kullanılacak ideal ölçüm kriterleri

Performans değerlendirme sistemleri bireysel performansı ölçmeye yönelik olarak kurgulanırlar. Amaç, kurumsal performans içinde bireysel performansı ölçmektir. Bu nedenle, bireysel performansın ölçümü ile ilgili olarak belirlenecek kriterler, bireyin kişisel performansı ile ilgili olduğu kadar şirkete olan katkısını da içermelidir. Bu noktada, ölçme skalaları ile desteklenen bir hedeflerle yönetim tekniği, ideal bir performans değerlendirme ölçüm kriteri olarak önerilebilir (Özkan, 2007).

2.1.2. Performans yönetimi - performans değerlendirme farkı

Performans konusunda yapılan en ciddi hatalardan biri; performans değerlendirme sürecinin tek başına bir performans yönetim süreci olarak algılanmasıdır. Bu, o kadar sık tekrarlanan bir hatadır ki; performans konusunda yapılan ve bu konuda yetkin uzmanların katıldığı birçok eğitim ve seminerde bile, konu performans yönetiminden çok performansı ölçüp değerlendirmeye dönük uygulama sistemleri üzerinde yoğunlaşır. Bu yüzdendir ki; performans yönetimini hedef olarak yola çıkan birçok kurum, performansı ölçmekle kalmış ancak bu ölçüm sonuçlarını verimli olarak kullanamadığı için hedeflenen faydayı yakalayamamıştır.

Sonuç olarak; performans yönetimi, performans değerlendirmeyi de kapsayan daha uzun soluklu bir süreçtir. Sadece performansı ölçmek, performans yönetimi için yeterli değildir. Performans yönetimi ile gerçekleştirilen; gerek kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi gerekse de çalışanların bu konudaki katkılarının net olarak belirlenerek hem bireysel hem de şirket performanslarının artırılarak planlı bir gelişim sürecinin sürekliliğinin sağlanmasıdır.

2.1.3. Performans yönetimi ile performans değerlendirme ilişkisi

Çok basit olarak tanımlamak gerekirse; performans değerlendirme sistemleri performans yönetiminin bütünü olmayıp en önemli parçasıdır. Ancak, yine de tek başına yeterli değildir. Performans değerlendirme sonucunda alınan veriler, daha önceden belirlenmiş sistem dahilinde işlenerek performans yönetiminin özünü oluştururlar.

Unutmamak gerekir ki; performansı ne kadar iyi ölçerseniz ölçün, bu bilgiyi yönetim sürecine

sokamadığınız taktirde o ana kadar yapılanlar boşa gidecektir (Özkan, 2007).

2.1.4. Performans yönetiminin diğer yönetim süreçleri ile bağlantısı

Performans yönetimi bir iyileştirme ve geliştirme sürecidir. Bu nedenle diğer yönetim süreçlerini bu doğrultuda destekler. Performans yönetiminin desteklediği yönetim süreçlerinden bazıları; kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi, kurumsal kaynak planlaması, eğitim yönetimi, kariyer yönetimi ve organizasyonel yedekleme, ücret yönetimi, motivasyon yönetimi, toplam kalite yönetimi vb. olarak sıralanabilir. Performans yönetimi içerisinde oluşturulacak bir performans değerlendirme sisteminin de, desteklenmesi kararlaştırılan diğer yönetim süreçlerine veri sağlayacak şekilde kurgulanması gerekir. Bu nedenle, bir performans yönetimi çalışmasının başında bu süreçler net olarak belirlenmeli ve çalışma buna göre yönlendirilmelidir (Özkan, 2007).

2.1.5. Birey performansı - kurum performansı ilişkisi

Genel performansın bir diğer ayrımı "bireysel performans" ile "kurumsal performans"dır. Performansı ölçüp elde edilen verileri değerlendirerek yönetmeyi hedefleyen tüm personel yönetimi çalışmalarında baz alınan performans; bireysel performans olmaktadır. Çünkü, kurumun başarısı, çalışanlarının başarıları ile doğru orantılıdır. Bir kurumun performansının, çalışanlarının performanslarından ayrı düşünülmesi mümkün değildir.

Her kurum, her birim ve her birey için ayrı ayrı tanımlanabilecek olan performansı nasıl değerlendirip nasıl yöneteceğiz? Daha doğrusu, standart tanımını yapamadığımız bir kavramı standart bir şekilde değerlendirip yönetmeye yarayacak bir sistemi nasıl ortaya koyacağız?

Birçok performans uygulamasında yaşanan ikilem; her kuruma, her birime, her pozisyona uyacak standart bir sistem yaratarak bu sistemden duruma özgü sonuçlar alabilme isteğidir. Standart ve duruma özgü sistemler aynı anda gerçekleşmeyeceği için, performans sistemlerinin oluşturulması ve sonrasında karşılaşılan en büyük güçlük uygulamadır. Bu yüzden, sistem tasarımı yapılırken kurumun kendine özgü yapısı ve bu yapı içindeki uygulama aşaması mutlaka dikkate alınmalıdır. Önemli olan her kurumun kendi standart anlayışını yaratmasıdır (Özkan, 2007).

Performans yönetimi, örgütler tarafından değişik amaçlar için kullanılır. Bazı örgütler, performans yönetimini, çalışanlarının gelişimi için, bazıları çalışanlarının ücretlerini belirlemek için, bazıları da çalışanlarının performanslarını belirlemek için işe koşturmaktadır. Bu nedenle, performans yönetimi kavramının tanımlanması ve süreçlerinin belirlenmesinin oldukça zor olduğu ileri sürülebilir. Tüm bu zorluklara rağmen, performans yönetiminin belirli bir tanımının yapılması ve performans yönetiminin süreçlerinin belirlenmesi gerekir.

2.2. Performans Değerlendirme Kavramının Tarihi Gelişimi

Organizasyonlarda çalışanların performanslarının sistematik ve biçimsel olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900'li yılların başlarında ABD'de kamu hizmeti veren kurumlarda görülmektedir. Daha sonraları F. Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığıyla çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi sonucu, performans değerlendirme kavramı organizasyonlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır. I. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda kişilik özelliklerini kriter alan çeşitli performans değerlendirme teknikleri geliştirilmiş, 1950 yıllarından sonra kişinin ürettiği iş ya da ürüne yönelik kriterleri temel alan teknikler ABD'deki organizasyonlarda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye'deki uygulamalarında ilk kez kamu kesiminde başlamış olup, 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, s.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, s.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, s.206).

Yönetim bilimindeki ve işletmelerdeki bu gelişime paralel olarak öğretmen değerlendirme sisteminde, denetiminde bazı önemli değişmelerin olduğu görülmektedir. Denetim uygulamaları incelendiğinde, aşağıda belirtilen aşamalar göze çarpmaktadır (Aydın, 1993, s.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'larda denetim uygulamalarında "insan ilişkileri"nin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmenlerin güdülenmelerinde duygu ve coşkularının önemi anlaşılmıştır. Ayrıca eğitim etkinliklerinin amaçlarının saptanması eylemine öğretmen katılımının vurgulandığı da görülmektedir.

1940'lardan sonraki dönemlerde, denetimde eğitim etkinliklerinin hedeflerinin saptanması ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli en uygun davranışların belirlenmesi doğrultusundaki araştırma ve değerlendirme çalışmalarına ilgililerin katılımı öngörülmektedir.

Yukarıda belirtilen ve üç grupta toplanan denetim uygulamaları, 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 (Gwynn, akt:Taymaz, 1993, s.6).

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

2.3. Performans Yönetiminin Tanımı

Performans yönetimi, çalışanla yöneticisi arasında iki yönlü ve sürekli iletişime dayanan, karşılıklı beklentileri belirleme ve görüş birliğine varma amacı taşıyan bir ortaklıktır (Dedehayır, 2007).

Performans sistemi, şirket içinde amaç ve hedeflerin doğru iletilip, doğru işlerin yapılmasını sağlayan bir bilgi iletişim sistemidir (Abi, 2007).

Belirli bir iş ve görev tanımına sahip olan bireyin, bu iş ve görev tanımını ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmeler performans değerlendirmenin temelini oluşturur. Kişi, tanımlanmış olan görevlerini, belirlenmiş zaman dilimi içerisinde ne düzeyde gerçekleştirebildiğini kişisel tatmini açısından bilmelidir. Böylece, yaptığı çalışmaların sonuçlarını görme imkanına sahip olarak, bireysel başarısını veya başarısızlığını değerlendirecektir. Bunun yanı sıra kişinin işvereni de, yaptığı iş anlaşmasının koşullarının ne oranda gerçekleştiğini, çalışanın ilgi ve yeteneklerinin işe ne düzeyde yansıdığını, kişinin iş başarısı ve görev tanımındaki standartlara ne derece ulaştığını belirlemiş olacaktır (<http://www.kocyonder.com>, 2007).

Performans değerlendirme, örgütte görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarının ve etkinliklerinin, yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir (Fındıkçı, 1999, s.5).

Günümüzde örgütlerde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, çalışanlara verilen görevlerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin ya da onların iş görme yeteneklerinin ne olduğunun

belirlenmesidir. Bu sorun, örgütlerde özellikle performans kavramının hızla önem kazanmasına yol açmıştır (Çalık, 2003, s.3).

Akal (1995, s.21), performans yönetimini, örgütü istenen amaçlara yönlendirmek amacıyla, örgütün, mevcut ve geleceğe ilişkin durumları ile ilgili bilgi toplama, bunları karşılaştırma ve performansın sürekli gelişimini sağlayacak yeni ve gerekli düzenlemeleri, etkinlikleri başlatma ve sürdürme görevlerini yüklenen bir yönetim süreci olarak tanımlamaktadır.

Canman (1995, s.35) ise, performans yönetimini, gerçekleştirilmesi gerekli örgütsel amaçlara ve bu bağlamda, personelin ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın, örgütte yerleştirilmesi ve personelin bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara, çalışmaları ile yapacağı katkının derecesini artırıcı biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi ya da ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi süreci olarak ifade etmektedir. Her iki tanımda da, örgütsel amacın üst düzeyde gerçekleştirilmesi söz konusudur.

MEB EARGED'in 2006 yılında hazırlanmış olduğu "Okulda Performans Yönetimi Modeli" çalışmasında performans değerlendirmesi "çalışanların performanslarının artırılması amacıyla, görevlerini hangi düzeyde yerine getirdiklerini belirleyen temel süreçleri içeren organizasyonel bir sistem" olarak tanımlanmaktadır (EARGED, 2006, earged.meb.gov.tr).

Costello'e (1994, s.3-4.) göre, performans yönetimi şunları içermektedir:

1. Okulun amaç ve hedefleriyle, yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmak ve amaç ve hedefleri analiz etmek.
2. Öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmek.
3. Her öğretmenle, okulun amaç ve beklentileri doğrultusunda açık bir iletişim kurmak.
4. Öğretmenlerin en iyi performans düzeyini kabul etme ve onaylamasını sağlamak.
5. Eğitimin kalitesini iyileştirmek için hangi alanlarda ne tür bir düzeltme uygulamaları yapılacağını saptamak ve uygulamak.

Performans değerlendirme kavramı olarak Türkçede "sicil verme", "tezkiye sistemi", "başarı değerlendirmesi", "liyakat değerlendirmesi", "işgören boylandırması", "memur değerlendirme sistemi", "edim değerlendirme", "işgören değerlendirme" gibi kavramlar kullanılmaktadır. İngilizce

bir kelime olan performansın anlamı başarıyı olduğu kadar başarısızlığı da içermektedir. Bu nedenle “başarı değerlendirme” kavramından ziyade “performans değerlendirme” kavramının kullanılmasının daha uygun olacağı belirtilmektedir (Battal, 1996, s.7).

Performans 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, s.34).

Performans değerlendirme, örgütün misyonuna, stratejik amaç ve hedeflerine erişebilmesi için, gerekli performans göstergelerinden yararlanarak, örgütün maddi ve manevi bütün bileşenleri hakkında veri toplanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir.

Performans değerlendirme;

- Önleme,
- Düzeltme
- Özendirme ve
- Geliştirme süreçlerini kapsar.

Performans değerlendirme işi, başlangıcı ve sonucu kesin sınırlarla çizilmeyen; politika, sosyal yapı, ekonomi, teknoloji, eğitim v.b. gibi dış faktörler ile kütüphane/işletme içi faktörlerden etkilenen, sürekli değişme, gelişme ve yenilik içinde devam eden, bitmeyen bir süreçtir (Çakmak ve Ocaklı, 2006, <http://unak.org.tr>).

Performans değerlendirme, bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, iş görenlerin işteki performansını değerlendirmesi sürecidir (<http://www.kisiselbasari.com>, 2007).

Performans değerlendirme, çalışanların etkinliğinin artırılması amacıyla bireyin elde ettiği başarıları belirleyen temel süreçleri içeren organizasyonel bir sistemdir.

2.4. Performans Yönetim Sisteminin İşleyişi

Performans yönetimi bir taraftan kurumun vizyonu doğrultusunda hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflerin çalışanların katkılarıyla gerçekleşmesinin sağlanmasını amaçlarken, diğer

tarafından da hedeflere ulaşırken çalışanların katılımlarının adil, sistemli ve ölçülebilir bir yöntemle değerlendirilmesi ve motive edici bir çalışma ortamı oluşturarak kişisel gelişimin desteklenmesini sağlar.

Performans sistemi, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki ve kurum içinde bir işi yapan ile o işin sonucundan etkilenenler arasındaki iki yönlü iletişimi artırarak kişisel gelişimi hızlandırır.

Kişisel gelişimin sağlanması yoluyla, kişisel başarının artırılmasında, dolayısıyla kurum başarısının artırılmasında etkili bir araçtır.

Performans yönetimi, hem kişisel hedeflerin kurum hedefleri doğrultusunda olmasını sağlayan bir hedef belirleme sistemi; hem de yapılan işlerin “iyi” yapılmasını temin etmeye yönelik bir kontrol sistemidir.

Performans yönetimi uygulamalarına kuş bakışı baktığımızda sürecin hedef belirleme süreci ile başladığını bunun performans değerlendirme sürecinin bunu takip ettiğini görüyoruz.

2.4.1. Hedef Belirleme Süreci

Kurumlarda hedef belirleme bir süreçtir; bu sürecin entegre ve spesifik olması etkinliğini de belirler. Kurumun vizyonu, stratejisi ve hedefleri üst yönetim ekibi tarafından belirlenirken, alt birimlerin hedefleri de kurum hedefleriyle paralel olarak belirlenir. Alt birimlerin hedefleri, birim, takım ve kişisel hedeflere kadar iner. Bu süreçte entegrasyon, paralellik ve bütünlük uygulama etkinliğini de beraberinde getirir. Hedef belirleme süreci organizasyonda hem yukarıdan aşağıya ve hem de yanal etki yaratarak kurumdaki tüm fonksiyonları harekete geçirir.

Hedef belirleme süreci, kurumdaki tüm birim ve çalışanların organizasyonun hedeflerini bilmesi ve anlamasının yanı sıra, birim, ekip ve kişisel performansı da aynı yönde harekete geçirmeyi amaçlar; ekiplerin ve kişilerin kurum hedeflerini bilmesini, dolayısıyla kendi hedefleri ile kurum hedefleri arasında bağlantıyı anlamasına ve kurumun yönü ile bütünleşmiş performans göstermesini sağlar. Seneca'nın dediği gibi “Kişi hangi limana gideceğini bilirse onun için her rüzgar doğru rüzgardır.”

Hedef belirleme, kurumda anlayış birliği , yüksek performans ve motivasyon yaratmanın önemli bir aracıdır.

Performans sistemi uygulamalarında, hedef belirleme sürecinin önemini vurgularken, hedeflerin etkinliğinin de sağlanması gerektiğini anlamamız gerekir. Hedefler yukarıdan aşağıya yani bir önceki seviyeden aşağıya doğru belirlenir. Hedeflerin önceliklendirilmesi işin performansını etkileyecek olan en kilit ve önemli alanlara odaklanmayı sağlayacaktır. Hem zorlu hem de erişilebilir olması performansı yükseltirken motivasyonun da sağlanmasına etki eder. Kişisel performans hedeflerinin, üyesi olduğu ekibin performans hedefleri ile bağlantılı olması da anlayış birliğini getirirken karmaşayı önleyecektir. Hedeflerin hem kalitatif hem de sayısal ölçüm kriterlerinin baştan belirlenmesi sonuçların etkinliğini garanti altına alacaktır. Kişilerin de performans hedefleri değerlendirilirken hangi yöntemlerin kullanılacağını bilmesi iletişim netliği sağlayacaktır. Hedef belirleme süreci belli bir zaman diliminde uygulanan kontrollü bir döngüdür. Aynı şekilde, hedefler de zamana bağlı olarak ortaya konmalıdır.

Performans hedeflerinin içeriği çok boyutlu olabilir. Ana boyut, kurumun iş önceliklerini ve yaratılması istenen sonuçları belirlerken, ekibin veya kişinin gelişim hedefleri de performans sistemi içerisinde ele alınabilir. Yetkinliklerin gelişimine her ne kadar kariyer gelişimi sürecinde odaklanılsa da gelişim hedefleri kişinin performans hedefleri arasında yer alabilir. Ekibin veya kişinin geliştirmesi beklenen yetkinlikler bu şekilde formal ve kontrol edilen bir süreçte ele alınabilir. Hedeflerin içeriğindeki boyutlar kurumun daha etkin olmayı düşündüğü tüm alanları kapsayabilir. Kısaca iş hedefleri, sorumluk alanları ile ilgili hedefler, proje hedefleri, gelişim hedefleri olabilir. İçerikteki çeşitlilik çalışanların yetkinliklerini de geliştirecektir.

Uygulamadaki etkinlik yapılacak işlerin anlaşılır olması ile bağlantılıdır. Hedeflerin ilgili divizyon, birim, ekip ve kişiler için yalın ve anlaşılır olması da bütünlük için gereklidir. Yalınlığın gücü uygulamada kolaylık ve etkinlik sağlar.

Performans sistemi uygulamalarında yönetici sürecin tüm kritik noktalarında rol ve sorumluluk üstlenir. Sistemin başlangıç noktası olan hedef belirleme sürecinde yöneticinin direk katkısı vardır. Kurum hedeflerinin bölüm, birim, ekip ve kişisel hedeflere dönüştürülmesi aşamasında yöneticiler, performans odaklarının belirlenmesi, başarı kriterlerinin ortaya konması, ölçme kriterlerinin belirlenmesi, ekip ve çalışanlara iletilmesi gibi roller alır.

Hedef belirleme sürecini takiben yöneticiye düşen en kritik sorumluluk gün gün performans yönetimi yapmaktır. Yönetici, bir taraftan kendi sorumlu olduğu birimin performans

hedeflerine ulaşmasını sağlarken, diğer taraftan da birlikte çalıştığı kişilerin bireysel hedeflerini başarması için gerekli olan desteği verir. Bu aşamada yöneticinin koçluk becerisi devreye girer. Yalın ve net iletişim, olumlu veya olumsuz geribildirim yapma, takdir ve teşvik, motivasyon yaratma, çatışma yönetimi gibi yetkinlikler bu aşamada değerlidir. Yönetici, diğer iş birimleriyle kendi ekibinin performansını etkileyen sınırları da yönetir, iletişim netliğini ve çeşitli iş grupları arasında performans bütünlüğünü de sağlar.

2.4.2. Performans Değerlendirme Süreci

Performans sistemi döngüsünün son aşaması performans değerlendirme sürecidir. Üst yönetim kurumun hedeflere ne kadar ulaştığını değerlendirirken, yönetim de kendilerine bağlı çalışanları değerlendirir. Performans Sisteminin amacına ulaşabilmesi için sürekli geribildirim esastır. Bilgilendirmenin devamlılığının sağlanması, hedeflere ulaşmada kaydedilen aşamaların ve karşılaşılan düşük performans örneklerinin değerlendirilene iletilmesi, değerlendirilenin gelişimi için çok önemlidir. Dönem boyunca değerlendirilene sürekli geribildirimde bulunmak yöneticinin önceliği olmalıdır. Ancak geribildirim vermek sadece yöneticilerin sorumluluğu değildir. Seçilen performans izleme yöntemi doğrultusunda, herkes bir başkasının performansını izleyerek geri bildirim verebilir.

Zamanında verilen geri bildirim, performansın zamanında artırılmasını, kötü performansın vakit geçmeden düzeltilmesini, iletişim kanallarının açılmasını, motivasyonun artmasını, çalışanın gelişimini sağlar ve dönemin sonunda yapılan değerlendirme toplantılarında sürprizlerin çıkmasını engeller.

Bir sürecin yönetilebilmesi için sistemin ürettiği sonuçların biliniyor ve takip ediliyor olması gerekir. İnsan Kaynakları bölümleri ilk olarak bilgi teknolojilerini personel özlük kayıtlarının tutulmasında ve maaş yönetiminde kullandılar. Daha sonra eğitim kayıtlarının tutulması, başvuruların takibi için teknoloji kullanma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Günümüzde insan kaynakları ile bilgi teknolojileri arasında işbirliğinin olmadığı neredeyse hiçbir alan kalmamıştır.

Performans sistemlerinin bilgi teknolojileri kullanarak yaratılmış uygulamaları çok yönden fayda sağlar. Çalışanları kağıt yoğun ortamlardan kurtarır, daha hızlı ve doğru değerlendirmelerin yapılmasını sağlar, matematiksel hesapları kolaylaştırır, çeşitli algoritmalar kullanılarak performans değerlendirmesi yapılmasını mümkün kılar, değerlendiren ve değerlendirilenler için performans arşivleri niteliğini taşır, şeffaflık

sağlayarak değerlendirmenin en zor taraflarından biri olan kalibrasyonu mümkün kılan bir ortam sağlar, hedeflerdeki bütünlüğü ve değerlendirmedeki standardizasyonu denetleme imkanı verir, şirketin performans hedefleri ve değerlendirmeleri konusunda hafızasını oluşturur.

2.5. Performans Yönetiminin Amacı

Performans yönetiminin amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır (Bolton;1997; s.247).

Performans yönetimi, ancak yönetici ile çalışanın işbirliğiyle mümkündür ve düşük performansı önlemeyi ve mevcut performansı geliştirmeyi amaçlar; bu nedenle de hem şirketin, hem yöneticinin, hem de çalışanın yararınadır (Dedehayır, 2007, <http://www.baltas-baltas.com>).

Bolton'un, (1997; s.247) Harrison'dan aktardığına göre, performans yönetiminin amacı kontroldür; öğretmenler için ayarlanmış hedefleri ve bu öğretmenlerin ulaştıkları standartları kontrol etmek ve standartların altında kaldıklarında ödülü saklı tutarken, standartların üstüne çıktıklarında ödüllendirerek, öğretmenlerin performanslarını kontrol etmektir.

Okullarda performans gözden geçirme sürecinin temel amacı, kişilerin performans düzeylerinin artmasını sağlamaktır. Gözden geçirme sürecinin çıktılarında biri de, çeşitli hedeflerin veya eğitim ihtiyaçlarının tanımlandığı faaliyet planlarının hazırlanmasıdır. Sonuç olarak, performans yönetimi ve gözden geçirmesi, temelde öğrencilerin eğitim alma kalitesini artıran bir süreç olmalıdır. Bu doğrultuda, performans yönetimi öğretmenlerin kendi yetkinlik, yeterliliklerinin farkına varması ve sahip olduğu görevleri daha etkin bir biçimde yapabilmesi için çalışması amacını taşır (<http://egitim.insankaynaklari.com>, 2007).

Organizasyonlarda performans değerlendirme sistemleri, çalışanların belirli bir dönemdeki fiili durumlarını ve geleceğe ilişkin gelişme potansiyellerini belirlemeye yönelik çalışmalardır. (Kaynak ve Diğerleri, 1998, s.206) Asıl amaç, çalışanların değerlendirilmesi ve gelişmelerinin sağlanması olmakla birlikte, değerlendiren ile değerlendirilen arasındaki iş

ilişkileri ile iletişimin organizasyon yararına geliştirilmesidir. Organizasyonların performans yönetim sistemine geçmelerinde rol oynayan faktörler ve performans yönetim sisteminin amaçları şunlardır (Örücü ve Köseoğlu, 2003, s.23-26; Özgen ve diğerleri, 1998,s.211-212):

- İş dünyasındaki gelişmelere ayak uydurmak, iç müşteri kavramını yerleştirerek takım çalışmasını geliştirmek, müşteri odaklı bir kültür yaratmak ve sürekli gelişme felsefesine katkı sağlamak.
- Örgütün yakın gelecekteki vizyonunu sağlamak ve arzu edilen örgüt kültürünün gelişimine katkı sağlamak.
- İşgücü planlaması için personel envanteri hazırlamak, organizasyonel ve kişisel hedeflerin entegrasyonunu sağlayarak, iş ilişkilerini geliştirmek ve öğrenen organizasyon felsefesine katkı sağlamak.
- Yılda bir kez subjektif değerlendirme yerine, yıl (dönem) boyunca sürekli ve objektif bir değerlendirme ile çalışanların zayıf veya gelişmeye açık olduğu yönleri ile kuvvetli olduğu yönlerini belirlemek, yeteneklerini geliştirmek, iş memnuniyetini arttırmak, yaratıcılıklarını ve tüm potansiyellerini kullanma olanağını sağlamak.
- Çalışanların şirket hedefine katkıları oranında ücret, prim, ödüllendirme, onurlandırma, cezalandırma, gelişme, terfi, nakil ve eğitim vb. insan kaynakları sistemlerine bilgi (girdi) sağlamak.

Örgütlerde performans yönetiminin uygulanmasının bazı nedenleri vardır. Bunlar:

- Öğretmenlere dönüt ve destek sağlamak.
- Mükemmel performans sergileyen öğretmenler yetiştirmek ve böylece, performansı yüksek bir örgüt oluşturmak.
- Öğretmenlerin potansiyelini belirlemek ve geliştirmek.
- Öğretmenlerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek.
- Hem kariyer geçiş planlaması hem de başarı planlaması için merkez noktası ya da mekanizması oluşturmak.
- Örgütün stratejik planı doğrultusunda performans geliştirmek ve ilerletmek (Lidl, 2007).

Selçuk (2007)'a göre performans yönetiminin amaçları:

- Bireysel ve kurumsal performansta artış.

- Çalışanların iş memnuniyetinin ve motivasyonunun artırılması.
- Performansın tüm çalışanlar için objektif olarak tespit edildiği; adil, eşit ve eş zamanlı değerlendirme.
- Kişisel gelişim planları, eğitimler, ücret, ödüllendirme ve kariyer planlama gibi uygulamalara baz teşkil edecek bir analiz ve değerlendirme sürecinin oluşturulması.

Şirket içinde yüklenen rol ve sorumlulukların daha somut olarak tanımlanması ve bu tanımlamalara paralel iş akışlarının oluşturulması (Özkan, 2007, <http://www.baltas-baltas.com>).

Bu konuda unutulmaması gereken en önemli nokta; performans yönetiminin kesinlikle bir amaç değil araç olduğudur. Bu süreci amaç olarak görenler, süreç sonrasında umduklarını bulamamakta ve hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Önemli olan performans değerlendirme sürecini bir araç olarak kabul edip, bu süreçte elde edilen verileri en doğru amaca yönelik olarak kullanabilmektir (Özkan, 2007, <http://www.baltas-baltas.com>).

İşletmelerdeki performans değerlendirme çalışmalarına zorlayan nedenler ya da değerlemeden beklenen amaçlar şöyle sıralanabilir (Sabuncuoğlu, 1994, s.165):

- Ücret standartlarını saptamak ve başarı artışlarını ödüllendirmek,
- Yükselme ve başka işe geçme için kaliteli elemanları seçmek,
- İşgörenin işine son vermek veya bulunduğu durumun gözden geçirilmesi bakımından başarısız olanları seçmek.

Ayrıca performans değerlendirme sistemi adil, geliştirici, güdüleyici, durumlara uygun, geçerli, güvenilir, sürekli, kapsamlı olmalıdır ve işgörenin katılımına olanak sağlamalıdır (Can ve diğerleri, 1998, s.165-166).

Okul yöneticisi performans yönetimi sürecinde yapacağı çalışmaları iyi bilmelidir. Bunlar (Costello, 1994, s.31):

1. Öğretmenlerden beklentilerim nelerdir?
2. Öğretmenlerden olan bu beklentilerin temellerini nasıl oluşturabilirim?
3. Öğretmenlerin mesleki başarılarını nasıl artırabilirim?
4. Öğretmenler işlerini en iyi ne zaman yapabilirler?

Gerek bireysel, gerekse örgütsel etkinliği ve verimliliği artırma amacını güden, her kesim tarafından kabul edilen ve destek verilen bir performans yönetim sisteminin kurulması ve işletilmesi çok önemlidir. Performans yönetim sisteminin amacı, sadece geçmişte gösterilen performansın seviyesini ortaya çıkarmak değil, kişi ve kurumların geleceğe yönelik potansiyel performanslarını da belirlemek, uygun motivasyon ve yönlendirmelerle gelecekteki performanslarını proaktif bir yaklaşımla yükseltmektir.

Performans değerlendirme sisteminin amacı; organizasyondaki çalışanların iyiden kötüye doğru sıralanması değildir; örgütsel amaçların astlar tarafından öncelikle anlaşılma ve benimsenme derecesinin ortaya çıkarılması, örgütsel amaçların herkes tarafından asgari seviyede yerine getirilmesinin temin edilmesi ve herkesin mutlu olduğu dinamik çalışma ortamının sürekli olarak muhafaza edilmesidir (Başaran, 2000, s.137).

Eğitim sisteminde değerlendirmenin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Değerlendirme ister okul yönetmenince yapılsın isterse üst düzey yönetmen ve müfettişlerce yapılsın, amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşebilmesine bağlıdır. İşgörene serbestlik vermeyle görevinden saptırmama bir biriyle çelişen iki durumdur. Bu iki durumun dengelenmesi gerekir. Ne aşırı serbestlikle işgörenin görevinden sapmasına, ne de katı denetimle işgörenin yaratıcılığının engellenmesine izin verilmelidir. İki durum da işgöreni ve okulu zarara uğratar (Başaran, 2000, S.137).

- Bir organizasyonda performans değerlendirme sistemi oluşturmasında ilk adım mevcut sistemin amaç ve hedeflerinin ne olacağını saptamaktır . Organizasyonda yapılacak gerçekçi bir iş değerlendirmesi ve analizi, performans değerlendirme sisteminden neler beklenmesi gerektiğini de ortaya çıkaracaktır. “Neden performans değerlendiririz?” sorusuna aşağıdaki yanıtları verebiliriz (Başaran, 2000, s.137):
- Organizasyon içinde gerçekleştirmek istediklerinizin anlaşılma derecesini görebilmek,
- Kaynakların kullanılma etkinliğini analitik olarak ortaya çıkarabilmek,
- Gerçek olaylara dayanan kararlar verebilmek,
- Organizasyona bir bütün olarak bakabilmek,
- Organizasyondaki vizyon ve misyon paylaşımının seviyesini görebilmek,
- Hedeflere ulaşmada süreçleri yargılamak,
- Bireysel ve örgütsel eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek,

- Organizasyonun gelişme indeksini sürekli olarak yukarıda tutabilmek,
- Belirgin davranışları motive edebilmek,
- Aynı yapı içindeki bireysel veya örgütsel algılama farklılıklarını tespit etmek,
- Olumlu sonuçları tespit etmek ve kutlamak.

Okullarda performans yönetim sistemlerinin amacı, kişileri motive ederek gelişmelerini ve okul içerisindeki eğitim – öğretim süreçlerinin desteklenmesini sağlamaktır. Performans değerlendiren bir kişi meslektaşının güçlü ve zayıf yanlarını tanımlayabiliyor, meslektaşına çeşitli ulaşılabilir hedefler belirleyebiliyor olmalıdır. Performansın gözden geçirilmesi süreci, kişilerin denetlenmesi veya değerlendirilmesidir ve bu süreç sonucunda kişiler çeşitli ödüller kazanır, kariyerinde önemli adımlar atar ve mesleki gelişim fırsatlarına sahip olurlar (<http://www.insankaynaklari.com>).

Okullarda performans gözden geçirme sürecinin temel amacı, kişilerin performans düzeylerinin artmasını sağlamaktır. Gözden geçirme sürecinin çıktılarından biri de, çeşitli hedeflerin veya eğitim ihtiyaçlarının tanımlandığı faaliyet planlarının hazırlanmasıdır. Sonuç olarak, performans yönetimi ve gözden geçirmesi, temelde öğrencilerin eğitim alma kalitesini artıran bir süreç olmalıdır. Bu doğrultuda, performans yönetimi öğretmenlerin kendi yetkinlik, yeterliliklerinin farkına varması ve sahip olduğu görevleri daha etkin bir biçimde yapabilmesi için çalışması amacını taşır (<http://www.insankaynaklari.com>).

2.6. Performans Değerlendirme Sürecinin Planlanması

Performans planlamasına geçmeden önce atılacak bazı adımlar vardır. Bu adımlar;

- Sürece gerek olup olmadığını saptamak,
- Süreci kurumun daha önceden belirlenen misyon, vizyon, amaç, hedef ve politikalarına göre tasarlamak,
- Süreçteki, yönetici ve çalışanlara eğitim vermek,
- Sürecin devamlılığı için maliyet-zaman-personel gibi kaynakları sağlamaktır.

Planlamadan önce;

- Kime hizmet veriyoruz?
- En iyi ne şekilde hizmet verebiliriz?
- En iyi hizmeti ürettiğimizi nasıl bilebiliriz?

soruları mutlaka cevaplandırılmalıdır.

Planlama sırasında yapılacak çalışmalar;

- Mevcut durumun belirlenmesi,

- Misyona oluşturma,
- Amaç ve hedeflerin belirlenmesi,
- Performans göstergeleri,
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerini içerir.

2.7. Performans Değerlendirmesinin Yararları

Performans değerlendirme, her şeyden önce gelişmeyi özendirir, sorumluluk duygusunu geliştirir ve motivasyonu artırır (Erdoğan, 2000, s.122).

Performans değerlendirmesinin;

- Okula,
- Eğitim Yöneticisine,
- Çalışana, (öğretmene)

yararları vardır.

2.7.1. Performans Değerlendirmesinin Okul İçin Yararları

- Okulun ne yapacağına ilişkin değer yargılarını, uygun performans göstergelerini ve okulun etkililiğini ifade eden kriterleri içererek, bu kriterler sayesinde hizmetlerin değerlendirilmesini,
- Okulun amaç ve hedeflerinin iyi ve dikkatli düşünülmüş cümlelerle açık bir şekilde ifade edilmesini,
- Okulların gelişimi açıkça kabul etmesini,
- Kalitenin yükselmesini ve bunun doğal sonucu olarak öğrenci başarısının artmasını,
- Performans değerlendirmesi sonucunda elde edilen veriler, okulun amaç ve hedeflerinin ne oranda karşılandığını, misyona ne kadar yaklaşıldığını gösterir. Bu sayede okulun nerede olduğunu görmesi,
- Değerlendirme sonucu alınan veriler ile okulun öğrencilere etkin bir eğitim verip vermediğini ölçmesini,
- Hangi alanlarda iyileştirmenin gerekli olduğunu,
- Okulun bütün kaynaklarının daha etkili bir şekilde kullanılabilmesine,
- Değişen koşullara daha hızlı bir şekilde cevap verilebilmesini,

- Yönetim kararlarının doğru performans ölçütlerine odaklanması nedeniyle kararların zamanında ve tutarlılık içinde alınabilmesini,
- Okulu sadece nicel olarak değil nitel olarak da ölçmeyi,
- Okulun hedef ve amaçlarının öğretmenlere de duyurulmasını,
- Okulun gelecekteki performansını stratejik olarak saptamasını,
- Bireysel performansın ölçülmesi yanında, süreçler arasında da kıyaslamalar yaparak her bir sürecin performans sonuçlarının değerlendirilmesini sağlar (Çakmak ve Ocaklı, 2006, <http://unak.org.tr>).
- Şirket vizyon ve stratejilerine göre belirlenen organizasyon hedeflerinin, bölümlere ve bireylere ulaştırılmasını ve entegrasyonunu sağlar,
- Bölüm (takım) hedefleri ile bireysel hedeflerin katkılarının ayırt edilmelerini sağlar,
- Eğitim, gelişim planlaması, işgücü planlaması, kariyer planlaması, ücret yönetimi, terfi veya işten ayırma vb. insan kaynakları sistemlerine girdi sağlar (Örücü ve Köseoğlu, 2003, s.27-28; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.208).

2.7.2. Performans Değerlendirmesinin Yönetici İçin Yararları

- Performans değerlendirmesinin yöneticiye sağladığı en temel yarar; aldığı kararların uygulanmasında bilgi sağlayarak, okulun stratejik amaç ve hedeflerine ulaşmasında rehberlik etmektir.
- Değerlendirme yöneticilere, elde ettikleri bilgilere sahip olmalarını ve okulun hangi hizmet ve aktivitelerini destekleyeceklerini, okulun etkinliğine, bu hizmet ve aktivitelerin başarılı bir şekilde katkı yapıp yapmadığı konusunda kendi kendilerine soru sormalarına olanak verir,
- Yöneticilerin değişen çevre koşulları karşısında her zaman tetikte olmasını,
- Yöneticinin süreçleri izlemesini,
- Düzenli aralıklarla yapılan değerlendirmeler ile eksik ya da yanlış yapılan bir süreci görmesini ve düzeltmesini,
- Yöneticinin okulun iç ve dış çevresini daha iyi algılamasını sağlayarak, sürekli gelişmeye katkıda bulunmasını,
- Yöneticinin öğretmenin eğitim ihtiyaç analizini yapmasını,
- Yöneticilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini,
- Yöneticinin öğretmenler ile ilişkilerinin ve iletişiminin güçlenmesini,
- Sicil raporlarının adil bir şekilde hazırlanmasını ve ödüllendirme için nitelikli öğretmenlerin seçilmesini,

- Eğitim verilmesi gereken düşük performanslı öğretmenlerin tespit edilmesini,
- Ücret standartlarının saptanmasını sağlar (Çakmak ve Ocaklı, 2006, <http://unak.org.tr>).
- Astarları ile karşılıklı güven ve saygıya dayalı yakın iş ilişkileri kurar ve onlardan ne beklediğini açık olarak ifade eder.
- Astarlarının yeteneklerini en iyi şekilde kullanması yönünde yol gösterici olur, eğitim ihtiyaçlarını planlar, performans sonuçlarına dayanarak geri bildirim verir ve kişisel gelişimlerine katkı sağlar (Örücü ve Köseoğlu, 2003, s.27-28; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.208).

2.7.3. Performans Değerlendirmenin Öğretmenler İçin Yararları

- Öğretmenin çalıştığı okulun diğer kurumlarla nasıl ilişki içinde olduğunu görmesini,
- Öğretmenin sağlanan ve etkili olarak verilmekte olan hizmetin önemini, alanını ve kapsamını tanımlamasını,
- Yöneticinin öğretmenin performansı hakkındaki düşüncelerini bilmesini ve “fark edilme, tanınma” ihtiyacının karşılanmasını,
- Öğretmenlerin sorumluluk almalarını,
- Performansları hakkında geri bildirim almalarını ve yönetici ile iki yönlü iletişim kurmalarını,
- Kariyerlerini geliştirmelerini,
- Öğretmenler arasında adil bir ortam yaratılmasını,
- Öğretmenin neyi, neden yapacağını bilmesini ve kendine güvenmesini,
- Öğretmenin kendi performansını yönetme olanağını,
- Öğretmenin bireysel performansları ile okulun amaçlarını ilişkilendirmelerini,
- Öğretmede yüksek moral, okula güven ve bağlılık duygusunun gelişmesini sağlar (Çakmak ve Ocaklı; 2006, <http://unak.org.tr>).
- Çalışanlar amaçlarının ve önceliklerinin neler olduğunu ve kendilerin den neler beklendiğini bilir ve kendi performans planının oluşumuna katılarak kendi kariyer planı üzerinde de söz sahibi olur,
- Yöneticisi ile sürekli bir geri bildirim içinde gelişimini öğrenir, gelişmeye açık olduğu noktalarda yöneticisi ile eğitim planlarını tartışır,
- Çalışanlar yaptıkları işin kendilerine, bölümlerine (takımlarına) ve firmaya katkısı noktasında rolünün ve alacağı ödülün ne olduğunu bilir, iş doyumuna ulaşır ve objektif kriterlere göre bu değerlendirmeyi kendisi yapabilir (Örücü ve Köseoğlu, 2003, s.27-28; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.208).

2.7.4. Performans Değerlemenin Avantaj ve Dezavantajları

Performans değerlemenin, işgörenin ve örgütün performansının iyileştirilmesi, iletişimin ve dolayısıyla ilişkilerin iyileştirilmesi, işgörenin zayıf ve güçsüz yönlerinin belirlenmesi, var olan ve muhtemel olabilecek sorunların ortaya konması, işgören eğitim ihtiyaçlarının, gelişme gereksinimlerinin belirlenmesi gibi yararları vardır (Örücü ve Köseoğlu, 2003, s.27). Bunların dışında performans değerlemenin dolaylı yararları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Canman, 1993, s.33-37; Bruke ve Koonce, 1997, s.299-301):

- Hizmet birimlerine örgüt hedeflerine anlatmaya imkan verir,
- Değerlendirme sonucu düzeltici önlemlerin alınmasına yardımcı olur,
- İşgören tutumlarına ilişkin daha geçerli bilgi kaynağıdır,
- Örgütün karlılığının ve verimliliğinin artmasını sağlar,
- Hizmet kalitesinin yükselmesine yol açar.

Performans değerlemenin yukarıda sayılan muhtemel yararları yanında potansiyel sakıncaları da vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Çiçek, 1993, s.8-9):

- Adil bir performans değerlendirme sisteminin olmaması işgörenin motivasyonunu bozar,
- Değerleme, özellikle de eleştiriyi kabul etmeyen işgören söz konusu olduğu durumlarda, günlük çalışma ilişkilerine zarar verebilir,
- İşgören, geçmişte iyi planlanmamış sistemlerle ilgili kötü deneyimlere sahipse değerlendirme işlemine şüphe ile bakabilir,
- Değerleme yapan insanlar çoğu kez kötü puan vermektan kaçınmakta ve bu da önemli bir sorun yaratmaktadır,
- Aynı zamanda değerlemeyi etkileyen, taraflı veya ırkçı davranışlarda olabilmektedir,
- Değerleme programlarının uygulanması hem vakit almakta hem de çok pahalıya mal olmaktadır.

2.8. Performans Değerlendirme Sisteminin Öğeleri

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

2.8.1. Beklenti ve Hedefler

Kurumların görevlerini yapmaları için roller ve beklentiler gereklidir. Toplumsal işlevleri yürütmek üzere oluşturulan yapılar (kurumlar) rollerden oluşmaktadır. Rollerde beklentilerden oluşmaktadır. İnsanlar, formal örgütlerde (okulda) belli konumları ve rolleri üstlenseler bile, farklı gereksinimlere 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, s.28, 216).

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

Değerlendirenlerin Beklentileri:

1. Astların işletme hedefleri doğrultusunda çalışmalarını sağlamak
- 2.Sorunları erken teşhis edebilme imkanı elde etmek
- 3.Astlarının adil ve eşit davranabilme konusundaki beklentilerini gerçekleştirebilmek
- 4.Astlarını değerlendirme süreci sonunda performansları düzeyinde ödüllendirebilmek

Değerlendirilenlerin Sistemden Beklentileri:

- 1.Öncelikle performans değerlendirme sürecine katkıda bulunmak
- 2.Amiri ile değerlendirme sonuçlarında görüş birliğine varabilmek
- 3.Değerlendirilmesi sonucunda kendi kendisini geliştirmesi konusunda neler yapabileceğini planlamak
- 4.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, s.26);

- 1.Hangi işlerin yapılacağıının açığa kavuşturulması
- 2.İşlerin nasıl yapılacağıının 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 veriyi 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 katılması ile mümkündür. Bu çaba normal olarak oluşturulacak değerlendirme sisteminin hedeflerine 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, s.27,30);

Örgütsel Performans Hedefleri:

- Çalışanları organizasyonun nasıl işlediği hakkında bilgilendirmek
- Çalışanların iş yerindeki ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamının yollarını araştırmak
- En düşük maliyetle kaliteli iş çıkarmanın yollarını aramak
- Çalışanların üretkenliğini artırmak için önerileri toplamak
- 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, s.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. Elemanların 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.

2.8.2. 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 küçümsenmemektedir (Canman, 1993, s.12).

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 gelişiminde 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, s.29):

1. İş sırasında yerine getirilecek görevler
2. Sorumluluk
3. Performans ölçütleri
4. İş yapacak elemanlarda bulunması gereken özel nitelikler
5. Rapor alıp verme
6. İş sırasında ortaya çıkabilecek olağanüstü 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, s.516).

2.8.3. Performans Değerlendirmelerde Kullanılacak Kriter ve Standartlar

Ölçme, objelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirlemek için, belirli kurallara uyarak sembolik değerler verme işlemidir (Arıcı, 1990, s.12). Bir ölçme işleminde bulunması gereken dört öge vardır. Nitelik (boyut, büyüklük) ölçme aracı, ölçen kişi veya makine ve birimdir (Öncü, 1994, s.3).

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, s.30).

2.8.3.1. 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, s.26).

1. Kişilik özellikleri ile ilgili kriterler: Bunlar genellikle değerlendirilenin işin yapılışında gerekli olacak kişilik özellikleri ile ilgilidir.
2. Performans özellikleri ile 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 çalışmalarını da kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda seçilecek kriterlerin aşağıdaki özellikleri taşıması gerekmektedir (Uyargil, 1994, s.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. Birbirleriyle geçişim içinde olmamalı, performansın aynı özelliklerini tekrarlı olarak ölçmemelidir.

Downes'e göre başarı değerlendirmede öğretmenin şu yönleri ölçülmelidir; Öğretmenin işine karşı yüklendiği taahhüt, liderlik, aldığı görevleri yerine getirme standardı, kendini sunması, meslektaşlarının problemlerine eğilmesi, duyarlılığı, strese direnci, sınıfta kendinden beklenenleri yerine getirmesi, meslektaşları ile ilişkisi, kariyerinde ilerleme hırsı, yaratıcılığı, yöneticilik becerisi. Bunlar dış hatlarıyla sınıf yönetimi, alan uzmanlığı, uygun öğretim becerisi, derse hazırlanmakta yeterliliği, kaynak kullanımı, öğrencilerin ihtiyacını anlama, öğrenci ve meslektaşları ile gerekli iletişimi kurabilme olarak görülebilir (Downes, akt. Bakioğlu, 1996, s.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. Öğretmenin eğitim öğretime ilişkin yeterlikleri on dört başlık altında verilmiştir (EARGED, 2000, s.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

2.8.3.2. Performans Standartları

Kişinin yaptığı işin miktar, süre, kalite, maliyet vb. unsurlarına ilişkin olarak kendisinden beklenileni belirleyen ölçüyü performans standardı olarak tanımladığımızda, standartın kriterden farklı olarak bir değer- ölçü içermesi gerektiği anlaşılmaktadır. İşlerin kalitatif öğeleri içeren kriterlerde ölçümleme gücü açısından standart belirlemek güçleşecek, kişisel yargı ve yorumlar belirlenecek, standarta hakim olacaktır (Uyargil, 1994, s.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, s.43).

- Ne tür bir etki istiyorsunuz?
- Ne tür bir etkiden kaçınmak istiyorsunuz?

- Erişmek istediğiniz sonuç nedir?
- Kaçınmak istediğiniz sonuç nedir?
- Bu tür bir eyleme niçin gereksinim vardır?
- Tam olarak gerçekleştirmek derken neyi kastettiğinizi belirtiniz.
- Bu ödevi yapmaktaki amacınız nedir?
- Eğer bu ödev başarısız yapılırsa ne olur?
- Eğer bu ödev başarılı bir şekilde gerçekleştirilirse ne olur?
- Eğer bu ödev hiçbir şekilde yapılmazsa ne olur?
- Niçin böyle bir sonuç ortaya çıkar?
- Böyle bir sonucun ortaya çıkması nasıl sağlanabilir?
- Böyle bir sonucun ortaya çıkması nasıl ve ne ile önlenebilir?
- Bu bilgi vermekteki 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, s.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, standartın 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 standartın yararlı bir fonksiyonu yoksa, ne ölçen ne de ölçülen için bir anlamı vardır.

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 ölçülerde kalitatif standartlara verilebilecek örneklerdir (Uyargil, 1994, s.29).

M.E.B EARGED'in Ocak 2000'de tamamlamış olduğu “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” konulu araştırmada “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 (EARGED, 2000, s.46).

2.8.4. Değerlendirme Zamanının Belirlenmesi

Değerlendirme de 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 görüşlerde vardır. Bunlardan bir kısmı, rutin ve belirli aralıklarla yapılan değerlendirme yerine, kişinin örgüt içerisindeki görevi, görevinin nitelikleri, amiri değiştiğinde değerlendirme yapılmasını savunmaktadır. 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, s.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, s.16).

Genelde araştırmalarda yılda bir kez değerlendirme yapılması sonucuna ulaşılmasına rağmen M.E.B EARGED'in (2000) yapmış olduğu araştırma bulgularında performans değerlendirmenin dört ayda bir, sicil değerlendirmelerinin yılda bir kez yapılması gerektiği önerisi yer almaktadır (EARGED, 2000, s.106).

Öğretmen yeterliklerinin objektif olarak ölçülmesi, eğitim yöneticilerinin karşılaştığı en büyük sorunlardan birisidir. Bu konuda, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşacak bir komisyonun çok titiz ve dikkatli bir çalışma yapmasının muhakkak sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Karagözoğlu, 2000, s.5). Ayrıca meslek özellikleri ağır basan memurluklarda

değerlendirme aralığının 3 yıl- 5 yıl genişletilmesi gerektiği belirtilmiştir (Canman, 1995, s.152).

2.8.5. 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; herhangi bir süreci esas alan biçimsel değerlendirme, parçaların değerlendirilmesi, sonuçların birleştirilerek bütünü görülmesi, değerlendirilecek alanı bir sistem olarak ele alan bütüncül değerlendirme değildir. Yönelim açısından bakıldığında, kişi ve süreç değerlendirmesi gibi araç yönelimli, ürün değerlendirmesi gibi amaç yönelimlidir. Sistem açısından baktığında girdi, süreç, çıktı ve ortam değerlendirmesidir. Değerlendirilen açıdan bakılan kişi, süreç ve ürün değerlendirmesi şeklinde sayılabilir (Başar, 1995, s.19-27). Kişi değerlendirmesi ise kendi içinde kişilik, yeterlik ve edim değerlendirmesi şeklinde gruplandırılabilir (Başaran, 1985, s.24-135).

Literatürde veri toplama teknikleri olarak kavramlaştırılan teknikler genelde dört ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar anketler, müzakere (görüşme), gözlem ve arşiv kayıtlarının incelenmesi şeklindedir (Balci, 1997, s.169).

Anketler; kaynak kişilerin doğrudan okuyup cevaplayacağı bir soru cetveli kullanılarak gözlemlerde 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 (Balci, 1997, s.169).

Anket ile geniş kitlelere ulaşmak, araştırmayı büyük gruplara 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 anketler cevaplarda standartlık sağlayabilir. Bu avantajlarına karşı bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar ise şunlardır (Balci, 1997, s.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 nitelikler dikkate alınarak “belli amaçla yüz yüze gelen iki veya daha fazla kişinin sözel veya sözel olmayan teknikler kullanarak yaptıkları bir etkileşim süreci” olarak tanımlanır (Özgüven, 1998, s.107).

Arşiv kayıtları; büyük oranda dokümanlardan oluşur. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilir (Balcı, 1997, s.224).

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, s.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 işgörenleri yeterli bir süre gözleme 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 da değerlendirme amiridir de. Bazen birden fazla yönetici değerlendirmeyi grup halinde yaparak bireysel değerlendirmelerde ortaya çıkabilecek subjektiflik ve önyargıları 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, s.209).

Üstün yansızlığını sağlamaya çalışan sistemler bir takım önlemler geliştirmiştir. Bunlardan biri, değerlendirmeyi birkaç üste yüklemek, hiç olmazsa, üste değerlendirme sırasında bir ortak vermek ya da değerlendirmeyi bir kurula yaptırmaktır. Yine de birinci sicil amirinin bu konuda fonksiyonel otoritesi vardır. Değerlendirmede üstün 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, s.151). Gözlem yönteminin unsurları şunlardır;

Değerlendirmenin ilk amir tarafından yapılması: Kişinin işini nasıl yaptığını, başarılı ya da başarısız olduğu noktaları, kendini hangi noktalarda 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, s.32):

1. Astlar ilk amirin ödül ve ceza 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, birçok 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, s.33).

Değerlendirmenin iş arkadaşları tarafından yapılması: Bu tür değerlendirmenin temelinde, aynı ya da birbiri ile ilişkili işleri yapan ve birlikte çalışan kişilerin birbirlerini iyi tanıyacağı ve performanslarını en iyi gözlemleyeceği varsayımı yatmaktadır. Bu konuda

yapılan araştırmalarda eşitlerin birbirleri hakkında geçerli ve güvenilir veriler sağladığı görülmekle birlikte, sıralama amaçlı değerlendirmelerde objektifliğin kalmadığı gözlenmiştir (Uyargil, 1994, s.34).

Değerlendirmenin astlar tarafından yapılması: Astların kendilerini nasıl algıladıklarını görmeleri açısından yararlı bir yol olarak düşünülebilirse de, yöneticiler çoğunlukla astları tarafından değerlendirilmekten 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. Yönetsel zelliklerin değerlendirilmesinde astların görüşlerini almak sistematik performans değerlendirmesi yerine, ayrıntılı bir tutum araştırması ile yapılırsa daha doğru olacaktır (Uyargil, 1994, s.35).

Değerlendirmenin müşteriler tarafından yapılması: Değerlendirmede müşterinin amaçları ve bakış açısı organizasyonun temel amaçları ile uyurmasa da personelin terfi, ücret artışı, eğitim ihtiyacı vb. hususlarda müşterilerden geçerli ve güvenilir veriler elde edilebilmektedir (Uyargil, 1994, s.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 (Uyargil, 1994, s.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 önyargılarının 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 n yargıları en alt düzeye indirmesidir.

Grup değerlendirmesi yapılan veya birden fazla amirin değerlendirme s¼recine katıldığı sistemlerde, bu değerlendiricilerin astın performansını ne derecede gözlemleyebileceği hususu gözden uzak tutulmamalıdır (Canman, 1995, s.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 m¼lakatlardan toplanabilir. Genellikle, yönetici doğruyu temel alarak, çalışan performanslarıyla ilgili bir çeşit yazılı değerlendirme yapmak zorundadır (T¼rkel, 1998, s.49).

Başarılı bir performans değerlendirme sistemi, iyi bir teknikten daha fazlasını gerektirir. Değerlendirme sistemi, serbest önyargı oranları, açık standart ve ölç¼mler, sonuçların karşılaştırılması için uygun bir yaklaşıma bağlıdır (Turhan, 1998, s.62).

Canman (1995, s.155) tarafından uygulamada değerlendirme konusunda belli başlı yöntem ve teknikler; kompozisyon usul¼, grafik ölç¼k, alan araştırması, zorunlu seçme, kritik olay yaklaşımı, hedeflere göre yönetim, iş ölç¼mleri 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, s.209; T¼rkel, 1998, s.49).

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, s.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 kartları kullanmak kolaylık yaratabilir. Karşılaştırılacak kişi sayısının fazla olması karşılaştırma sayısını arttıracığından, yöntemin kalabalık gruplarda uygulanması zaman alıcı olacaktır (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.210).

Zorunlu dağılım yöntemi; 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, s.211).

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

Değerlendirici astlarını skalada belirtilen yüzdelere 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 şekilde uygulanmamaktadır (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.212).

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

Ortak performans ve kriterlerine dayalı yaklaşım: Geleneksel değerlendirme skalaları ve 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 kriterler, değerlendirme kriterleri ya da değerlendirme faktörleri olarak da adlandırılırlar.

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 yediden fazla (+,-,2) aralığı olan skalalarda güvenilir değerlendirmeler yapamadığını göstermektedir (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.213).

Değerlendirme skalalarını içeren yöntemlerde bir işletmenin çalışan tüm personelini tek bir form ile 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, s.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, s.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 tek düze 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, s.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 tanımlanış biçimi oldukça farklıdır (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.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.

Davranışsal gözlem skalaları; iş davranışlarına ilişkin çeşitli kritik olaylardan yararlanılmaktaysa da, değerlendirici bu davranışları gözleme derecesine göre değerlendirme yapmaktadır (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.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 yönlendirecektir. Bu yöntemin günümüzde uygulama alanı pek geniş değildir, kişiler arası performans farklılıklarını ortaya koymak bu yöntemle kolay değildir (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.219).

Kritik olay yönetiminde, 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) tartışılmasını 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, s.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 ilgileceği konusunda bu yöntemden çok yararlanır (J. Palmer, 1993, s.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, s.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 ifadeler de yer verilir. Zorunlu seçim yönteminde işaretleme listelerindeki iki ifadeden birini seçmek durumundadır. Bu yöntemlerin geri besleme yapması oldukça zordur (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.219).

Bireysel performans standartlarına dayalı yaklaşımlarda ise; kişilerin gerçekleştirecekleri hedeflere, yarattıkları sonuç ve çıktılara göre oluşturulan bireysel standartlarla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. İş 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, s.220).

Kompozisyon yönteminde; değerlendirilecek olan kişinin nitelikleri, üstün ve zayıf yönleri hakkında değerlendiriciden bir ya da 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 işleminde ya da 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, s.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 üst ve alt birlikte üst için dönemsel hedefler belirlerler. Her iki tarafta, hedefler konusunda görüş birliğine vardıldıktan sonra, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli uygulama planları hazırlarlar. Dönem sonunda üst ve alt gene bir araya gelerek bu hedefleri üstün ne kadarını gerçekleştirdiğini, gerçekleştiremediyse nedenlerini tartışır. Üstün genel olarak performansı belirlenmiş olur. Bu belirlemeden sonra üstün bir sonraki döneme ilişkin performans planlaması izler (Kaynak ve diğerleri, 1998, s.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 ya da 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, s.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, hedefleri kimin biçimlendireceğidir. Hedefleri çalışanların seçmesi durumunda organizasyonun perspektifi bir bütün olarak göz önünde bulundurulmalı; yönetici seçtiği takdirde ise tek tek çalışanların ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Yöneticilerinin önemli bir zamanını bu iş ayırmasının gerektirmesi, iletişim, iş analizi ve örgütsel becerileri de gerektirmesi bir başka boyutunu oluşturur (J. Palmer, 1993, s.50).

Amaçlara göre yönetim iki yönlü olup, hem üstlerin 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, s.134).

Özdeğerlendirme; günümüzün gelişmiş yönetim modelinde, çalışanların kendi performanslarını kendilerinin değerlendirmesi uygun ve makul görülmektedir. Kendi performanslarının değerlendirilmesine çalışanlarında 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, s.53).

Değerlendirme merkezleri; personelin geçmiş çalışma dönemindeki performansını değerlendirme yanında, son yıllarda geniş uygulama alanı bulan, personelin gelecekte performans durumunu tahmin etmeyi, gelecekte potansiyelinin yani iş başarma güç ve yeteneğinin alabileceği durumu değerlendirmeyi amaçlayan değerlendirme merkezleri (assesment center) yönteminde, 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 yapıлып 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, s.32).

Psikoteknik test ve psikolojik analiz yöntemi; özellikle işgörenleri 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, s.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 değerlendirmek istemiyle geliştiren testlerdir. 2) Yetenek testleri, birkaç 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 yansımaları sağlayan şekillerde iki grupta toplanabilir. 4) Bilgi testleri, işgörenin değerlendirilmesi veya kişiler arası karşılaşma yapılması sırasında bilgisel durumları, düzeyi belirlemeyi amaç edinen testlerdir. 5) İlgi testleri, bireyin hangi tür işe ilgi duyduğunu, çalışma eğilimi ve potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen testlerdir. 6) Yorgunluk ve monotonluk testleri, işgörenlerin yorulmasını etkileyen olayların saptanması ve yorgunluğun monotonluğun analizi için geliştirilmiş özel testlerdir (Erdoğan, 1990, s.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 amaçlamaktadır (Uyargil, 1994, s.54).

2.9. Performans Yönetim Sürecinde Ortaya Çıkabilecek Sorunlar ve Alınabilecek Önlemler

Yönetimin işgören değerlemesi sırasında, bu uygulamayı başarıyla sürdürebilmek için bazı değerlendirme sorunlarına çözüm getirmesi gerekmektedir. Yönetimin çözmesi gereken sorunlar şunlardır (Bilgin, 1997, s.51):

- Değerlemeyi kimin yapması gerektiği sorunu,
- Değerlemeye işgörenin kendisinin mi, yoksa yaptığı iş miktarının mı ya da her ikisinin birden mi konu olacağı sorunu,
- Değerlemenin nesnelliği sorunu,
- Değerlemeye konu olanların karşılaştırılmasının neye göre yapılacağı sorunu,
- Değerlemenin işgörene olumsuz etkisinin olması sorunu,
- Değerleme yapacak amirlerin başarılı bir değerlendirme yapabilecekleri ast sayısı sorunu,
- Değerlemenin hizmetlerin hangi zamanında yapılmasının daha uygun olacağı sorunu,
- Aşırı olumluluk ve aşırı olumsuzluk (Bilgin, 1997, s.51).
- Önemi ve yararları hakkında bilinç eksikliği,
- Mali destek azlığı,
- Yetersiz personel (Nicel ve nitel olarak),
- Değerlendirme araç ve yöntemlerinin eksikliği (Çakmak ve Ocaklı, 2006, <http://unak.org.tr>).

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 önyargıları, diğeri de değerlendirmedeki hataları yansıtmaktadır.

2.9.1. Performans değerlendirmesinde kullanılacak verilerin ve ölçümün niteliğinden kaynaklanabilecek hatalar

Performansın değerlendirmesi konusunda veri toplamanın; hangi tekniğin hangi aşamalarda kullanılacağıнын belirlenmesinin yanında bu tekniklerin uygulanması sırasında kullanılacak ölçme araçlarının özellikleri önem taşımaktadır. Bununla birlikte ölçme araçlarındaki ölçek türünün ölçülmek istenen özelliğe uygun olması da gerekli olacaktır. Bu doğrultuda performans kriterlerinin 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 (1998, s.82) tarafından güvenilirlik, geçerlilik, pratiklik, adil olma ve etki ilkeleri olarak sıralanmıştır.

Performans değerlendirme hangi yöntemle yapılırsa yapılsın, sonuçta elde edilen verilerin etkin olabilmesi için; güvenilir ve geçerli olma özelliklerini taşıması gerekmektedir. Çünkü bu verilerin 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, s.82).

Verilerin Geçerliliği: Ölçeğin, ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçmesidir. (Balci, 1991, s.122) Geçerliliği sağlamak için sorular, amaçlara uygun, belirli bir alanla sınırlı ve anlamı kolayca anlaşılacak şekilde hazırlanır (Taymaz, 1997, s.164). Geçerlilik daha çok performans kriter ve standartlarıyla ilgilidir.

Ölçümlerin amaca hizmet edebilmesi, araç ve 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, s.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 kodlama sistemi geliştirmeli, yani doğrusallığı ve eşit aralıklılık özelliği sağlanmaya çalışılmalıdır. Diğer bir ilke de, ölçeğin ölçmek istediği yapıyı belli bir süreklilik içerisinde ölçmesi gerekir. Üretilebilirlik- tekrarlanabilirlik özelliği de bir ölçek üzerinde ulaşılmış olan son noktanın bilinmesi, diğerlerini de bilme imkanı vermesidir. Güvenirlik bir ölçeğin tutarlılığını gösterir, onun her zaman aynı sonuçları vereceğini belirtir (Balci, 1991, s.122).

Güvenirlik testin kendisinde var olan bir nitelik olmayıp, testin bir gruba uygulanmasıyla sahip olduğu niteliktir. Testten elde edilen puanın güvenilirliğine etki eden birçok faktör vardır. Bunlar genel olarak, testin uzunluğu, test maddelerinin ifadesi, açıklanması, grubun homojenliği, testin güçlüğü, süresi, puanlamadaki objektiflik, ölçmenin yapılaş şartları olarak sıralanabilir (Öncü, 1994, s.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 ve subjektifliği: Objektif performansın ölçümleri, diğer kişiler tarafından kontrol edilebilir iş performans göstergeleridir. Subjektif performans ölçümleri, değerlendirmeyi yapan kişilerin fikirlerine veya kişisel standartlara dayanan oranlardır (Türkel, 1998, s.53).

Objektifliğin sağlanabilmesi için, öncelikle ölçme araçlarındaki soruların ifade ettiği anlamın 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 uygulandığı süre, emek ve sarf edilen para bakımından ekonomik olmalıdır (Taymaz, 1997, s.164). Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde ölçme aracının hazırlanması sırasında ölçme ve değerlendirmenin temel ilkelerinin 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.

2.9.2. Değerlendirmede Başlıca Önyargılar ve Önleme Yolları

Uygulamada değerlendiren ve değerlendirilenlerin çoğunluğunun görüş/tutumunun olumsuzluğu dikkati çekmektedir. Bu olumsuzluklar 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 ya da sürdürme arzusunun çatışmasıdır. Üçüncü alan ise, organizasyon hedefleri ile bireyin hedefleri arasındaki çatışmadır (Uyargil, 1994, s.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 sorunlara daha kolay çözüm bulabilmektedirler (Uyargil, 1994, s.13).

2.9.2.1. Değerlendirenler (Yöneticiler) açısından olumsuz tutumlar

Personeli (işgören) 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 değerlendirme biçimi göstermektedir (Başaran, 1985, s.98).

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

1. Yöneticilerin genellikle astlarının yargılarına ve sağladıkları geri beslemeye nasıl tepki göstereceklerinden pek emin olmamaları; astlarında kendilerini geliştirme isteğiyle birlikte, bu yönlerinin aleyhlerinde kullanılacağı düşüncesiyle bazı durumlarda kaçınma davranışı gösterirler. Bazen organizasyon sınırlamaları nedeniyle yönetici asta performansı kötü olmasa da olumsuz geri besleme verebilir. Bu durumlar performans değerlendirme sürecinde sorunlar oluşturacağından performans yönetim sisteminden beklenen yararın gerçekleşmesini güçleştirecektir.

2. Performans değerlendirme faaliyetlerini 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. Yöneticilerin 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 uygulamasını öngördüğünden 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 işgörenlerinin 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, s.99,100).

Öğretmenler arasında teftişe genelde soğuk bakılmaktadır. Ancak bilimsel anlamda teftişsiz bir yönetimin kabul görmediği bir gerçektir. Öğretmenlerin teftişe soğuk bakmasının belirgin bir sebebi, teftiş edilmekten çok teftiş edenin tutumundan kaynaklanmaktadır (Gürsoy, 1996, s.36).

Aşağıda astların olumsuz görüşlerine neden olan bazı hususlar belirtilmiştir (Uyargil, 1994, s.16-17).

1. Değerlendirmenin amacına ilişkin duyulan kuşklar,
2. Değerlendirmenin objektifliğine ilişkin kuşklar,

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

Önyargı bir buzdağı gibi, büyük miktarının yüzeyin altında olduğu bir kırıntıdır. Önyargının 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 kayıtlarında tutulması, gerçek değerlerin sorgulanması (Gillen, 1997, s.16), değerlendirme sisteminin işleyişinde demokratik özelliklerin kullanılması, kararlara değerlendiricilerinde katılması, bilgilendirme toplantıları ve eğitim yollarının kullanılabilmesi 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, s.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, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.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 (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

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.

Bu tür hataları 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 (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

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 (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

2.9.3.4. Kontrast Hataları

Değerlendiriciler kısa bir sürede bir çok kişiyi değerlendiriyorlarsa ardı ardına yapılan bu değerlendirmelerde kişilerin birbirleriyle 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 (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

2.9.3.5. Kişisel önyargılar

Bazı kişiler çeşitli konulardaki önyargılarını performans değerlendirme sistemlerine de yansıtırlar. Özellikle iki kişinin, geçmişteki ilişkilerine, yaş, cinsiyet, din ve ırka ilişkin çeşitli önyargılar 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 (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

2.9.3.6. Pozisyondan etkilenme

Bazı değerlendiriciler kişilerin buldukları pozisyonlardan etkilenerek, 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 unvanlardaki kişilerle karşılaştırmadan değerlendirmek bu hatanın önlenmesine yardımcı olacaktır (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

2.9.3.7. Atf hataları

Kişilerin kendi ya da başkalarının davranışlarının nedenlerini belirli varsayımlara dayanarak açılama eğilimindedir. Bazen bu varsayımlarda söz konusu davranışların nedeni kişiliğe dayandırılır. Bu tür hataların özellikle sonuçlarla/ hedeflerle performansın değerlendirilmesini amaçlayan yöntemlerin uygulanması ile giderilmeye çalışılmaktadır (Uyargil, 1994, s.74; Kaynak ve diğerleri, 1998, s.222).

Değerlendirmelerde, yöneticilerden kaynaklanan değerlendirme hatalarının kontrol altına alınması ve değerlendirmenin güvenilirliğinin artırılması için, çalışanın, çalışanı yakından tanıyan farklı yöneticiler tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir (Bilgin, 1998, s.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, s.228).

Başaran (1985, s.96-100) tarafından, eğitimde işgören 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 olmayanlarınsa yetiştirilmesine; lisans üstü eğitim verilmesi gerektiği,

Değerlendirilenin etkisini olumlu kılabilmek için;

1. Eğitim işgörenlerinin iyi yetişmesi ve yetişmelerinin sürekli kılınması,
2. Görevinde yüksek başarı sağlayabilmesine yardım edecek bir işgören değerlendirme düzeni kurulması,
3. Kendilerinin değerlendirilmesi sürecine katılmalarının sağlanması,
4. Değerleme amacının işgörelere özdenetim ve özdeğerlendirmeye kavuşturmak olması gerektiği,

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

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. PERFORMANS YÖNETİM SÜRECİNİN EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULANMASI

Bu bölümde performans değerlendirme süreçlerini ve bu süreçlerin eğitim kurumlarında uygulanmasını inceleyeceğiz.

3.1. Performans Değerlendirme Süreci Uygulama Aşamaları

Öğretmenlerin performansının yönetimi, onların okula ve okulun amaçlarına yaptıkları katkı düzeylerinin belirlenmesi, artırılması ve geliştirilmesi amacını gütmektedir. Nihai amaç ise, öğretmenlerin özdeğerlendirme yapabilmelerini sağlayacak ortamı oluşturma olarak görülmektedir. (Başaran, 1985,s.35)

Bilgi çağının eğitim kurumlarına yansımaları olarak Hesapçıoğlu (1998,s.819) tarafından vurgulanan takım çalışması esasının ön plana çıktığı “otonom okul” anlayışında önemli olacak iki faktör; “verimlilik ve yenileşme”nin gerçekleşmesi, okul ve çalışanlarının kendi yöntemleri konusunda yetki ve yeterliliklerinin artırılmasını gerekli kılmaktadır.

Performansın yönetilmesi kaçınılmaz olduğundan dolayı sürecin etkin bir şekilde yürütülmesi için yöneticilerin gerekli bilgileri toplamaları gerekir. Bu bilgiyi toplamaya çalışan yöneticilerin son olarak birkaç tane soruyu yanıtlamak zorunda kalacakları belirtilmektedir (Türkel, 1998, s.49).

- Performans yönetiminin amaçları nelerdir?
- Bireyin işinde hangi performans standartları uygulanmaktadır?
- Performans yönetimi ile hangi potansiyel problemler ortaya çıkmaktadır?
- Hangi performans yönetim metodu en iyi bir şekilde değerlendirme amaçlarını yerine getirir ve potansiyel problemleri en aza indirir?

Performans yönetimi ile ilgili dört temel soru, konuyla ilgili insanlar ve prosedürler kapsamında incelenmesi gerektiği vurgulanmakta (Türkel, 1998, s.49), Uyargil (1994, s.54) tarafından da performans değerlendirme sistemi, performansın planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi şeklinde ele alınmaktadır. Kalite girişimi ile performans yönetimi süreci arasında bağlantı kurma, kalite girişimlerinin başarılı olması olasılığını artırma açısından değer taşımaktadır (Canman, 1995, s.140). Hem kuruluşun performansını iyileştirmek için örgütsel amaçları, hem de personelin performansını iyileştirmek için bireysel amaçları

kapsamına alan, Toplam Kalite Yönetimi 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, s.135).

Etkili bir performans yönetim sistemi, önyargıları ve hataları en aza indirecek yolları içerir. Bu yollardan birincisi, değerlendirmenin her faktörün belli bir iş etkinliği ile ilgili olması, birkaç 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 hiçbir zaman tümüyle ortadan kaldırılamaz. Ama standartlar ve işgörenlere verilecek bilgiler açık ve seçik ifade edildiğinde, performans değerlendirmesi çok etkili bir araç haline gelebilir (J. Palmer, 1993, s.36).

3.1.1. Öğretmenin performansının planlanması

Uyargil (1994, s.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 sırası ile 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, s.56).

24.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu'nda İlköğretimin Amaçları;

- Milli Eğitimin Genel Amaçlarına ve Temel İlkelerine uygun olarak;
- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olabilmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

şeklinde yer almıştır. Bu amaçlar; 07.08.1992 tarih ve 21308 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde “ilköğretimin amaçları” başlığı altında daha da detaylandırılmıştır. Belirtilen amaçlarda her ders için ayrı olarak yayımlanmış 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 işinin/ iş tanımının incelenmesi

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 performansı ile karşılaştırmak her iki taraf için de önemli ve değerli bilgiler sağlar (J. Palmer, 1993, s.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, s.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, s.13).

Erken (1990, s.246) tarafından öğretmenlerin iş analizlerinin yapılması önerisi getirilmiştir. Ancak böyle bir çalışma M.E.B tarafından 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, s.56).

Arşiv kayıtları adı verilen veriyi 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 kamuoyunda 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 raporları incelenmesinde aşağıdaki yazılı hususlara dikkat edilmelidir (Taymaz, 1997, s.30).

- Kayıt ve raporların, 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

3.1.1.4. Çevre koşullarının incelenmesi

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 işgörenlerin ne gibi yardımlarda bulunacağına tespiti ve bu konuda yetkilendirilmesi önem taşımaktadır (Uyargil, 1994, s.58).

Yapılan araştırmalarda, 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 (Başar, 1988, s.135; Erken, 1990, s.89; M.E.B EARGED, 2000, s.108).

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, s.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, s.60).

Erken'in (1990, s.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 özellikleri ile biçimlendirilmiş genel standartların okula özgü standartlar haline başka bir deyişle gerçek standartlar haline dönüştürülmesi şeklinde gerçekleştirilebilir.

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 bugüne 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 (Açıkgöz, 1994, s.50).

Görüşmenin planlanmasını, görüşme tekniğinin uygulanması izler. Görüşmenin somut olarak, aşama aşama yürütülmesi görüşme tekniğini oluşturur. Her biri kendi içinde daha küçük aşamalara ayrılmakla birlikte görüşmenin dört ana aşamada gerçekleştirilmesi gerekir (Açıkgöz, 1994, s.51).

Isınma: Görüşmeyi yürüten yöneticiyle 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 espri ile 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 koyulur. 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, işgörenin 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, s.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, özetlendirmesi olarak nitelendirmek hatalı olmayacaktır (Uyargil, 1994, s.65).

3.1.2.1. Verilerin Toplanması

Ülkemizde öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda EARGED tarafından 1995 ve 2000 yıllarında yapılan araştırmalar, öğretmenin birden çok veri kaynağından bilgi toplamasını gerekli kılmaktadır. Başar (1995, s.109) ve Erken'in (1996, s.91) araştırmaları da bu görüşü destekleyici niteliktedir.

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 (Uyargil, 1994, s.60).

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 yöntem de, işletmenin birimlerinin birbiri ile karşılaştırılmasıdır. Ancak bu durumda nedenleri belirlemek oldukça zordur. Başka bir yol da çeşitli zaman noktalarındaki verileri karşılaştırmaktır (Uyargil, 1994, s.68).

Sorunun öneminin belirlenmesi: Performans değerlemesi sonucu tespit edilmiş performans ile değerlendirme öncesi ortaya konan hedeflenen sonuçlar arasındaki sapma, bir başka deyişle sorun tanımlandıktan sonra, bu sapmanın işin gerçekleştirilmesinde nedenli önemli olduğunun vurgulanması gereklidir. Çünkü işgörenin genel performansının belirlenmesinde, daha önceden belirtildiği gibi kullanılan kriterlerin ayrı ayrı ağırlıklandırılmadığı yöntemlerde vardır (Uyargil, 1994, s.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 herhangi 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, s.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. birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilecek performans düşüklüğünün, çoğunlukla eğitim dışında çözümler gerektirdiği görülmektedir (Uyargil, 1994, s.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, s.86).

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

Bakioğlu tarafından (1996, s.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, s.13);

Değerlendirenin hakları;

- Dürüst ve doğru rapor vermek,
- Tartışmanın gidişini ve yönünü kontrol etmek,
- Değerlendirilene olumlu bir şekilde uyarmak ve disipline etmek,
- Sözü dinlenen ve görüşlerine önem verilen olmak,
- Değerlendirilenle aynı fikirde olmak,
- Değerlendirilenden dürüst olmasını beklemek,
- Değerlendirilene bilgi vermek ve ondan istekte bulunmak,
- Değerlendirilenden ortak çalışma beklemek,
- Değerlendirilenin eleştirisine tepki olarak şantajla uğramamak,

Değerlendirilenin hakları;

- Yeterli hazırlık zamanı almak,
- Kendi hatalarını itiraf eden bir değerlendirene sahip olmak,
- Dürüst ve tutarlı muamele, gerektiğinde eleştirmek,
- Eleştiriye cevap vermek,
- Değerlendirenin düşünceleri için gerekçeler ve açıklamalar almak,
- Değerlendireni eleştirmek,
- Sözü dinlenmesi,
- Değerlendirenden dürüstlük beklemek,
- Tartışma konusunda kendisini rahat hissetmek.

3.1.3. Performansın Geliştirilmesi

Performans geliştirme çalışmaları, performans yönetimi sistemi içinde sadece fiili performansı arzulanandan düşük, sorunlu işgörenleri 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 arttırmak için belirli stratejiler seçerek geliştirme faaliyetlerini planlar ve yürütür.

Öğretmenlerin teknik ve profesyonel yeterlilikleri arttıkça, denetimin yararlılığı da artmaktadır (Aydın, 1993, s.31).

Uyargil tarafından (1994, s.100,116) performansın geliştirilmesi için yöneticilerin seçebilecekleri stratejiler; personel danışmanlığı, eğitim faaliyetleri, yönlendirme, disiplin programları ve işe yönelik değişiklikler şeklinde ele alınmıştır.

3.1.3.1. Personel Danışmanlığı

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

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, s.90).

Örgütün etkinliği, verimliliği, onun oluşturan birey boyutunun, niteliğinin örgüte uygunluğu, örgüte uyumu, verimliliği ve istekliliği ile sağlanabilir. Bu durumu sağlamanın en etkili yollarından biri “eğitim”dir (Altınışık, 1996, s.180).

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde 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, s.4).

Yeterlilikleri geliştirilmesi istenen personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı aynı görevde kalacak personelin yetiştirme noksanlığını saptamak 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 (Taymaz, 1997, s.25).

Öğrencilerini 21. yüzyılın bilinmeyen sorunlarına hazırlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini yenilemeye hazır olmaları gerekir. Örgütsel öğrenme, grup halinde öğrenme ile gerçekleşebilir. 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, s.80).

Otonom okul, yerel (öğrenci, veli) kanallarına zamanında reaksiyonda bulunan, esnek bir yapıya sahiptir. Aynı şekilde kendi iç düzenlemelerini de (branş 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 (Hesapçoğlu, 1998, s.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 (Hesapçoğlu, 1998, s.835).

Aydın (1995, s.113), yetiştirme yöntemlerini iş başında ve iş dışında olarak iki grup halinde incelemiştir. Burada işbaşında okulun imkanları doğrultusunda uygulanabilecek bazı yöntemlerden bahsedilecektir.

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

Mikroöğretim, öğretmenlere yeni öğretim becerilerinin kazandırılmasını ve kazandırılmış olan becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Öğretmen, öğrenme süreci, öğreten 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, s.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, s.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, s.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, s.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 diğer katılanlarla da etkileşerek komite ve projenin iş alanında yetişebildiği gibi grup içinde çalışacağı için insan ilişkileri, birlikte çalışma becerileri de gelişebilecektir (Aydın, 1998, s.114).

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

teknikinin gerektirdiği diğer ilkelere uyulması yöntemin etkinliğini arttıracaktır (Taymaz, 1997, s.150).

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, s.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, s.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, s.152).

Duyarlık eğitimi; işgörenin bir küme içinde kendini ve diğer üyeleri tanımasına, onlara karşı duyarlı olmasına, eleştirilere ve başkalarına karşı hoşgörü geliştirmesine yardım eden bir küme çalışmasıdır. Kurumlarda düşük iş performansı amaçları ortaklaşa başarmak zorunda olan insanların problemlerinden kaynaklanabilir. Bu problemler ortadan kaldırılabilsen iş performansının önemli bir engeli aşılmış olur (Taymaz, 1997, s.152).

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 Kuşluyan, 1997, s.109).

Okul yöneticisi, faaliyetlerini genellikle grup içinde yönetmektedir. Çünkü okul insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı örgütlerdir. Bu doğrultuda yöneticilerin grup çalışmalarını etkili çalıştırma şartlarını bilmeleri gerekmektedir. Grup çalışmalarının başarı ile sonuçlandırılması için Gwynn (1969), dikkate alınması gerekli hususları şöyle sıralamıştır (Gwynn, akt: Taymaz, 1993, s.95):

- Grup üyelerinin çalışmaya istekli ve hazırlıklı olmaları,
- Grup çalışmasının yapılması için fiziksel ortamın uygun olması,
- Amacın formüle edilmesi, tanıtılması ve üyelere benimsetilmesi,

- Grup toplantısının demokratik bir düzeyde yapılması ve sürdürülmesi,
- Önemli olan problemlerin toplantılara getirilmesi ve tartışılmaya açık tutulması,
- Grup üyeleri arasında fikir birliği sağlama yollarının aranması,
- Liderliğin devredilmesi, gerekirse her üyenin sıra ile oturumları yönetmesi,
- Grup çalışmalarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve sonuçları.

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 durumuna bağlıdır (Özdemir, 1998, s.72,73).

3.1.3.3. Ödül Sistemi

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, s.388) öğretmenlerin çaba ve performanslarını sürekli izleyebilecek yasal oluşumlara yer verilmeli, ödül davranışı çıktığı anda uygulanmalıdır. Ödül türleri farklı gereksinimleri karşılayabilecek çeşitlilikte arttırılmalı, hangi ölçütlere göre, ne zaman ve kim tarafından verileceklerini alıcısına açık hale getirebilecek yasal düzenlemelere yer verilmeli gibi öneriler getirilmektedir.

3.1.3.4. Disiplin Programları

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

Milli Eğitim Sistemi'nde 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.

3.1.3.5. İşe Yönelik Değişiklikler

İşler kişiler için daha motive edici ve anlamlı hale getirme çabaları ortaya çıkmış, bu çabaları içeren programlar iş dizaynı adı ile anılmakta ve çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Uyargil, 1994, s.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, s.140). Görevi/ işi düzenlemenin çokça uygulanan üç çeşidi iş zenginleştirme, iş genişletme ve işi dönerli vermedir (Başaran, 1992, s.167).

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 Kuşluvan, 1997, s.109).

İş zenginleştirmenin amacı, işgören ya da işgörenlerin işini bütünleştirmektir. Başından sonuna kadar işi yaparak, bir sonuca ulaştıklarını görüp algılayabilmektir. İş yükünü arttırmadan işin niteliğini arttırmak işgörenin işin bir aşamasında değil bütün aşamalarında ustalaşarak, işi daha iyi yapmaya yöneltmektir (Başaran, 1992, s.167).

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, insanın tek düze işlerden bıkacağı; değişik işlerden hoşlanacağı ve bir işten bir işe geçtiğinde çalışma gücüne yeniden kavuşacağı düşüncesine dayanır (Başaran, 1992, s.169).

İş dönerli verme/ iş rotasyonu: Basit olarak çalışanın aynı organizasyon içinde bir işten diğerine geçici olarak, geçiş yapması şeklinde tanımlanabilir. 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 Kuşluyan, 1997, s.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 yöntemlerinde çalışanların motivasyonunu artırıcı yönde etkili olduğu görülmüştür (Oral ve Kuşluyan, 1997, s.109).

Türkiye’de eğitim denetçilerinin denetim görevleri içinde, örgütlemeye ilişkin olanlar sınırlıdır. Bu olgu, denetçilerin yöneticilik rollerinde kesinti yaratarak, bu rolün tüm süreçleri ile oynanmasını engellemektedir (Başar, 1995, s.31).

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 okulda çalışmasının sağlanması, burada da olumsuz rapor alması halinde de öğretmenlikle ilişkisinin kesilmesi performans değerlendirme sonuçları ile gerçekleşebilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞEN LİDERLİK ROLLERİ

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin çağdaş liderlik yaklaşımları çerçevesinde öğretmen performansını nasıl yönetecekleri konusu incelenecektir.

4.1. Okul Liderliği

Okul liderliği; eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünde insan gücü ve madde kaynaklarının etkili kullanımını gerçekleştiren, eğitim personelinin karar alma sürecine katılımını sağlayarak onları yetkilendiren, okulun geleceğine yönelik vizyonun çalışanlarca paylaşılmasını sağlayan, uygulamalarda etik değerleri ön plana ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

Bu anlamda, okul lideri birbirine bağlı olan aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Bottery, 1992, s.186).

- Lider, eğitici olmalıdır.
- Lider, dönüşümcü olmalıdır.
- Lider, eleştirici olmalıdır.
- Lider, yetkilendirici olmalıdır.
- Lider, özgürlükçü olmalıdır.
- Lider, kişisel açıdan etik olmalıdır.
- Lider, örgütsel açıdan etik olmalıdır.
- Lider, sorumlu olmalıdır.

Kendi kendini yöneten okullara doğru sorumluluğun aktarılması, okul yöneticilerinin rolleri üzerinde büyük etki yapmıştır (Chui ve diğerleri, 1996, s.30).

4.2. Eğitimde Öğretim Liderliği

Okul müdürünün eğitimsel/öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli önlemleri alması anlamına gelmektedir (Davis ve Thomas, 1997, s.21).

Bir öğretim liderinin en önemli görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır. Okulda öğretim lideri olarak müdürün (Smith ve Andrews, 1989, s.23-24);

- Okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlaması,
- Öğretmenlerle etkileşiminde, öğretim uygulamalarının geliştirilip yönlendirilmesi için öğretim ve program konuları hakkında bilgi ve beceriye sahip olması,
- Bireylerle, küçük ya da büyük gruplarla iletişimde etkili olması,
- Okul içinde ve dışında, okulun bütün olarak fiziksel ve felsefi açıdan ne olduğunu personel, öğrenci ve velilerin gözünde görülebilir bir hayal (resim) olarak yaratabilmesi için vizyoner bakış açısına sahip olması gerekmektedir.

Eğitsel liderlik; öğrenme, öğretme ve yönlendirme alanlarında performansı artırıcı bütüncül, pragmatik, değer yönelimli ve kültürel etkinlikleri içerecek şekilde olmalıdır (Duignan ve Macpherson, 1992, s.184).

Öğretim lideri olarak okul müdürleri, personelini geliştirme rolünü üstlenir. Öğretim liderliğinin en iyi göstergesi, okul merkezli personel geliştirme programlarının varlığı ve bu programların geliştirildiği okul iklimidir (DuFour, 1991, s.10).

Öğretim liderliği etkili okul merkezli karar alma, düşünceleri açıklamayı, eleştirmeyi, değerlendirmeyi ve karşılıklı görüş alışverişinde bulunmayı teşvik eden bir örgütsel öğrenme sistemini gerektirir. Eğitim liderlerinin bu sürecin şartlarının yerine getirilmesine yardımcı olmaları ve “örgütsel öğrenme ajanı” olmaları gerekir. Onlar, öyle bir kültür oluşturmaya çalışmalıdır ki bütün örgüt üyeleri değişime yönelik olanakları değerlendirebilmeli ve istedik değişikliklerle ilgili yetenekleri kazanabilmelidir (Duignan, 1990, s.337).

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu pek çok yazarca vurgulanmıştır (Balci, 2000, s.62). Ancak, bir eğitim/öğretim lideri;

- Öğrenci başarısını yükseltmeyi temel amaç olarak belirleyen,
- Okul merkezli bir yaklaşımı savunan,
- Öğrenen okul anlayışını benimseyen, eğitim personelinin geliştirilmesine yönelik programları uygulayan,
- Okulu sürekli geliştirme felsefesiyle yöneten,

- Okulun amaçlarının başarılmasına yönelik işbirlikçi bir çalışma ortamını sağlayan ve takım çalışmasını özendiren,
- Okulun çevresindeki liderleri ve baskı gruplarını okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere kanalize eden özelliklere de sahip olması gerekir.

4.3. Eğitimde Yetkilendirici Liderlik

Yetkilendirme, yöneticinin çalışanlardan ne yapmaları gerektiğini söylemekten çok, çalışanların neyi nasıl yapacaklarına kendilerinin karar verebilecekleri bir özgürlük ortamının sağlanmasına yönelik bir girişim olarak tanımlanabilir. Whetten ve Cameron'a (1998, s.379) göre yetkilendirme;

- Çalışanları etkin kılma,
- Çalışanlarda özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunma,
- Çalışanların çaresizlik ve güçsüzlük duygularının üstesinden gelmesine yardım etme,
- Çalışanların harekete geçmeleri için güç verme,
- Bir görevin başarılması için çalışanları güdüleme anlamlarına gelmektedir.

Okul yöneticileri, personelin karar alma sürecine katılımına izin vermeli ve yapılan hataları anlayışla karşılamalıdır. Sürekli gelişen bir okul kültürü yaratmak için, yöneticiler personeline güvenmeli ve onların ilgi alanı içerisine giren konularda, sorumlu olmalarını sağlayacak karar verme yetkisini aktarmalıdır. Müdürler iyi birtakım lideri ve yetki aktarıcısı olmalıdır. Okul merkezli yönetimin başarıyla uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin takımla karar alma süreci yaklaşımını kullanması gerekir (Oswald, 1995, s.1-3; Sallis, 1997, s.29-36).

Okul merkezli yönetimi uygulayan yöneticiler, yaptıkları etkinliklerde daha yetkili ve serbesttirler. Okul yöneticileri, okul personeli ve öğrencilerin sorumluluk almasını sağlayıcı bir ortam yaratmalıdır. Okul yöneticileri, okul personeli ve çevreyi okulun amaçları için harekete geçirecek rolleri üstlenmelidir (Erdoğan, 1996, s.28).

4.4. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanmasını amaçlamaktadır. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar liderin izlediği yüksek hedeflerle birleşmiştir (Çelik, 1998, s.427).

Dönüşümcü lider günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entellektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar (Karip, 1998, s.446).

Dönüşümcü liderlik, katılım sürecindeki üyeleri yetkilendirerek hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik sistemlerin yeniden yapılandırılmasını, okul toplumu üyelerinin vizyonları ve misyonları yeniden belirlemesini kolaylaştırır. Dönüşümcü liderliğin en büyük avantajı, kendisini izleyenleri motive edebilme ve yönlendirebilme yeteneğidir. Leithwood'un dönüşümcü okul liderlerinin temel niteliklerini tanımlayan araştırmaların birçoğunda belirlediği özellikler şunlardır (Leithwood, 1993, s.58; Lashway, 1997, s.58-62):

- Dönüşümcü liderler, örgütün vizyonunu ortaya çıkarmada ve tanımlamada liderlik yapmaktadır.
- Dönüşümcü liderler, grup hedeflerinin kabulünü desteklemektedir.
- Dönüşümcü liderler, Yüksek performans beklentilerini okul toplumu üyelerine iletmektedir.
- Dönüşümcü liderler, okul toplumu üyelerinin vizyonu gerçekleştirmesini ve temel değerlerine uyumunu gözlemleyerek, onlara mesaj göndermekte ve uygun modeller oluşturmaktadır.
- Dönüşümcü liderler, okul toplumu üyelerine dönüt vermektedir.
- Dönüşümcü liderler, özellikle ortak problem çözmeyi, sürekli mesleki öğrenmeyi ve öğrencilere yönelik hizmetleri vurgulayıcı değerleri ön plana alan güçlü bir örgüt kültürü geliştirmektedir.

Okulu değiştirme ve geliştirme, okul müdürünün dönüşümcü lider rolünü oynamasını gerektirmektedir. Dönüşümcü liderlik, bireysel başarıları takım etkinlikleri ile birleştirir ve öğretmenlerle yöneticileri ortak işbirliğine yönlendiren bir örgüt kültürü ve vizyonu sağlar (Lashway, 1997, s.57; Leithwood, 1992, s.9-10; Sallis, 1997, s.124).

Etkili okul araştırmalarına göre dönüşümcü liderlik stili, çeşitli katılımcılar arasında ortak bir vizyonun geliştirilmesine ve işbirliğine dayalıdır. Okul merkezli yönetim felsefesinin temel ilkelerini vurgulayan bu liderlik yaklaşımı; okul toplumu üyelerinin rollerin yeniden belirlenmesini, takımların kurulmasını, güvenin artmasını ve ortak karar almayı içerir (Matranga ve diğerleri, 1993, s.60; Seller, 1993, s.22).

Okul merkezli yönetimde, okul toplumu üyeleri bazen izleyici, bazen de lider olabilir. Okul yönetim kurulunun üyeleri belirli konulardaki ilgilerinden dolayı lider olarak ortaya çıkabilir (Johnson ve Pajares, 1996, s.602-627).

4.5. Kolaylaştırıcı Liderlik

Kolaylaştırıcı lider, okulun ortak uyma yeteneğini artıran, problemi çözen ve performansı yükselten davranışlar gösteren liderdir. Burada, anahtar kelime ortaklıktır. Dönüştürücü liderliğin tersine kolaylaştırıcı liderlikte demokratik karar alma süreci işletilir. Dönüşümcü liderlikte; lider vizyonu ortaya koymakta, izleyenleri bu yönde etkilemekte ve yönlendirmektedir. Oysa, kolaylaştırıcı liderlikte; liderin vizyonun belirlenmesindeki ve günlük uygulamalarda bunun gerçekleştirilmesindeki rolü ortaklıktır. Kolaylaştırıcı liderler; sınırlı kaynakları artırmaya çalışır, takımlar kurara, dönüt verir, koordine eder, çatışmaları yönetir, iletişim ağları yaratır, ortak politikaları uygulamaya geçirir, okulun vizyonunu şekillendirir. Kolaylaştırıcı liderler değişime yönelik bir atmosfer ve kültür yaratır, dönüşümcü liderler gibi vizyona ulaşmaya çalışır. Kolaylaştırıcı lider öğretmenlerin özerkliğine izin verir, ortaklık ve toplum olma duygusu yaratır (Oswald, 1997, s.63-66; Lashway, 1997, s.63-69).

Kolaylaştırıcı olarak okul liderleri; ortak bir vizyon geliştirmede, bütün okul toplumu üyelerine yardım etmeyi amaçlar. Kendisini ya da başkaları tarafından ortaya konan bir vizyonu okul toplumu üyelerine kabul ettirmekten öte onlarla görüşerek, yetkilendirerek ortak bir vizyon oluşturmaya çalışır. Kolaylaştırıcı lider kendi kişisel vizyonu ile diğer okul toplumu üyelerini etkilemesine rağmen okul vizyonunu oluşturmada doğrudan söz sahibi değildir (Lashway, 1997, s.135).

4.6. Vizyoner Liderlik

Okul müdürlüğünün yönetim liderliği rolü, yerini yeni imajı olan vizyoner liderlik anlayışına bırakmaktadır (Seller, 1993: 23). Okul yöneticisinin değişimin yönetiminde yeni bir liderlik rolünü üstlenmesi gerekir. Bu yeni rol, vizyoner liderliktir. Vizyoner liderlik, okulun vizyonunu ve misyonunu biçimleyen ve geleceğe ilişkin kestirimlerde bulunmayı gerektiren bir liderlik biçimidir (Çelik, 1996, s.37).

Vizyoner lider, gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurmaya çalışır. Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek

vizyonları oluşturabilme yeteneğidir. Vizyoner liderler personeline önderlik yapmalı, hizmetler ve standartlar ile ilgili vizyonu onlara iletmelidir. Onlardan bunu gerçekleştirmelerini istemelidir (Brenghelmann, 1995, s.26; Sallis, 1997, s.25).

Jonathan Swift, vizyonu “Vizyon, görülmeyeni kavrama sanatıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Quigley, 1998, s.259). Bu anlamda vizyon, liderleri yöneticilerden ayırır (Chui ve diğerleri, 1996, s.31; Erçetin, 1998, s.87-97).

Vizyoner liderlik, geleneksel karar alma sürecinde, kurallarda ve değerlerde değişikliği savunur. Vizyoner lider bir değişim ajanı rolünü oynar ve özgün yenilikler yapar. böyle bir lider, mevcut yapıyı değiştireceğinden izleyenlerini bu yönde teşvik eder. Vizyoner liderlik göstergeleri şunlardır (Aytaç, 2000, s.40-41);

- Vizyonu diğer örgüt üyelerine açıklayabilme yeteneği,
- Vizyonu sadece sözlü yollardan değil, davranışlarıyla da gösterebilme yeteneği,
- Farklı liderlik alanlarına vizyonu yayabilme yeteneği.

Vizyon, etkili liderliğin birinci koşuludur. Karşılıklı etkileşimi ve model oluşturmayı kullanarak, okul müdürleri daha iyi bir okul vizyonunu öğretmenlere ve diğer okul personeline aktararak, bu vizyonun başarılmasına yönelik onları harekete geçirir (Davis ve Thomas, 1989, s.23).

Okul yöneticilerinin okula yönelik bir vizyona sahip olmaları ve sürekli olarak bu vizyona ulaşmaya yönelik çaba harcamaları gerekir. Bir bütün olarak, okulun bu vizyona yönelik hareket etmesinde okul müdürleri liderlik yapmalıdır. Okul müdürü öğretmenler, uzmanlar, öğrenciler ve velilerle birlikte vizyonu geliştirir ve paylaşır (Dalin, 1993, s.134; Dempsey, 1990, s.37).

Okul müdürlerinin rehberliğinde okul personeli tarafından ortaklaşa geliştirilmiş yazılı bir vizyon ifadesi olması gerekir. Böylece, okulun nereye gittiği hakkında okul çapında bir uzlaşma sağlanmış olur ve okul müdürleri oraya ulaşmaya yardım etmeye çalışır (Wohlstetter, ve Mohrman , 1993, s.6).

Okul merkezli yönetimi uygulayan okul müdürleri personeli ile birlikte okula yönelik açık bir vizyon geliştirmeye çalışır ve sonra bu vizyonu okul çapında bütün taraflara iletir. Başarılı okul merkezli yönetim uygulamalarında, müdürler okulun misyonunu ve hedeflerini okul toplumu ile birlikte belirlemek amacıyla mesleki gelişim günlerinden faydalanır. Etkili müdürler okulun gelişimi ile ilgili personeli bilgilendirir ve sürekli olarak vizyonu okul personeline hatırlatır (C.P.R.E., 1996, s.7).

Okul müdürleri okulun vizyonunu; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin başarılarını ve aldığı ödülleri çevrenin ve velilerin görebileceği şekilde okulda sergilemelidir (Davis ve Thomas, 1989, s.26).

Vizyon sahibi bir okul yöneticisi “bürokrasiden korkmuyorum”, “inandığım şey budur”, “okulun başarabilecekleri bunlardır”, “okulun 5-10 yıl içinde gelebileceği yer şudur” diyebilen; söyledikleri ve yaptıkları ile başarıya yöneltme, rehberlik etme ve onu kolaylaştırma gücüne sahip olan kişidir (Erçetin, 1998, s.128). Okul müdürü, okulun geleceğine yönelik güçlü bir vizyona sahip olduğunda öğretmenlerin büyük bir kısmı bu vizyonun farkındadır ve bunu kabul etmektedir. Elbette, okul müdürlerinin vizyonu; okul kurulunun politikasından, üst eğitim yöneticilerinin felsefesinden ve toplumun kurallarından ve beklentilerinden etkilenmektedir. Daha az etkili okul müdürlerinin, okuluna yönelik bir vizyona sahip olmadığı görülmektedir (Rutherford, 1985, s.32-33).

4.7. Süper liderlik

Bireylerin içerisinde öz liderlik anlayışının bulunduğu hareketle, bireyin kendi kendisinin lideri olduğu anlayıştır. Öncülüğünü ağırlıklı olarak Charles C. Manz ve Henry P. Sims, Jr.’ın yaptıkları yeni bir liderlik biçimi süper liderlik olarak adlandırılmıştır.

Süper liderlerin özellikleri:

ESKİ DURUM	YENİ DURUM
Dış gözlemlene	Kendi kendini gözlemlene
Verilen amaçlar	Kendi kendine belirlenen amaçlar
Görevin yerine getirilmesinde dışsal pekiştirici	KKL davranışı için hem içsel hem de dışsal pekiştirici
Dışsal ödüle dayalı güdüleme	İşin doğal özendiricilerine dayalı güdüleme
Dışsal eleştiri	Kendi kendini eleştirme
Dışsal problem çözme	Kendi kendine problem çözme
Dışsal iş atamaları	Kendi kendine iş ataması

Dışsal planlama	Kendi kendine planlama
Dışsal görev tasarımı	Kendi kendine görev tasarımı
Engelleyici düşünme	Fırsat düşünmesi
Örgütün vizyonuna uyum	Belirlenmesine işgörenin de katkıda bulunduğu
	Vizyona bağlılık

Görüldüğü gibi çağdaş liderlik modellerinde; çalışanlarda güven oluşturma, çalışanları karar verme sürecine dahil etme, güçlü bireysel hedeflerin kurumun hedeflerine dahil edilmesi, çalışanların mesleki gelişimlerinin örgütün amaçlarına hizmet ettiği inancı, çalışanlarda yüksek performans beklentisi oluşturma, üzerinde uzlaşılan, paylaşılan vizyon geliştirme gibi ortak kavramlar, anlayışlar ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlar aynı zamanda öğretmen performansı yönetim sürecinde de işlevselliği olan kavramlardır. Bu nedenle, dördüncü bölümde kendileri de birer lider olan okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi yöneticilerin değişen liderlik rolleri perspektifinde incelenecektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. DEĞİŞEN LİDERLİK ROLLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINI YÖNETMESİ

Bu bölümde değişen liderlik rolleri çerçevesinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi ve diğer ülkelerde uygulanan performans yönetim modelleri incelenecektir.

5.1 Öğretmenlerin Performansının Yönetilmesinin Önemi

Okullar öğrenciyeye 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 ürünü olan öğrenciyeyi 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, s.4).

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 kendini “öğrenen örgüt” olarak tanımlar. Bu okulda hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin rolü yeniden tanımlanmaktadır (Hesapçıoğlu, 1998, s.819).

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişmeler, 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, s.84).

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 bugün eğitime farklı bir bakış açısıyla yaklaşan “Toplam Kalite Anlayışı”nı 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 yönetiminde “sürekli gelişme” olarak ifade edilen “tam öğrenme” ile mümkün olabilir (Özgener, 1998, s.114).

Yeni üretim paradigmasının ana motifi “aydınlanmış”, “öğrenen”, “kendini tanıyan”, “bağımsız” ve böylece “yenilikçi” bir eğitim örgütü oluşturmaktır (Hesapçioğlu, 1998, s.817).

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, s.140).

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

Performans değerlendirmesi asıl olarak bireyi seçmiştir. Örgütte değerlendirme insan unsuruyla başlar ve onunla ilgisi olan düzenlemelerle 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, s.50).

Öğretmen performansının değerlendirilmesinde cevaplandırılması gereken iki soru, öncelikle öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesidir. İkinci olarak da öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgi ve becerileri, etkili bir öğretim için ne ölçüde kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesidir. Eğer bunlardan birinci soruya verilecek cevap olumsuz ise, bu durumda söz konusu bilgi ve becerilerin öğretmenlere nasıl kazandırılabilmesinin belirlenmesi gerekecektir. İkinci soruya ilişkin olarak da eğer değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli tam olarak kullanamadıkları ve ortaya koyamadıkları sonucuna varılırsa, bu durumda da öğretmenlerin niçin potansiyellerini kullanamadıklarının araştırılması gerekecektir (Şişman, 2002, s.97,98).

Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir. Öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer verilmelidir (Şişman, 2002, s.88).

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, s.122).

Okul yöneticisi, her öğretmene uzun ve kısa dönemli olarak mesleki gelişimini sağlamak için kariyer planları yapmalıdır. Bu planlar aşamalı olarak düzenlenmelidir (Fox ve Schwartz, 1965, s.118).

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, s.159).

5.2. 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, etkileyicilik ve yöneltme, bunların örgütteki karşılıkları liderlik, yetki ve denetimdir. Başlatıcılık liderliğe, etkileyicilik yetki ve yeterliliğe, yönetim denetime gereksinim gösterir. Bireye ilişkin gelişim çabaları, örgütü, başkalarını, kendini geliştirme; bunların örgütteki karşılıkları yarar, büyüme ve sürdürmedir (Aydın, 1993, s.8).

Eğitim sisteminin etkililik göstergelerinden birincisi bilgi, beceri akımıdır. 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, s.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, s.8).

Personelin örgütteki başarı durumunu etkileyen, farklılık ve değişikliklere yol açan etmenler; kişisel yetenekler, başarı güdüsünün yoğunluğu, çevresel faktörler ve örgütsel etmenlerdir (Canman, 1993, s.4).

Okulun alt sistemleri içinde, eğitim sürecine katkı bakımından en büyük önemi öğretmen ögesi taşımaktadır (Alıç, 1996,s. 25).

5.2.1. Öğretmenin Kişisel Özellikleri ve Yeterlilikleri

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 kişisellikdir. Bütünüyle doğru olmasa da kişilik kelimesi kullanılan Türkçeye yerleşmiş olması nedeniyle “şahsiyet” kelimesinin karşılığı kullanıldığı görülmektedir (Cüceloğlu, 1993, s.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; kişiyi 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, kanıtlanması 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, s.27-28).

Hesapçioğlu (1988, s.239), öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencileri de değişik biçimlerde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunduğunu belirtmektedir. Ünal (1991, s.237) ise, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, davranışlarının, tutumlarının, ilgilerinin, akademik özelliklerinin, eğitim ve öğretimin niteliğinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Beyazıd (1997, s.13), öğretmenin kişiliğinin sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenirlilik, dürüstlük, saydamlık vs. gibi birçok boyutu kapsadığını belirtmektedir. Ayrıca Beyazıd, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini değişik biçimlerde etkilediklerinin çeşitli araştırmalarla saptandığını vurgulamaktadır.

İşgörenin kişilik özellikleri ile 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, s.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 koyulması, kişisel kanılarını yansıtmadan ileriye gidemez (Taymaz, 1985, s.101).

Öğretmenin hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkar gibi davranmasını gerekli kılmaktır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri kısaca davranışları, bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenerek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir. Öğretmen bu oluşma- gelişme süreci içerisinde kendisini samimi bir değerlendirmeden geçirmeli, amacını, kaynaklarını, tercihlerini iyi bir öğretmenin 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

beklentilerini gerekenden fazla ağırlık tanıyarak meslek yaşantısını gölgelemekten özenle sakınmalıdır (Bilen, 1996, s.16).

Robert ve Ernstel (1993, s.462-468) iyi bir öğretmende bulunması gereken evrensel değerleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Akt. Büyükkaragözoğlu ve Kesici, 1998, s.69-70).

Samimi, sabırlı, değişebilen, iyi disipline olabilen, himaye edici ve yardımsever, öğrenciyi akademik benlik seviyesine yükselten, öğrenciye karşı arkadaşça tutumu olan, dürüst, açık ve güvenilir olan, düşünceleri ile hareketleri uyumlu olan, öğrencileri bağımsız bir kişilik olarak görebilen, öğrenmeye çok istekli olan, öğrenmeyi çok seven, anlayışlı olan, daima iyi bir plan ve organizasyon yapılan, 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, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık vb. birçok boyutu kapsamaktadır (Crow, akt: Beyazıd, 1997, s.12).

Birçok eğitimci, öğretmeni 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 oluşturmaktır. Bu tutumlar; kendisi olma, ödüllendirme, kabullenme, inanma ve duygulara katılma olarak vurgulanmaktadır (Kaya, 1998, s.121).

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde “Demokratik Öğretmen” konulu yapılan araştırmada öğretmenlerin bireysel özelliklerini; giyim, konuşması ile örnek, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güleryüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli, sevecen şeklinde düşündükleri ortaya konmuştur (Küçükahmet, 1999, s.16).

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

1.Canayakın, anlayışlı ve arkadaş canlısı. Karşıtı öğretmen; soğuk, bencil, içine kapanıktır.

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 şekilde 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; oysa ki, 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 vurgulanmaktadır (Karagözoğlu, 2000, s.5).

M.E.B EARGED'in 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, önyargılı olmamalı, paylaşımcı olmalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve gülyüzlü, sempatik, tarafsız, objektif, mesleğine bağlı, 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 (EARGED, 1998, s.499-500).

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, s.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, s.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 kümelenirler bunlara ayrı ayrı ölçme araçları hazırlanması gerekmektedir (Taymaz, 1985, s.101).

Örgütsel amaçlarla bireysel amaçları yakınlaştırabilmek için, davranışın ardındaki gereksinimi ve yönlendiği amacı doğru algılamak gerekir. Bunun içinde yöneticinin uzun ve zahmetli bir süreç olan çalışanları tanıma sürecine katlanması gerekir (İncir, 1997, s.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 getirdiği bir takım inceliklere ve ustalıklara sahip olmasını 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 olan; kuvvetli bir şekilde yetiştiği alan bilgisine 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 (Büyükkaragözoğlu ve Kesici, 1998, s.69-70).

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

Kişisel ve meslek gücünü toplumun gelişmesine sunması beklenen öğretmenin toplumsal liderlik görevini ustalıkla yürütmesi bir başka sorumluluk alanını oluşturur. Bu görevleri 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, s.17);

1.Mesleğinde sistematik kuramsal yapıya aşına 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 düzeltme 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 vekatki 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, 1995, s.16) önerilmektedir. Bu nedenle mesleki yeterliliğe temel olabilecek öğretmen kişilik özellikleri konusunda belirlemenin yapılması ve bu konuda uzlaşmanın sağlanması, öğretmen yetiştirme politikalarının temeline yerleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öğretmenin yeterlilik 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, 1995, s.17) vurgulanmaktadır.

5.2.2. 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, s.8).

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

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

Personel ile örgüt, birbirlerinden beklentilerini karşılıklı olarak yerine getirmek üzere sözleşmişlerdir. Bu örgütle personelin gereksinimleri ve beklentileri kuramsal çerçevede “psikolojik sözleşme” kavramı ile açıklanmaktadır. Bu sözleşme, kimi zaman gerçek bir sözleşme halini alır; kimi zaman da gerçek olmasa bile “zımni(kapalı)” olarak böyle bir sözleşmenin varlığından söz edilebilir. Katkı-karşılık ilişkisi birbiriyle dengeli olduğu müddetçe psikolojik sözleşmeden 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, s.7).

Çalışanların görevlerini 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, s.4).

Cascio F.W. (1995) e göre yöneticilerin, çalışanların güdülenmesinde insan kaynakları politikalarını düzenlemek ve koordine etmek için üç temel üzerinde durmaları gerekmektedir (Cascio, akt. Oral ve Kuşlvan, 1997, s.107).

1.Performansı tanımlamak: Bu kapsamda çalışarlardan 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 engelleyen etmenler 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.

Bilim ve teknoloji yüzyılı olarak tanımlanan 20. Yüzyılın ikinci yarısında hızla artan bilgi birikimi toplumsal işlevlerine bağlı olarak örgütlerde de üretimin niteliği 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 açılarından insan gücünü değişim yönünde güdülemek amacıyla insan davranışlarının çözümlenme derecesine bağlı olarak, yönetsel açıdan ödül sistemlerini de geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Sabancı, 1999, s.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, demotivasyon aracı şekline dönüşmemesi için ödül sisteminin özenle geliştirilmesi ve özenle uygulanması gerekir (İncir, 1997, s.3).

5.2.3. Çevresel Etmenler

Örgüt bir toplumsal sistemdir; bu nedenle, toplumsal çevre ile etkileşim içindedir. Örgütler, çevre ile ilişki kurmak, çevrelerinden girdiler almak ve çevrelerine bir takım çıktılar vermek zorundadır. Örgütün kullandığı teknoloji, insana verdiği değeri, 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, s.9).

Çalışanların gereksinmelerini, isteklerini, özlem ve beklentilerini yanıtlayan ergonomik bir çalışma ortamı, bir yandan onların doyum düzeylerini arttırırken, öte yandan örgütün performansını yükselteceği (İncir, 1997, s.3) vurgulanmaktadır. Örgütün iç çevresi olarak vurgulayabileceğimiz, çalışma ortamının ergonomik koşulları uygun olması, çalışanların

motivasyonunu arttırma ve kapasitelerini tamamen yaptıkları işte yoğunlaştırabilmelerinde önemli bir etkidir (Türkel, 1998, s.100).

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 bağılıdırlar. 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, s.284).

Okulun çevresi ve bu çevrede yaşayan halk ile olan ilişkilerinde değişiklik yapan çeşitli etkenler bulunabilir. Bunların başlıcaları, bilim ve teknolojiadaki değişmeler, bu gelişmeleri izleyen hızlı sanayileşme ve uzlaşma, 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 değişmeleri ve kültüre yabancı öğelerin sızmasıdır. Ayrıca, bütün bu nedenlerin yarattığı, ekonomik ve psikolojik yan etkilerde okul-çevre ilişkisinin değişmesine katkıda bulunurlar. Bu değişmeler, 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 değişmelerden kaçınmak şöyle dursun, onları kamu yararına yöneltmede sosyal sorumluluk duyması ve lider alt sistem görevi yapması beklenir. Bu görev okulun her türlü değişmeyi görmesi, tanıması ve kendine özgü amaçları eleğinden geçirmesi ile başlar (Bursalıoğlu, 1991, s.83).

Okul, çevresindeki değişmelere ilişkin, sürekli enformasyon sağlayacak ve böylece bu değişmeleri, tahmin yoluyla çevre ile olan dengesini sürdürecektir. Bu değişmelerden kendi amaçlarına dönük olanlara uyum gösterecek, aykırı düşenleri amaçları yönünde düzeltmeye çalışacaktır. Okulun çevreden ve çevrenin okuldan beklentileri birbirinin gücün aştığı zaman, aralarındaki ilişki gerilecektir. Okul çevre ilişkilerinde okulun 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, s.85-86).

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 bir kaç çevrede bir güç yapısı kurarsa, okul yöneticisi bu yapıyı iyi tanımak ve gözlemek zorundadır (Bursalıoğlu, 1994, s.53).

Ancak burada göz ardı edilmemesi gereken bir unsur, sürekli değişimdir. Her alanda değişim en fazla ve en hızlı gerçekleştiği çağda bulunmanın sonucu olarak, eğitim sistemlerini ve kurumlarını da değişme yönünde zorlaması gündeme gelmektedir. Dolayısıyla eğitimin sunulmuş biçiminden, teknolojik alt yapısına, idari örgütlenmesine ve finansal yapısına kadar birçok alanda önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Erdoğan, 2000, s.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, s.45). Bu farklı ilişkilerin ve değişik boyutlu işbirliklerinin sonucunda okulun kazanacağı ve çevreye kazandıracığı çok şeyler vardır. Dolayısıyla yönetici, yönetmiş olduğu okul ile okulun bulunduğu çevre arasında sıkı bir ilişkinin kurulması için gayret gösterme durumundadır (Selçuk, 2000, s.130).

Okul yönetiminde rol oynayan öğeler, 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 gruplandırılmıştır (Bursalıoğlu, 1994, s.38).

5.2.4. Örgütsel Etmenler

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

Örgütte, personelin başarısını etkileyen faktörler arasında, örgütün yapısı, amaçları, politikaları, görev, yetki ve sorumluluk bölüştürümü, 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, s.9).

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

1. Üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki 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 gücü vardır. 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 gerçekleştirilmesine ne derece 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 düzeltecek 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 değişmesini 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) a 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. Lider davranışını ve örgütsel iklimi doğrudan araştıran Litwin ve Stinger, liderlik biçimi değiştirilerek örgütsel ikliminde değiştirilebileceğini, bu durumun örgüt üyelerinin performansına ve doyum derecelerine yansıtılabileceğini saptamışlardır. (Litwin and Stinger, akt. Aydın, 1993, s.115).

Eğitim örgütüne ilişkin uygulamalara yöneticiler, kurumun amaçları; işgörenler ise kurumdaki özlem ve gereksinimleri açısından yaklaşma eğilimindedirler. Oysa okulu öğretmensiz, öğretmeni de okulsuz düşünmek olanaksızdır (Alıç, 1996, s.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) işbirlikli yapı (Bolat, 1996, s.505).

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, s.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, s.105).

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, s.8).

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 sorunlarda 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, s.33).

Türk Eğitim Örgütü'nde yönetim biçimi merkezci ve yetkecidir. Bu durum işgörenlerin değerlendirme sürecini de merkeze 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 işgöreni değerlendirilmesine ilişkin belirginleşmiş yazılı siyasaya rastlanmamaktadır. Öbür kamu örgütlerinde olduğu gibi sayılı devlet memurları kanununun genel hükümleri çerçevesinde işgöreni değerlendirme çalışmaları sürdürülmektedir. Okul müdürlerinin ve müfettişlerin doldurması gereken değerlendirme raporları, işgören değerlemesine ilişkin temel düşünce ve kuralları vermekten çok bunları değerlendirme yaparken neyi arayacaklarını görmektedirler (Başaran, 1985, s.96).

İşgörenin değerlendirilmesinde örgütsel ortamı oluşturan üçüncü üye örgütün değerlendirme düzenidir. Değerlendirme düzeninde, değerlendirmenin 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 Örgütü'nde işgörenin değerlendirilmesine iyi bir ortam geliştirmek için şunlar yapılabilir (Başaran, 1985, s.96):

1. İşgören değerlemesinin amacı açıklığa kavuşturulmalıdır.
2. İşgören değerlendirilmesinde uyulacak ilke ve uygulanacak kurallar saptanarak işgören değerlendirme siyasası açıkça ortaya konmalıdır.
3. Okul yönetimi ve yerel yönetime, değerlendirme yapma ve sonuçları kullanma yetkisi verilmelidir.
4. Eğitim işgörenlerinin kişilik ve yeterliliklerinin değerlendirilebilmesi için ölçümlenmiş kişilik araçlarının, yeterlilik araçlarının geliştirilmesine başlanmalıdır.

Eğitim işgörenlerinin görev tanımlarının bilimsel yöntemlerle ele alınıp yapılması, bu tanımlara dayalı olarak edim değerlendirme araçlarının geliştirilmesi zorunludur.

5.3. Türkiye'de Öğretmen Değerlendirmesi

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

5.3.1. Değerlendirmenin Hukuki Temelleri

07.11.1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 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 Bakanlık'ına sorumluluk verilmiştir. Aynı kanunun 43. maddesi öğretmenlik mesleğini; 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 çalışanlarında denetim ve değerlendirmeye tabi olmasını gerekli kıldığı gibi, bir kurumun amaçları doğrultusunda devamının sağlanması da ancak çalışanların kurum amaçları doğrultusundaki katkı düzeylerini 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 karamame ile değiştirilerek bir yönetmelikle, 1986 yılında yürürlüğe konuncaya kadar uygulanan iki tüzük; memurların yeterliliklerinin 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, s.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.

5.3.2. Değerlendirme Çeşitleri

657 sayılı Devlet Memurları kanununun 36. maddesinin 15.05.1975 tarih ve 1897/1 sayılı değişiklik kanununda 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 belirtilmektedir.

Kanun genel ve katma bütçeli tüm kurumları kapsadığından Milli Eğitim Bakanlık'ına 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 gruplandırabiliriz.

5.3.2.1. Sicil Değerlendirmesi

Devlet memurları kanununun öngördüğü sicil yönetmeliği, Bakanlar Kurulu'nca 1978 yılı sonunda kabul edilmiş ve 26 Temmuz 1979 tarihli ve 16708 sayılı Resmi Gazete'de 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 Gazete'de 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, s.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. madde: Sicil amirleri maiyetlerindeki memurların sicil raporları ile birlikte, bunların genel durum ve davranışları bakımından da olumlu ve olumsuz nitelikleri, kusur ve eksiklikleri hakkında mütalaalarını 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 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 Kanununun emeklilikle ilgili hükümleri uygulanır.

122. maddesi ve 123. maddesi de takdirname ve ödül ile ilgili hükümler 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 Gazete'de yayımlanmış olan Devlet Memurları sicil yönetmeliği; sicil raporu; sicil amirlerinin, mesleki ehliyetin belirlenmesini sağlayan soruları not usulü ile, şahsiyetle ilgili konuları mütala şeklinde değerlendirerek memurların mesleki ehliyetleri ile, iş meziyet ve kusurlarını belirledikleri bu yönetmeliğe ekli formu ifade ettiği belirtilmektedir.

Bu doğrultuda sicil yönetmeliğinin ilgili maddeleri özet olarak incelendiğinde;

1. madde: Gizli sicil raporlarını her yılın aralık ayının ikinci yarısında 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 Gazete'de yayımlanan değişik fıkra 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 değerlendirilebilir.

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 sevkinde 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 hükümlerinin yer aldığı görülmektedir (Yüksel, 1993, s.453-454).

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 Gazete’de yayımlanan MEB 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.

5.3.2.2. Adaylığın Kaldırılması Amaçlı Değerlendirme

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 12.05.1982 tarih ve 2670 sayılı kanunun 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 adayı olarak atanırlar. Aday olarak atanmış devlet memurlarının adaylık süresi bir yıldan az iki yoldan çok olamaz ve bu süre içerisinde aday memurun başka kuruma nakli yapılamaz hükmü yer almaktadır.

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 12.05.1992 tarih ve 2670 sayılı kanunun 20. maddesi ile değişik 55. maddesine göre aday olarak atanan memurların önce bütün memurların ortak

vasıfları ile ilgili temel eğitimi, 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 kanunun 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, s.90).

30 Ocak 1995 gün ve 2423 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde (Sayı:2423, 30 Ocak 1995, s.56) yayımlanmış olan MEB aday memurların yetiştirilmesine dair yönetmeliğin 8. maddesinde bir müfettişinde 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.

5.3.2.3. Yükseltme amaçlı değerlendirme

Yükseltme, değerlendirme kavramına sı 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, s.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 esasını temel olduğu görülmektedir. Kademe ve derece ilerlemeleri memur maaşıyla ilgili unsurlardır. Bunların yanında üst görevlere atanma ile ilgili öğretmenler için yönetici atama yönetmeliği MEB kurumlarında uygulanmaktadır.

23 Eylül 1998 gün ve 23472 sayılı Resmi Gazete (s.18) MEB'e 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 MEB 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 gerçekteştirileceği hükümleri yer almaktadır.

5.3.2.4. Teftiş Sonucundaki Değerlendirmeler

1739 sayılı kanunun 56. maddesinde eğitim ve öğretim hizmetini devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumlu olduğu vurgulanmaktadır (Yüksel, 1993, s.211).

5.3.3. Günümüzdeki Öğretmen Değerlendirme Sistemindeki Aksaklıklar

- Değerlendirme sistemi, değer biçmeye, sonuç görmeye yöneliktir. Yetiştirmeye, geliştirmeye yönelik değildir.
- Bundan dolayı değerlendirme sistemimizde gizlilik esastır. Ani baskın değerlendirmeler esastır. Bu da değerlendirilene ve kuruma hiç bir olumlu katkısı olmayan sonuç ortaya çıkarmaktadır.
- Millî Eğitim sisteminde öğretmen olarak çalışanların mevzuatta, yapacakları işler, yeterlikleri ve sorumlulukları açık değildir. Değerlendirmeye gelen müfettişlerin değerlendirme kriterleri de açık değildir. Öğretmenler müfettişin kendisinden neler isteyeceğini hangi metotla değerlendireceğini bilmemektedir. Bir müfettişin a dediğine bir başka teftişte bir başka müfettiş b diyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ve sınıf dışında neleri yapmaları ve/veya yapmamaları konusunda açık bilgi sahibi olamadıklarından kendilerinden beklenenleri yerine getirememektedirler. Bu nedenle teftiş gören öğretmen, müfettişlerin değerlendirmelerinde olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir.
- Öğretmenin bir yıllık performansının 40' derste değerlendirilemeyeceği ortadadır. Ayrıca müfettişin derse girdiği andan itibaren sınıftaki doğal ortam bozulmakta, değerlendirme tamamen yapay ortam izlenerek gerçekteşmektedir.

- Müfettişlerin yeterlilikleri ise ayrı bir tartışma konusudur. Özellikle denetlenenin meslekî bilgi yeterliliğini ölçebilmek ayrı bir uzmanlık ya da bir sınav ile gerçekleştirilebilir.
- Teftişler sonucunda yetersiz olanların, durumlarının ne olacağı da tartışmaya açıktır.

Sicil değerlendirmesi ile ilgili sorunlarda müfettiş değerlendirmesi ile ilgili sorunlardan az değildir.

- Sicil raporu ile değerlendirilen memurlar, bu raporlarda gizlilik esas olduğundan, sicil yönetmeliğinde nelerin irdelendiğinden habersiz durumdadırlar.
- Raporun sonucundan haberdar olmaları yalnızca 6 yıllık ortalamalarının 90'in üzerinde olduğunda veya 60 puanın altında not aldıklarında gerçekleşmektedir.
- Gizli sicil raporları gizli olup, açıklanması kanunen yasaktır.
- Bu durumda memurlar gizli sicil raporlarının gizliliği nedeniyle sicil amirlerince yetersiz buldukları konuları öğrenemeyecek, yetersiz bulunduğu konularda kendisini yetiştirmesi, hatalarını, eksikliklerini gidermesi söz konusu olmayacaktır.

Bu değerlendirmelerin sonucu, öğretmenler için o kadar güvenilir değildir ki; değerlendirme sonucunda takdir vb. ödül alan öğretmenler arkadaşları içinde göğsünü gere gere ödül aldığını söyleyemez. Diğer öğretmenlerde hiç bir zaman "Gerçekten hak etti. Önümüzdeki dönem bende aynı şekilde çalışayım. Ben de hak edeyim."demez. Çünkü kriterler açık değildir. Dolayısıyla ödül işlevini yerine getiremez. Ayrıca bu değerlendirmelerde esas hizmet alan öğrenci ve velinin hiç bir söz hakkı yoktur. (<http://erzurum.meb.gov.tr/proje/MLO/PilotUygulamaCalismalari>)

5.4. Öğretmen Değerlendirilmesinde Çoklu Veri Kaynaklarının Kullanılması

Temelde yanlış olan şey, performans değerlendirilmesinin ya da başarının notlandırılmasının son ürüne, akışın en sonuna bakması, (Deming, 1996, s.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 zorluk olarak çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Etkin bir öğretmen değerlendirme sisteminde, öğretmen edimi / performansı konusunda karar vermek için çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerden yararlanılmış olmalıdır. Üzerinde fikir birliği oluşmuş ölçüleri ile müfettişlerin, okul müdürlerinin, diğer öğretmenlerin, öğretmenlerin kendilerinin, öğrencilerin hatta velilerin öğretmen değerlendirmede kullanabilecekleri araçları / yöntemleri oluşturmak mümkündür. Tüm bu grupların, öğretmen değerlendirme sürecine farklı ölçülerin değerlendirilmeleri yoluyla katkıları sağlanabilir (EARGED, 1995, s.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 halini almıştır. 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, öğretmenlerin mesleki çalışmalarının belgelendirilmesi, öğretmenlerin sistematik gözlenmesi, yönetici raporları, öğretmen testleri, meslektaş incelemesi olarak (EARGED, 2000, s.17-37) gruplandırılmaktadır.

5.4.1. Müfettiş Raporlarının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanlar ve birimler arasındaki örgütsel ilişkiyi sağlayan yönlendiren ve denetleyenler müfettişlerdir. Müfettişler örgütsel amaçlar ile çalışanların amaçlarının çakışması bir başka ifade ile oluşturulan örgüt vizyonunun çalışanlar tarafından gönüllü olarak kabul edilmesini sağlamaya çalışırlar ve liderlik ederler. Uygulama anında oluşabilecek zorlukları bakanlık merkez örgütüne bildirir, öneriler geliştirir, çözümler üretir.

Ülkemizde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmedi ilk yıllardan ilk öğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır. İlköğretim müfettişleri tarafından yapılan değerlendirmeler, öğretmenin sadece sınıf 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, nesneliliği ve etkililiği tartışılan denetimlerden istenilen sonuçların alınması ise

zorlaşmaktadır. Nicel ve nitel yönden gelişmiş bir eğitim sistemi içinde denetçiler öğretmenler için öğretim liderliği görevini yerine getirebilecek, dolayısıyla öğretmenin gelişiminde mesleki rehberlik ve danışmanlık rollerini daha etkin oynayacaklardır.

5.4.2. Öğrenci Görüşlerinin Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması

Peterson (1995) tarafından öğrenci raporları, öğrencilerin 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 (Peterson, akt: EARGED, 2000, s.18).

Bu doğrultuda öğretim 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.

Öğretmenleri öğrencileri tarafından değerlendirmeye davet etmek, öğretmenler tarafından cesaret isteyen bir iştir. Bir çok öğretmen bu durumdan kaçınmak için çeşitli nedenler üretir. 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. (Peterson, akt: EARGED, 2000, s.19)

Öğrenci raporlarının olumlu yönleri: Öğrenci raporları içinde öğretmen performansı hakkında yararlı ve güvenli önemli bilgiler elde edilebilir. Öğrencilerden şu konularda bilgi sağlanabilir: Sınıftaki adalet, öğrenci ile 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 gözlemledikleri için öğretmenlerini iyi tanırlar. 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. Bu

testlerin zaman alıcı kısmı bilgilerin özetlenmesi olmaktadır. Öğretmen performansında öğrencilerin görüşüne başvurmak öğrencilerin hakkıdır. Zira öğrenciler, eğitimde tüketici durumundadırlar. Bunu gerçekleştirmek, kaliteli eğitimin temel dayanaklarından birisidir.

Öğrenci Raporlarının Olumsuz Yönleri: Öğrenciler, öğretmenleri hakkında faydalı bilgiler verebilecek konumda olsalar da öğretmen aklitiseni sınırlı olarak belirleyebilirler. Öğrenciler tam bir yetişkin değildirler. Onların kararları belki de esas sorumluluğa sahip yetişkinlerden farklı olacaktır. Öğrenciler öğretmen değerlendirme alanının uzmanı değildirler. Öğrenciler sınıf ortamında kendi durumlarını gözlemlene yeteneğine sahip değildir. Öğretmen performansının bazı kavramlarını hatta anket sorularını bile anlamakta güçlük çekebilirler. Öğretmenlerin eğitim, öğretim yöntemleri farklıdır. Öğretmenler eğitsel açıdan eşit olsalar da öğrenci arasındaki tanınılıkları çeşitli nedenlere bağlı olarak farklılık gösterecektir. İnsanın doğasının bir gereği olarak öğrenciler kendi çıkarlarının ön planda tutarak dürüst yanıt vermeyebilirler. Diğer bir problem de öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine yüksek puanlar 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 göre dezavantajlıdır. Örneğin bu öğretmenler okulu sevmeyen öğrencileri, daha önce düşük başarı gösteren öğrencileri ya da büyük sınıflardaki öğrencileri okutuyor olabilirler.

5.4.3. Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması

Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendikleri, çoğunlukla eğitim programları hakkında sorulan bir soru olmasına rağmen, günümüzde öğretmen kalitesinin çocukların başarıları üzerindeki etkisi de gündemde olan bir konudur. Başarılı öğrencilerin kazandıkları bilgilerin hangilerini öğretmenlerden aldıklarını ölçmek teknik olarak zordur. Ayrıca, yazılı testler ile başarıları ölçülen öğrencilerin sınav sonuçları varyansının %60'ının daha önceki öğrendikleri ile açıklanmasıdır. Öğretmenin katkısına ek olarak, çoğunun öğrenmesinde motivasyon, anne baba desteği, okulun eğitsel olanakları vb. bir çok faktör vardır. Bu doğrultuda Peterson'a göre (1995) öğrenci başarısının öğretmen değerlendirmesinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri aşağıda açıklanmıştır (EARGED, 2000, s.21-22).

Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılmasının Olumlu Yönleri: Çocukların başarıları öğretmen kalitesinin doğrudan ölçülmesiyle bağlantılıymış gibi görünür.

Öğrencilerin öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda aşırı derecede hassas olması, bir avantaj yaratmaktadır. Öğrenci başarısını öğretmen kalitesinin belirlenmesinde bir kanıt olarak kullanmak çok sayıdaki insan için özellikle de düşük eğitimli 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 avantaj da öğrenci başarısının değerlendirilmesinin ekonomik olmasıdır.

Öğrenci Başarısının Öğretmen Değerlendirilmesinde 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 değerlendirilmesinde kullanılmasında üç büyük engel vardır. Birincisi, öğretmenin performansı ile öğrencinin öğrenmesi arasındaki ilişkinin detaylı ve karışık sebeplere dayanmasıdır. İkincisi, öğrencinin öğrenmesindeki öğretmen etkisini saptayacak bilgilerin toplanmasındaki teknik zorluklardır. Üçüncüsü, eğitim sistemi üzerinde öğrenci başarısına öğretmen değerlendirmenin yanıltıcı etkilerinin manidarlığıdır.

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

5.4.4. Veli Görüşlerinin Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir olay değildir. Aile eğitim açısından okul dışındaki en etkili çevredir. Sağlıklı bir eğitim öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen ve ana-baba ilişkisinin gelişmesi gerekmektedir. Mevcut değerlendirme yöntemleri verim ve başarıyı ölçmede yetersiz kaldığı düşünüldüğünde ailenin eğitim ve öğretimde etkin kılınması ile eğitimin dolaylı olarak değerlendirilmesi daha sağlam temellere oturtulabilir (Erdoğan, 2000, s.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 yönlere karşın bazı olumsuz yönlerde Peterson (1995) tarafından belirtilmektedir (Peterson, akt: EARGED, 2000, s.23-24).

Öğretmenler, velilerin söylentiye dayalı bilgilerden etkilenerek kendilerini değerlendirmelerinden kaygı duymaktadırlar. Velilerle olan ilişkiler önemlidir, fakat öğretmen performansının değerlendirilmesinde belirleyici değildir. Her ne kadar bir çok durumda aileler kendi çocuklarının yetiştirilmesinde uzman olsalar da onlar sınıftaki öğretim için uzman değildirler. 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 vermelidir. Veli görüşlerinin değerlendirilmesinde odak grupların görüşlerinin alınmasına öğretmen performansının doldurulması açısından ihtiyaç duyulur.

5.4.5. Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarının Belgelendirilmesi

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

Mesleki faaliyetler, öğretmenin altyapısını, sınıftaki öğretimine 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 güncelleştirmesinin iyi bir belirleyicisidir.

Ayrıca, bu öğretmenin meslektaşlarının olumlu çalışmalarını desteklediğini, okul programlarına katıldığını ve sınıfın dışındaki eğitim ile ilgili sorunlara çözüm 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 değerlendirilmesinde profesyonel çalışmalara dikkat etmenin öğretmen açısından olumlu önemli olması olumlu sonuçları 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 sağlamaz (EARGED, 2000, s.27-28).

5.4.6. Öğretmenlerin Sistemik 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, s.43).

“Gözlem belirli bir amaç için bir nesne, olay veya ilişkinin, doğal koşullarda kendiliğinden belirlediği sırada, ya da bilinçli ve planlı olarak deney koşullarında sistemik olarak nicelenmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1998, s.222).

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

Bazı öğretmenler, sınıf ortamında öğrencinin yeni konular öğrenmesini çok kolay hale getirirler. Bu da ancak sistemik sınıf gözlemi ile tespit edilir. İyi bir sistemik gözlem verisi öğretmen için resmi veri olarak kullanışlıdır. Zamanı kullanma tarzı, öğrencilerle etkileşme, iletişim öğrencileri olumlu etkileme ve güdüleme yeterliği öğretmenin gelişmesi için analiz etmesi ve göz önünde bulundurulması gereken hususlardır. Bu olumlu yönlere karşın olumsuz olarak; ziyaretler sınıfın normal sürecini öğrenci katılımını ve öğretmen davranışlarını aksatır. Sınıf ziyaretinde gözlenen şeyler öğretmenin her zamanki performansı olmayabilir.

Sistemik 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 (Akt: EARGED, 2000, s.30-31).

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

5.4.7. Yönetici raporlarının Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılması

İleri memleketlerin eğitim sistemlerinde müfettişin değerlendirme görevlerinden bir çoğu okul yöneticisine geçmiştir (Bursalıoğlu, 1994, s.33). Okulda öğretmenlerin değerlendirilmesi, Milli Eğitim Sisteminde güvenilirliği olmayan bir yapı içinde bulunduğu eleştirisinden kurtulmak için okul yöneticisinin değerlendirme görevini anlamlı hake getirmek, değerlendirme ve etkinliğe ulaşmayı okul kültürünün bir değeri olarak yerleştirmek okulların etkinliğinin 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 olarak katarak ve sonuçlara göre uygulamaya yönelerek anlamlı hale getirilebilir.

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1998, s.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, çalışmaları eşgüdümle ve yapıları değerlendirir (Başar, 1995, s.29).

Yönetici, konumu ya da bilgileri nedeniyle, görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerinde önemli etkisi olan kararları vermesi beklenen kişidir (Drucker, 1992, s.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 kendisi içindir. Yöneticiler, öğretmenlerin performansının yararlılığı ve değeri hakkında özel bilgiler verebilirler. Anne- babalar yöneticilerin görüşlerine saygı duyarlar. Yöneticiler, oldukça sıkı eğitimden geçmişler ve öğretmenlerle birlikte çalışma yetenekleri bulunmaktadır. Yönetici raporlarıyla bilgi toplamanın kolay olması ayrıca bir avantajdır. Bu olumsuzlukların yanında aşağıda belirtilen bazı olumsuzluklarda bulunmaktadır (Akt: EARGED, 2000, s.31-32).

Yöneticilere 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 birisini oluşturur. Ancak, insanlar 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, s.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, s.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, s.77) vurgulanmaktadır.

İlköğretim kurumlarının ve bu kurumda çalışan personelin denetim görevi 222 Sayılı Kanunla ilköğretim müfettişlerine verilmiştir. Aynı zamanda, okul müdürünün yönetim görevinin yanı sıra denetim sorumluluğunu üzerine alan bir yönetici 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.

5.4.8 Öğretmen Testlerinin Öğretmen Değerlendirilmesinde 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 (EARGED, 2000, s.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. Ülkemiz de bu tür testler “öğretmen yeterlilik sınavı” adı altında, mesleğe yeni girecekler için 1990’lı yıllarda eleme amacıyla M.E.B tarafından 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.

5.4.9 Meslektaş İncelemesinin Öğretmen Değerlendirilmesinde 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 aşinadılar. Öğretmenler, derslerin içeriklerini, programı ve ders materyallerini bilirler. Aynı zamanda gerçekten istekli olanlar, sınırlılıkların ve ders 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, s.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 avantajda birbirlerini etkileme düzeyindeki yüksekliktir. Bu doğrultuda gönüllü yaklaşım öğretmenlerin birbirlerinin gelişimlerine katkısını arttıracaktır.

Meslektaşların birlikte çalışma yollarından biri olarak sınıf ziyaretleri, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim metod ve tekniklerini, öğretim stillerini gözlemesini 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, s.203).

Copla ve Irwing'e göre (1989) meslektaş değerlendirmelerinde değerlendirici ile değerlendirilen 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 (Copla ve Irwing, 1989, s.24).

Aşamalar:

1. Değerlendirmeyi yapan ve değerlendirilen kişi tarafından değerlendirme yapmak üzere ders planlanır. Dersin (konuların) 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 öğreteceğini 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 stiline 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 öğreticiliğini 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.

5.4.10. 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, s.10).

Eğitimde değerlendirilenin olumlu etkide bulunabilmesi için eğitim işgöreni kendilerinin değerlendirilmesi sürecine katılmalıdır. Bu katılma işgören değerlendirme siyasasının saptanması, yöntemlerinin kararlaştırılması, araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirme sonuçlarının gözden geçirilmesi aşamalarında ilgililerin eksiksiz katkılarıyla gerçekleştirilmelidir (Başaran, 1985, s.100).

Değerlendirme sürecinde öğretmenin değerlendirmeye aktif katılan bir birey haline getirilmesi ve okul yöneticisi, müfettiş ile birlikte değerlendirme faaliyetini yürütmesi, değerlendirmede işlevselliği arttıracak gibi, değerlendirmeye karşı oluşabilecek olumsuz tutumları da engelleyebilme özelliği de taşımaktadır.

5.5. Türkiye’de öğretmen değerlendirmesinin özellikleri

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

Devlet memurları sicil raporlarında değerlendirilecek memur ile 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 görölmektedir. Bu tür sorular, objektif olarak değerlendirmeye elverişli olmayan sorular olup, bu tür soyut bir takım kavramların subjektif olarak değerlendirilmesi kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır (Canman, 1993, s.9).

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, s.162).

Sicil Yönetmeliğine göre personelin değerlendirilmesinin gelenekselliği yanında savunulur bir tarafının olmadığı Başar tarafından vurgulanmakta (Başar, 1995, s.81); bu sonuç Erken ve önceki bölümlerde yer alan diğer araştırmalarla da ortaya konmaktadır. İlköğretim müfettişleri de okul müdürü ile birlikte sicil amiri sıfatıyla öğretmenlerin sicil raporlarını doldurmaktadırlar (Erken, 1990, s.65).

Okulun en stratejik öğesi olan öğretmenin denetlenmesi, sınıftaki davranışlarının gözlenmesi, ders önceki ve sonraki etkinliklerinin incelenmesi önemli bir konudur (Ataklı, 1997, s.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 olarak vurgulanmaktadır (Seçkin, 1991, s.201).

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, s.5).

Taymaz (1985, s.96) tarafından Türk Eğitim örgütlerinde örgütlemenin merkezci olması eğitim işgörenlerinin değerlendirme sürecini de merkeze bağımlı kıldığı, merkezilik, 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 merkeziliğin bu olanağı ortadan kaldırdığı vurgulanmaktadır. Bu durum öğretmenin değerlendirilmesinde güdülenmenin ön plana çıkması yerine küskünlük, boşvermişlik gibi olumsuz duygulara yol açabilmektedir.

Modern denetimin üç basamağı olan tanılama-kontrol, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmenin (Başar, 1995, s.10) sağlanabilmesi için uzmanlaşmış personelin yetiştirilmesi, değerlendirme formlarının geliştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının kullanılması ve denetim sistemi ile hizmet içi eğitim kuruluşlarının paralel çalışması gerektiği Uçar (1997, s.18-19) tarafından önerilmektedir.

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

Değerlendirme yaklaşımının sonuç yerine sürece, yeterlilik yerine edime yönelmesi Başar (1995, s.85) 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 MEB EARGED'in 1995 ve 2000 yıllarında yaptığı araştırmalarda vurgulanmaktadır. Tek bir veri kaynağı ile

değerlendirmenin yapılması objektifliği önemli ölçüde etkileyebilmekte ve olumsuz duygulara ve bazı çatışmalara da yol açabilmektedir.

Karagözoğlu (1972, s.185) tarafından da ortaya konan, Bursalıoğlu (1994, s.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 alanları ile ilgili mevzuat yönüyle boşluk bulunduğu, bu doğrultuda ilköğretim müfettişlerinin alt uzmanlık alanlarına ayrılmaları gerektiği (Uçar, 1997, s.19) öngörüsü değerlendirenlerin nitelik sorununu etkileyen etmenlerden birisi olarak görülebilir.

5.6. Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

Bu kısımda bazı ülkelerdeki performans yönetimi uygulaması incelenmiştir.

5.6.1. İngiltere

İngiltere ve Galler'de 1992 Eğitim Kanunu ile 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, s.13,46).

Eğitimde reform kanunu sonrasındaki on yıl içerisinde İngiltere ve Galler bölgesindeki okullarda büyük değişikliklerin olduğu gözlemlendi. Hükümetin eğitim olan Janus- benzeri yaklaşımından dolayı ortaya bir merkezileşme ve yetkilendirme hareketi çıktı. 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, başöğretmenler okul personelini yöneterek mali giderlerini cevaplandırmak için okulların kendi bünyelerindeki yönetim (LMS) üzerinden veya devlet destekli (GM) çeşitli yetkilerle donatıldı (Wise and Bush, 1999, s.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, s.219).

5.6.2.Federal Almanya

Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sorumluluğu, hükümetlerin federal yapısı içinde tanımlanmıştır. Federal düzeyde ve eyaletlerde teftiş kurulu yapısına ilişkin bir kurumsallaşma gözlenmemekte ve müfettiş veya bu sıfatı alan kişilerde bulunmamaktadır. Ancak okul öncesi 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 düzenlenmesi ile 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 Kurulu’na bağlı olarak çalışmaktadır (Kasapçopur, 1996, s.13,46).

5.6.3. Fransa

Fransız eğitim sisteminde genel teftiş kurulunun yanı sıra birim veya mütaka 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, s.10).

5.6.4. İsviçre

Eğitim sisteminin denetimi ve diğer eğitim ile ilgili işler kantonlar düzeyinde kurulu bulunan eğitim yönetimi tarafından yürütülür. Denetmenler, kantonların eğitim işlerine yürütme yetki

ve sorumluluğunu üstlenmiş birime bağlıdır. Bu birim kantonlara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin bu birim, Bern Kantonunda eğitim müdürüdür. İlköğretim ve ortaöğretim denetmenlerinden oluşan denetmenler konferansına eğitim müdürü ya da 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 da pedogolojik görevleri vardır (Kasapçopur, 1996, s.37).

Avrupa Birliği, üç 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 olmak üzere yedi ülke bulunmaktadır. Buralarda eğitim yönetimi ve denetimi daha çok yerel yönetimlere ve okul kurullarına bırakılmıştır (Kasapçopur, 1996, s.45).

5.6.5. Amerika Birleşik Devletleri

Öğretmen değerlendirme süreci ABD’de çok yönlüdür. Meslektaşlarının, velilerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin öğretmen değerlendirilmesinde görüşleri alınır. Ayrıca bu ülkede teftiş ve müfettişlik kavramları, ülkemizdeki anlamlarından farklıdır. Okul bölgelerine bağlı olarak çalışan ve okulu, öğretmeni değerlendiren danışmanlar (supervisor) 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 (Peterson 1995; akt: EARGED, 2000, s.62).

5.7. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Milli Eğitim Bakanlığı’na “Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş” konusunda bir rapor veren Tompkins (1952, s.37), özetle şu temel önerilerde bulunmuştur:

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 yardımda bulunmalıdırlar.
- 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, s.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 sisteminde teftiş konulu araştırmaya 1970’li yıllarda başlanmıştır. Bu konuda Galip Karagözoğlu’nun 1972’de tamamladığı “Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü” araştırmasında, 104 bakanlık müfettişi ve 1196 orta dereceli okul öğretmenin görüşleri alınarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- 1.Türk eğitim sistemindeki teftiş sistemi, modern teftiş prensiplerinin ve metodlarının ışığında yeniden düzenlenmelidir.
- 2.Her yüz öğretmene bir müfettiş sağlanmalıdır.
- 3.Her müfettiş belli bir bölgeye atanmalı ve branşı doğrultusunda sorumlu olmalıdır.
- 4.Eğitim rehberliği ve sorgu hakimliği rolleri birbirinden ayrılmalıdır.
- 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 ve ders araçları sağlanmalı, müfettiş bunları öğretmene tanıtılmalıdır.

Bilgen (1976, s.513-517) 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.

Öz'ün (1977, s.165) 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 ilkokul öğretmeninin görüşlerine başvurulduğu araştırmada elde edilen sonuçlar özetle şöyledir:

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

Karagözoğlu'nun (1977, s.153) yılında tamamladığı, “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” konulu araştırmasında özetle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- 1.Müfettişler kendilerini yeterli görmelerine karşın, milli eğitim ve ilkokul müdürleri ile ilkokul öğretmenleri buna katılmamaktadır.
- 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, s.150) 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 dinamizmi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, demokratik yapıya sahip grupların, yetkeci yapıya sahip gruplara oranla daha uyumlu çalıştıklarını, yapılan işin kalitesinin de demokratik yapıli gruplarda çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Atay'ın (1987, s.165) yılında yaptığı “İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri” konulu araştırmasında örneklem olarak ilkokullarda görevli iki yüz öğretmen alınmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler şöyle özetlenebilir:

1. Müfettişler tarafından, 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, s.15) yaptığı “Öğretmenlerin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında 70 bakanlık denetçisi, 51 ilköğretim 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, 1995, s.35-46).

Erken'in (1990, s.155)da "Öğretmenlerin Sicil Sistemini Değerlendirmesi" konusunda yaptığı araştırma Ankara il merkezinde 430 öğretmenin görüş alınmıştır. Bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan bilgilere ulaşılmıştır.

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 orta öğretim kesimindeki öğretmenlerin değerlendirilmelerinin terfi, atama, ödüllendirme gibi fonksiyonel durumlarda kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple hizmet süreleri arttıkça 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 yapılmasının 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 gözetilen formlarla değerlendirilmenin yapılmasının,
5. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin uzmanlardan oluşan bir kurul, şahsiyet değerlendirmesinin ise, öğrenci ve veli temsilcileri tarafından yapılmasının,
6. Değerlendirmenin merkeziyetçilikten kurtarılarak, sonuçlarının mahallinde saklanması ve kullanılmasını önermektedir.

Bilir'in (1991, s.141)'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 değerlendirmeye, varolan mevcut durum ile beklenen ideal durum arasındaki fark belirlenerek bu farkı giderecek yeni bir yapı ve işleyiş modeli geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini olarak iki yüz sekiz bakanlık müfettişi, iki yüz kırk iki ilköğretim müfettişi, yüz doksan beş okul yöneticisi ve otuz üç öğretim elemanı olmak üzere toplam altı yüz yetmiş sekiz 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, yardım edici, geliştirici, teftişte işbirliği ilkelerine uygun olarak yeniden belirlenmeli,
2. Milli Eğitim Bakanlığının genel kamu yönetimi örgütlenmesinden farklı olarak hizmet türü örgütlenmeyi benimsemeli,
3. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen “ Yönetim Tabanlı Teftiş Modeli Önerisi“ Milli Eğitim Bakanlığınca 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, s.40-45) yılında yaptığı “ Öğretmen Değerlendirme” isimli araştırmasında dört yüz altmış yedi öğretmen ve üç yüz kırk altı okul müdürü ile M.E.B Bakanlık ve İlköğretim müfettişleri olmak üzere toplam sekiz yüz on üç eğitimci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yer alan sonuç ve öneriler aşağıda özetlenmiştir.

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 (1996, s.171) yılında yaptığı “ Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi; Araştırma ve Model Önerisi” konulu araştırmanın örnekleme İstanbul ilinin çeşitli ilçelerindeki liselerde görevli yüz otuz sekiz öğretmenenden oluşmaktadır.Araştırma ile elde edilen bulgular özet olarak aşağıya çıkarılmıştır.

- 1.Öğretmenler 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.

Bu bulgular doğrultusunda özetle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

1. Öğretmenlerin yıllık başarı değerlemesi çalışması, değerlendiricinin ders ziyareti yapması ve sonrası gerçekleştirilecek değerlendirme görüşmesini içermelidir.
2. Değerlendirme görüşmesinde başarı derinlemesine incelenmeli, öğretmenin kariyer beklenti ve muhtemel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olmalıdır.
3. Görüşme sonrası, geliştirme planı hazırlanmalıdır.

Has'ın (1998, s.157) 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 uygulamalarının geliştirilmesine aritmetik ortalamaya göre orta derecede rolü olduğu görüşündedir.
3. Okul evre ilişkilerine yönelik olarak yapılan teftişlerin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmesine aritmetik ortalamaya göre orta derecede rolü olduğu görüşündedirler.

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

M.E.B EARGED (1998, s.72)'in yaptığı “21. Yüzyılda ağdaş ğretmen Profili” adlı araştırmanın rneklemi, tüm coğrafi bölgelerden seçilen iki il olmak üzere toplam on dört ilde bulunan ğretmen, ğrenci, okul yöneticisi, müfettişler, il ve ilçe milli eğitim müdürleri, ğretim elemanları, sendika, dernek, vakıf yöneticileri ve veliler olmak üzere toplam yedi bin kırk yedi kişiden oluşmaktadır. Bu araştırmanın bazı bulguları şöyledir;

1. Eğitim ğretim etkinliklerinde sınıf ortamında karşılıklı etkileşimde bulunan ğretmen 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'i 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' kendilerini konu alanını günlük hayatla ilişkilendirmede yeterli bulurken, müfettişlerin %39.3', yöneticilerin %31.5'i öğretmenleri yetersiz 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, s.206-212) tarihinde yapılan “Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları“ isimli araştırmanın örneklemini on dört ilden altmış iki il milli eğitim müdürü, yetmiş altı il milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü, yüz yirmi dokuz ilçe milli eğitim müdürü, üç yüz kırk dört ilköğretim müfettişi, dört yüz seksen yedi okul yöneticisi, bin yüz otuz sekiz branş öğretmeni, iki bin otuz altı sınıf öğretmeni olmak üzere toplam dört bin iki yüz yetmiş iki deneğe ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin performans değerlendirmelerinin okul müdürleri tarafından yapılması araştırmaya katılan grupların yarısından fazlası tarafından desteklenmiştir.
2. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin dört ay veya 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 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 öğretmenler ile işbirliği yapma düzeyi, sınıf kurallarını açıkça belirleyip uygulama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak konuyu işleme, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunma, planlarını hazırlarken 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 performansını 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 belirlenmemesi, 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 yurtdışı 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 hazırlanmalı ifadelerine tüm gruplar tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda öneriler özet olarak şöyle sıralanabilir;

1. Öğretmenin performansının değerlendirilmesi sürecinde okul müdürü, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri ve öğretmenin kendisi de yer almalıdır.
2. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretim yılı içinde dört ayda bir, sicil raporlarının düzenlenmesi de her takvim yılı için bir kez yapılmalıdır.
3. Oluşturulacak yeni bir öğretmen değerlendirme formunda bu araştırma için geliştirilen öğretmen performansının değerlendirilmesinde esas alınması gereken ölçütler yer almalıdır.

4. Öğretmenin performansını olumsuz etkileyen etkiler değerlendirmede dikkate alınmalıdır.
5. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde görüşme yöntemi, performans testleri ve öğrenci başarısı testi çalışmaları kullanılmalıdır. Değerlendirme yapılırken grup toplantıları yapılmalı, zümre öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri alınmalıdır.

MEB EARGED'in 2006 yılında hazırlamış olduğu "Okulda Performans Yönetimi Modeli" çalışmasında eğitimde performans değerlendirme sorunları ve çözüm yolları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Objektif Olamama: Performans değerlendirmesinde hem değerlendiren hem de değerlendirilen insan olduğu için, sıklıkla karşılaşılan sorun objektif olamamadır. Bu durumda, değerlendirme sürecinin ön yargılardan arındırılması, değerlendirmeyi yapacak olanlara değerlendirmenin önemi, gereği ve sürece ilişkin değerlendirme yapılmadan önce bilgi ve eğitim verilmesi ve yapılan işe yönelik davranışların ölçülmesi gerekir.

Tek Yönlü Çözüm: Burada eğitim çalışanını yalnızca bir kişinin (okul yöneticisi, müfettiş) görüşüne göre değerlendirme vardır. Bu durum, çalışanın bir kişinin görüşüne dayalı olarak, subjektif değerlendirilmesine yol açar, objektif olarak değerlendirilmesini engeller. Bunu ortadan kaldırmak için çoklu değerlendirme yaklaşımı benimsenebilir.

Taraflı Ölçüm: Değerlendirmeyi yapan kişinin, değerlendirilen kişiyi sevip sevmemesine yönelik olarak yüksek ya da düşük değerlendirmesidir. Değerlendirmeyi yapan kişinin değerlendirmeye duygularını karıştırmaması gerekir.

Standart Ölçüm (Ortalama Değerlendirme): Değerlendiricilerin, çalışanların bireysel farklılıklarını dikkate almaksızın bütün çalışanları ortalama değerlendirme eğiliminde bulunmalarıdır. Burada herkesi ortalama bir düzeyde görme eğilimi vardır. Oysa performans değerlendirmenin önemli bir amacı, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları belirleyebilmektir. Bu nedenle değerlendiricilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerekir.

Araç Hatası: Performans değerlendirmede kullanılan araçtan dolayı bazı sorunlar yaşanabilir. Eğitim sisteminde yapılan soyut işlerin somuta indirgenerek ölçülmesi oldukça zordur. Bu nedenle değerlendirmede kullanılacak araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması gerekir.

Hâle Etkisi: Bu sorun, değerlendiricinin performansını değerlendirdiği kişinin iyi ya da kötü bir özelliğinin etkisinde kalarak diğer konularda karar vermesidir. Bu durumda çalışan, her değerlendirme kriterinde yaklaşık aynı derecelerde olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bu tür değerlendirme hatalarından kaçınmak için değerlendirme yaparken somut örneklerin üzerinden gitmek yararlı olacaktır. Değerlendirmeler kanıtlarla desteklenebildikleri sürece objektif olacaktır.

Son Olayların Etkisi: Bu hata, performans değerlendirmesinde çalışanın yalnızca son çalışma performansı dikkate alındığında ortaya çıkmaktadır. Değerlendirici, genelde değerlendirilen çalışanın son birkaç ay ya da haftadaki performansını göz önüne alabilir ve olumlu ya da olumsuz değerlendirmeyi buna göre yapabilir. Geçmiş çok fazla düşünmeyebilir. Bu hataya düşmemek için değerlendiricinin çalışan hakkında günlük kayıt tutması yararlı olacaktır.

5.8. Öğretmen Performansını Yönetmede Yöneticilere Düşen Sorumluluklar

Yeni bir insan kaynakları yönetimi modeli olarak “performans yönetimi” kavramının evrimi, organizasyonlarda komuta-kontrol anlayışından bir kolaylaştırıcı liderlik modeline doğru geçişi yansıtır (Barutçugil, 2002, s.123).

Okul yöneticileri, okul kültürünü, amaçlarını, politikalarını, öğretimin kalitesini artırmak için performans yönetimini işe koşmaktadır. Etkili öğretim, taraftar toplama ve uygulama stratejileriyle başlar. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmaları için, öğretimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlamalıdır (Nicklos ve diğerleri, 1989, s.145-169).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödül sistemini etkili olarak işe koşmalıdır. Bu stratejilerin 2 amacı vardır (Mitchel ve diğerleri, 1991, s.18-25):

a) Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak.

b) Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeyini artırmaktır.

Sheridan, Rice ve Seldin, öğretimin etkililiğini sağlamak için bazı stratejiler önermektedir. Bu stratejiler (Nwagwu, 1998, s.1-6):

1. Öğretim odaklı ödül sistemini kurmak,
2. Okulun öğretimini kabullenme, onaylama,
3. Kıdemli öğretmenlerin danışmanlığı,
4. Mesleki toplantılara katılmaya özendirme.

Öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Nwagwu, 1998, s.1-6).

Okullarda öğretmenlerin güdülenmesi için işe koşulan ödül sistemi, öğretmenlerin performansının artmasına ve kullandıkları yöntemleri etkili olarak işe koşmalarına neden olabilir. Bu ödüller, ek maaş ve ikramiye şeklinde olabilir. Böyle bir uygulama, öğretmenler arasında işbirliğini geliştirdiği gibi, motivasyon düzeylerinde de artış meydana getirir (Odden ve Kelley, 1997, s.12).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğrencilerin başarılarını değerlendirme ile sınırlı değildir. Meslektaşların değerlendirmesi, meslektaşlar arasında tartışmalar, bireysel değerlendirme, yeni öğretim stratejilerini kullanma, değerlendirme sürecinde diğer kaynakları kullanma olarak ele alınabilir. Okul yöneticileri kendilerine “Ben okuluma öğretmen performansını artırmak için etkili ödül sistemini nasıl sağlayabilirim?” şeklinde sormaları gerekir. Etkili ödül sistemi öğretmenin performansını artırır. Araştırmalar en etkili güdüleme aracının öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle karşı karşıya kaldıklarında işe koşabildikleri ödül sistemleri olduğunu göstermektedir (Lortie, 1975, s.2). Sadece

maaşlardaki artış, öğretmen performansını artırmamaktadır. Maaşlardaki artışa paralel olarak mesleki açıdan elde edilen özendiriciler de, destekleyici rol üstlenmektedir. Bu sebeple okul yöneticileri, etkili mesleki gelişme, karara katılma, mesleki toplantılar, hizmet içi eğitim, öğrencilerin yaratıcılığını, öğretim stratejilerini iyileştirmelidir. Okul yöneticileri okulda işbirliğini geliştirmeli, etkili öğretimi ve güdüleyici uygulamaları nasıl işe koşabileceklerini düşünmelidir (Nwagwu, 1998, s.6).

Yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Açıkça okul yöneticisi, okulun öğretim lideridir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretimi geliştirmek için okulda bir vizyon oluşturmalıdır. Okulun vizyonu öğretmenlerle birlikte saptanmalıdır. Her öğretmen vizyonun ifade edilmesine ve paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasına katkıda bulunmalıdır (Nwagwu, 1998, s.4).

Okulun performans standartları, okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından belirlenmelidir. Bu performans standartları, okula yeni atanan, diğer öğretmenlere anlatılmalı ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır.

Okul yöneticisi, okulunda bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Bu kalite kültürünün, bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun performans düzeyini artırıcı yönde düzenlenmelidir. Okulun performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa, bu öğelerin etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Hatta, performans artırımını sağlayabilmek için, okulun kültürel yapısı ve değerleri de değiştirilmelidir.

Okulda çalışanlar motive edilmelidir. Her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır.

Aynı zamanda, okul yöneticisinin bireysel performansını etkileyen anahtar noktalar bilinmeli ve mutlaka bunlar tanımlanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin karakteristik özellikleriyle uğraşması gerekir. Performansa katkıda bulunan faktörleri saptamalı, bu faktörler arasındaki etkileşimleri gündeme getirmeli, ortak olan değerleri yüceltmeli, çatışmaları ise çözmelidir.

Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkündür. Okul yöneticisi, okulda öğretimin etkililiğini artırmak için sorulacak soru kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri aşağıdakileri uygulayarak, personel arasında olumlu bir ilişki yaratmalıdır:

1. Okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturulmalıdır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasında güven olmalıdır.
2. Öğretmen sorunlarını, ihtiyaçlarını dinlemelidir.
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, işbirliği oluşturmalıdır.
4. Öğretmen performansını değerlendirmek için, veriler toplanmalıdır.
5. Öğretim uygulamalarından dönüt sağlanmalıdır.
6. Öğretimin kalitesini artırmak için, kalite göstergeleri göz önünde tutulmalıdır.
7. Etkili öğretim üzerine workshoplar geliştirilmeli, öğretmen becerileri artırılmalıdır.
8. Öğretimin felsefesi ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları değiştirilmelidir.

Herhangi bir değerlendirme sürecinin özü, öğretim etkinliklerinin zayıf ve güçlü yanlarını saptamak, düzeltme ve geliştirme yapmak, performansın iyileştirilmesi için öncülük yapmaktır. Öğretimin performansını ölçmek için yeterli, doğru ve kabul edilebilir ölçme araçları geliştirilmelidir. Etkililiği ölçmek, okul yöneticisi tarafından yapılabilir. Ayrıca, öğrenci başarı puanları, meslektaş değerlendirmeleri, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve sistematik gözlemlerden söz edilebilir. Yeni stratejiler, dersin amaçlarını geliştirmek, yeni öğretim yöntemleri kullanmak değerlendirmenin temel değerlerini tanımlamayı gerektirir. Sadece tek bir duruma göre değerlendirme yapılamaz. Değişik değerlendirme stratejilerinin bir kombinasyonu göz önüne alınarak değerlendirme çok yönlü olarak yapılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak öğretim amaçlarını başarıya ulaştırmak, öğretimin etkililiğini artırmak için yaptıkları faaliyetler, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır (Nwagwu, 1998, s.5).

Okulun öğretim performansını yükseltmeye olanak sağlayan sistemler kurulmalı ve geliştirilmelidir. Sistem bütünlüğü içerisinde, yönetimin iyi bir çalışma ortamı sağlaması,

planlama, yöneltme, örgüt yapısı ve etkin bir iletişim içinde öğretim kalitesi yükseltilmelidir (Ünal, 2000, s.261-268).

Öğretmenler, okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalı, okulun amaç ve misyonunu, okul yöneticisi öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde, örgütsel iletişim etkin kullanılamaz. Öğretmenler arasında yanlış algılamalar, motivasyon düşüklüğü, okula aidiyette zayıflama, dolayısıyla yetersiz sonuçlar ve sıradanlığa neden olmaktadır (Ermert, 2000, s.13). Doğru ve etkili iletişim örgütün etkililiğinin temelini oluşturur. Yetersiz iletişim örgütlerin çalışmasını engeller ve ihtiyaçları karşılayamaz. Böyle bir durumda ise performans yönetiminden söz etmek olanaksız hale gelir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin performanslarını artırmak kadar, bu performansı değerlendirme konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Okulun amaç ve hedeflerine uygun performans değerlendirme stratejileri bulunmalıdır. Performansın değerlendirmesi sonucunda öğretmenleri teşvik etmek amacıyla ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır.

Öğretmenler, okulda alınan kararlara katılmalı, okul yönetimine yardım ve destekte bulunmalıdır. Böylece, katılımı birlikte, bireysel performans düzeyinde de artış olabilir.

Çalışanlarla sürekli iyileşmeyi ve gelişmeyi sağlayacak toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılara bütün çalışanların tam ve aktif katılımı sağlanmalıdır (Ünal, 2000, s.265).

Okul yöneticileri okullarında, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini artırmalıdır. Okul yöneticileri uzun ve kısa vadeli uygulamalarla öğretmenlerin verimliliğini artırmak için tedbirler almalıdır (Nwagwu, 1998, s.5).

Okul yöneticisi, sürekli değişen, yenileşen ve gelişen dinamik bir yapının içerisinde. Bu sebeple, değişen rol ve sorumluluklarına uygun davranışlar sergilemeli ve kendisini yetiştirmelidir.

Drucker'a göre, 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, yöneltmeleri ve

gerçekleştirmeleri konusunda yardımcı olma sorumluluğunun yöneticiye verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Canman, 1995, s.125).

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, s.1).

İnsan kaynağı yöneticisi olan bir okul yöneticisi, öğretmenlerin sürekli gelişimleri, yeni bilgilerle donanımları ve değişikliklere ayak uydurmaları için sürekli geliştirme programları yapabilmelidir. Öğretmenlerin gelişmesini, okulun öncelikli bir amacı haline getirmelidir. Öğretmenleri geliştirmeye karşı duyarlılık geliştirerek, etkinlikleri öğretmenlerle birlikte planlaması, hizmetiçi eğitim etkinliğinin yararlı ve kalıcı olmasına katkıda bulunacaktır.

Bu şekilde sürekli yetiştirilen, geliştirilen ve yetkinleştirilen öğretmenler, aldıkları eğitimi, sınıflarındaki öğrencilere yansıtacak, eğitim öğretimin niteliği artacak ve Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını gerçekleştirme düzeyi yükselecektir.

Yükseköğretim Kurulu, 1996 yılında üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarının yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar başlatmıştır. Düzenlenen eğitim programlarında yetişen öğretmenlerin görev yapacakları okullara daha üst bir mesleki bilgi ve dananım ile gidecekleri beklenmektedir. Bilgi ve yeterlilikleriyle farklılaşan öğretmenlerin bulunduğu bir okulda okul yöneticisinin yeterliklerinin değişmesi veya yeni yeterliliklere gereksinim duyması kaçınılmaz olacaktır (Şahin, 2000, s.244).

Kişinin göreviyle ilgili eğitim almamış olması, görevin yapılışını engeller, performans düzeyini ve niteliğini düşürür, kararların doğruluğunu azaltır. Bu bir yönetim görevi ise, oluşan sıkıntılar alt birimlere yansır, zararlar genişler, büyür. Yetersiz yönetici görevini ya kötü veya geç yapar, ya da hiç yapmaz (Başar, 2001, s.336).

Okul yöneticilerinin çoğu yöneticilik becerileriyle ilgili eğitim almamış olduklarından, okul yapısının da amaçlar yönünde işlediğini savunmak güçtür. Eğitim sistemimizin işleyişinde daha en başta meydana gelen bu temel sistem problemleri ileriki aşamalarda toplumun

tümünde meydana gelen ve ülkemizi geri kalmışlık cenderesine iten sarmalın nüvesini oluşturmaktadır.

Yöneticilik becerileriyle ilgili eğitim almamış bir eğitim yöneticisinin okulunda oluşan sıkıntılar öğretmene, öğrenciye ve dolayısıyla eğitim öğretim niteliğine yansiyacaktır. Okulda alınacak yanlış bir karar, öğretmenin performansını, öğrencinin öğrenme düzeyini ve dolaylı olarak tüm toplumu olumsuz yönde etkileyecektir. O zamanda okulun amaçlarının Milli Eğitimin genel amaçlarına sistemli olarak hizmet etmesi mümkün olmayacaktır.

Eğitim yönetimi ve onun alt bir alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1991, s.43).

Yönetim; bütün bireysel farklılıkların ve çatışmaların üzerinde, personelin etkili bir biçimde davranışta bulunmalarını sağlayarak örgütü amacına götürür, onu yaşatır (Kaya, 1991, s.43).

Bir okul yöneticisi, kurumun en üst düzeyindeki yetkilidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, iklimini koruyacak, niteliklerini geliştirecek kişidir. Okullarda eğitim-öğretim, öğretmenler aracılığı ile yapılır. Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını eğitim programlarının öngördüğü biçimde değiştirerek, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirilmesi beklenir.

Eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Morali yükseltme konusunda ve morali yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında, yöneticilerin çalışanlar için iyi bir örnek olmaları, bilinçli bir şekilde çalışanlarda hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir. İkinci olarak, çalışanların takdir edilecek çalışmalarının, davranışlarının ve başarılarının takdir edilmesi gerekir. Üçüncü olarak da, yöneticiler çalışanların mesleki gelişmelerine ön ayak olmalı ve onları bu yönde teşvik etmeli, onların bu tür çabalarına destek ve ilgi göstermelidirler (Tutum, 1979, s.184).

Yöneticiler motivasyon konusu ile ilgilenmek durumundadır. Çünkü yöneticinin başarısı astlarının kurumsal amaçlar doğrultusunda çalışmalarına, bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu yönde harcamalarına bağlıdır. Başka bir deyişle motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir (Okan, 2007, s.58).

Okulun kalitesini arttıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin, performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır.

Eğer okul yöneticileri, okuldaki öğretmenlerin eğitim öğretim misyonlarının ortak noktalarda oluşmasını sağlayamaz, öğretmenlere birbirlerinden öğrenecekleri ortam ve fırsatlar vermez ve okulda öncelikleri belirlemezlerse en yetenekli öğretmenler bile öğrenci başarısı üzerinde beklenen etkiyi sağlayamazlar (Özden, 1999, s.145).

Okul yöneticileri okulun geleceğine yönelik bir vizyona sahip olmalı ve sürekli olarak bu vizyona ulaşmaya yönelik çaba göstermelidir. Okul yöneticilerinin rehberliğinde okul personeli tarafından ortaklaşa geliştirilmiş yazılı bir vizyon ifadesi olması gerekir. Böylece okulun nereye gittiği hakkında okul çapında bir uzlaşma sağlanmış olur ve okul yöneticileri hedefe ulaşmaya yardım etmeye çalışır (Aytaç, 2000, s.91).

Okula dayalı yönetimde başarılı bir lider olmak için, müdürler ortak bir vizyona sahip olarak bütüne hakim ve bütün aktivitelerini anlamlı bir bütünlük içerisinde tamamlamalıdır. Burada yöneticilerin insan ilişkileri konusundaki yetenekleri hayati önem taşır. Müdürlerin, okuldaki grupların gelişimini kolaylaştırıcı, kişiler arası iletişime hakim ve üyelerin çabalarının olumlu yanlarını onaylarken, takım ruhunu oluşturmaları gerekir. Hepsinden de önemlisi, müdürler herkesin hedeflerine ulaşması için beraberce uyum içerisinde çalışmasını sağlayacak etkiye sahip olmalıdırlar. Kısaca, müdürlerin yeni rolü, bütün personelin okul başarısındaki rollerini en yüksek düzeye çıkarmanın yollarını bulmaktır. Şüphesiz bu da, güven, sabır, grup başarısının pozitif sonuçlarına sıkı bir inanç gerektirir (Lionton ve Lashway, 1997, s.232-233).

Öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak iletişim okul yöneticisinin daha kolay öğretmenlik rolünü oynamasına yardımcı olur. Ancak bürokratik okul yöneticileri öğretmenlerden tamamen soyutlanmıştır. Bu yöneticiler fiziksel olarak öğretmenlere çok yakın fakat psikolojik olarak öğretmenlerden çok uzaktır. Öğretmenler odasına günlerce girmeyen, öğretmenlerle arasına psikolojik duvarlar ören çok sayıda eğitim yöneticisi vardır. Bu tip yöneticilerin öğretmenlere öğretmenlik yapması çok zordur (Çelik, 1999, s.123).

Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili bir iletişim kurma yoluna gitmelidir. Yönetici, çalışanlarına zorla bazı istek ve emirlerini yaptırabilir. Ancak onun olmadığı ortamlarda çalışanlar kendi doğrularıyla baş başa kalacaklardır. Onlarla verimli bir şekilde çalışabilmek için çalışanları tanımak ve anlamak gerekmektedir. Bunun için okul yöneticisi, çalışanların hangi konularda başarılı olduklarını, hobilerini, fobilerini ve hayattan beklentilerini bilmeli; bu yolla onları anlamaya ve güdülemeye özen göstermelidir. Okul yöneticisinin personelini tanıyabilmesi için, okul içinde geçen süreyi onlarla sürekli iletişim içerisinde geçirmeye çaba sarf etmesi gerekmektedir. İnsanlar ancak karşılıklı iletişim kurarak birbirlerini tanıyabilirler.

Öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında, okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki yeterlilik düzeyi oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyi, okuldaki etkili performans yönetiminin gerçekleşmesini sağlayabilir (Balcı, 1991, s.209).

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve konuyla ilgili öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Bazı okul yöneticilerinin yönetim anlayışı klasik yönetim anlayışlarından biri olan otoriter yönetim anlayışından öte gidememiştir. Bu durum kendisini yöneticinin öğretmen performansına bakışında da göstermiş ve okul yöneticiler öğretmenleri belli bir süre içinde, tek taraflı yaptıkları gözlemlerle denetleyen birer denetçi olmaktan öte gidememişlerdir.

Okul yöneticisinin klasik denetçi rolünü oynayarak sicil verme amaçlı yaptığı değerlendirmeler öğretmene geri bildirim sağlamamakta, öğretmen mevcut hatalarını devam ettirip kurum amaçlarına etkili olarak katkı sağlayamamaktadır. Bu anlamda bir değerlendirme sorun tespitinden öteye gidememektedir. Bundan dolayı da performans yönetiminin önleme, iyileştirme, geliştirme işlevleri eksik kalmaktadır.

Okul yöneticilerinin çoğu yıllarca öğretmenlik yaptıktan sonra bir anda yönetici olarak atandıklarından dolayı personel ve performans yönetimi konularında tecrübesizdirler. Bu durum okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olmasına neden olmaktadır.

Özellikle devlet okullarında, öğretmen performansını yönetme sorumluluğu yöneticiye çalışanın motivasyonunu sağlama, eğitim ihtiyacını giderme, gelişen bireyler olarak kurumun etkinliğini artırma ve amaçlarına ulaşma sorumluluğu yüklerken, yöneticiye bu özelliklere sahip öğretmenleri seçme ve bu özelliklere sahip olmayan veya direnç gösteren öğretmenleri sistemin dışına çıkarma gibi yetkiler vermemiştir. Bu durum öğretmenlerin performans yönetiminden sorumlu yönetici için sınırlılık teşkil etmekte ve yöneticiyi sorumlu ama yetkisiz kişi durumuna düşürmektedir.

Öğretmenleri hizmet içi eğitimler yoluyla ortak amaçlara hizmet edebilecek seviye ulaştırması istenmektedir. Bu durum ise maliyet ve kaynak gerektiren bir iştir. Okul yöneticilerinin kullanımında böyle bir kaynak yoktur.

Performans yönetiminde çalışanlarda aidiyet duygusunu geliştirmek, etkileşimini arttırmak ve çalışanların moralini yüksek tutabilmek için yönetici bazı sosyal etkinlikler düzenlemek istemektedir. Parasal kaynağın olmaması problemi bu durumda da kendisini göstermektedir.

Performans yönetimi kavramını hayata geçirmekle sorumlu yönetici kurum içi problemlere olduğu kadar kurum dışı siyasi baskılara da göğüs germek zorundadır. Örnek olarak yöneticinin astı olan bazı öğretmenlerin güçlü siyasi bağlantılara sahip olması ve bu öğretmenlerin gelişime direnç göstermeleri yönetim sürecinin güvenilirliğini zedeleyerek süreci sekteye uğratabilecektir.

Bütün bu zorluklara rağmen okul yöneticileri maddi özendiricilerin dışındaki ödüllerle öğretmenleri güdüleyebilirler. Eğitim yöneticilerinin okulda oluşturacakları, öğretmene güven veren bir iletişim şekli oluşturması, öğretmenlerin mesleki gelişimini okulun bir kazancı olarak gördüğünü personele hissettirmesi, okulda biz kavramını kurumsallaştırarak okulu bir öğrenen organizasyon haline getirmesi tüm bu maddi zorlukların üstesinden gelmesini sağlayabilir.

Okul yönetiminin, okulda sürekli değişme kültürü yaratması, performans yönetimi açısından istenen ve beklenen bir durum değildir. Çünkü sürekli değişme, öğretmenlerde kaygıya neden olabilir. Konu ile ilgili olarak Deming'ten aktaran Jenkins (1998, s.35) değişimin belirsizlik yaratan bir sözcük olduğunu pozitif ve negatif çağrışımlar yaptığını, yenileşmenin ise, pozitif yönünün olduğunu ileri sürerek, eğitim sisteminde değişimden değil, yenileşmeden söz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Performans yönetimi sürecinde, değişme değil, bir yenileşme kavramı devreye girmeli ve yenileşme kültürü oluşturulmalıdır.

Eğitim sistemimizde hakim düşüncelerden birisi de, sanayi sektörüne ait bir modelin, eğitim sektöründe uygulanmasının oldukça sakıncalı olacağına ilişkin kanaattir. Nitekim 1990'lı yıllarda, Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitim sisteminde uygulanıp uygulanmayacağı yaygın bir tartışma konusu olmuştur. Ancak, günümüzde, Toplam Kalite Yönetiminin eğitim

sisteminde uygulanması konusunda, oldukça önemli bir mesafe alındığını görülmektedir. Bu durum performans yönetiminin de eğitim kurumlarında uygulanabileceği konusundaki ümidimizi arttırmaktadır.

Öğretmen performansının değerlendirilmesi konusunda eğitim yöneticisinin yanı sıra öğrenci, meslektaş, kişinin kendi kendisini değerlendirmesi ve veli görüşleri gibi çoklu veri kaynaklarının kullanıldığı 360 derece değerlendirme sisteminin öğretmen performansı yönetim sürecine dahil edilmesi değerlendirme sürecinin nesnelliği ve çok yönlülüğü açısından daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

6.2. Öneriler

- Performans yönetimi bir yönetim sürecidir ve kurumun etkililiği ve genel amaçlara ulaşmada doğrudan etkiye sahiptir. Bundan dolayı tüm okul yöneticilerinin performans yönetimi konusunda yeterlilikleri saptanıp ihtiyaç duyan yöneticilere eğitim verilmelidir.
- Öğretmen performansının değerlendirilmesinde nesnelliği sağlamak ve öğretmeni çok yönlü değerlendirmeye imkan tanıyan çoklu değerlendirme sistemlerinin performans yönetim sistemine dahil edilmesi yararlı olacaktır. Böylece eğitim örgütlerinin etkinliği artacaktır.
- Öğretmenlerin performans yönetiminden birinci derecede sorumlu okul yöneticilerine çalışacakları personeli seçebilme ve bütün çabalara rağmen direnç gösteren personeli sistem dışına çıkarabilme yetkisi verilmelidir.
- Eğitim yöneticilerinin okul etkililiğini artırma yolunda gösterdiği performans geliştirme çabalarının politik müdahalelerin kurbanı olmasına izin verilmemelidir.
- Performans yönetim uygulamaları sırasında ortaya çıkan kaynak sıkıntısı eğitim sisteminin yerinden yönetim ilkesi gereğince yerel eğitim kurumlarının kurulmasıyla giderilebilir. Unutulmamalıdır ki yerel eğitim kurumları belediyelerin ve diğer yerel kuruluşların maddi, manevi desteğini alarak daha rahat olanaklara sahip olacaktır.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ, K., **“Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları”**, Kan Yılmaz Matbaası, 1. Baskı, İzmir 1994

AKAL, Z., **“Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri”**, Verimlilik Dergisi, özel sayı yayını, Milli Prodüktivite Merkezi, Ankara 1995

ALIÇ, M., **“Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri”**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:21, Sayı:217, Ocak 1996

ALTINIŞIK, S., **“Örgütlerde Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem, Yıl:2, Sayı:4, Güz 1996

ARICI, H., **“İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar”**, Meteksan, 7. Basım, Ankara 1990

ARMSTRONG, M., **“Strategies for Human Resource Management”**, İnkade-haberler, çev: Engin Turan, Yıl:1, sayı:6, 1998

ATAY, K., **“İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlilik Alanlarına İlişkin Beklentileri”**, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara 1987

ATAYETER, C., **“Yönetimin Dinamik Olma Özelliği”**, ed: Uğur Yozgat, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öneri Dergisi, sayı:7, Haziran 1997

AYDIN, M., **“Çağdaş Eğitim Denetimi”**, Pegem, No:4, 3. Baskı, Ankara 1993

AYDIN, M., **“Eğitim Yönetimi”**, Hatipoğlu Yayınevi, 5. Baskı, Ankara 1998

AYTAÇ, T., **“Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar, Okul Merkezli Yönetim”**, Nobel Yayın Dağıtım, No: 172, Ankara 2000

BAKİOĞLU, A., **“Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi: Araştırma ve Model Önerisi”**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Eylül 1996

BALCI, A., **“Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler”**, 2. Baskı, 72 TDFO Bilgisayar- Yayıncılık, Ankara 1997

BALCI, A., **“İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 6, sayı:24 Bahar, 2000

BALCI, E., **“Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Niteliğini Geliştirme ve Meslekte Tutma Politikaları”**, Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, No:1, İstanbul 1991

BARUTÇUGİL, İ. , **“Performans Yönetimi”**, Kariyer Yayıncılık, Birinci Baskı, İstanbul, Mart 2002.

BAŞAR, H., **“Öğretmenlerin Değerlendirilmesi”**, Hacettepe Üniversitesi Ders Notları, Mart 1988

BAŞAR, H., **“Eğitim Denetçisi Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi”**, Pegem, No:19, 3. Baskı, Ankara 1995

BAŞAR, H., **“Öğretmenlerin Değerlendirilmesi”**, 2. Basım, PEGEM, No:20, Ankara 1995

BAŞAR , H., **“Türk Eğitim Sisteminde Okul Örgütünün Yapısı, İşlevleri, İşleyişi, Sorunları, Öneriler”**, Eğitimde Yansımalar:IV, Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri, Ankara 2001

BAŞARAN, A., **“İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları”**, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara 1986

BAŞARAN, H., **“Eğitimde İşgörenlerin Değerlemesi”**, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, 1. Basım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:147, Ankara 1985

BAŞARAN, İ. E., **“Yönetimde İnsan İlişkileri; Yönetimsel Davranış”**, Kadioğlu Matbaası, 1. Baskı, Ankara 1992

BAŞARAN, İ. E., **“Yönetim”**, 3. Basım, Feryal Matbaası Ankara 2000

BATTAL, T., **“Performans Değerlendirmesi ve Türk Silahlı Kuvvetleri İçin Yeni Bir Performans Değerlendirme Sistemi Model Önerisi”**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara 1996

BEYAZID, G., **“İlkokul Öğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Göz Önünde Bulundurulması”**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Kültür Koleji Yayınları, Sayı:54, Eylül/Ekim 1997

BİLEN, M., **“Plandan Uygulamaya Öğretim”**, 4. Baskı, Ankara 1996

BİLGİN, N., **“Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi”**, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara 1976

BİLGİN, K. U., **“Kamu Personel Yönetimi” (Ders notları)**, İmaj Yayıncılık, Ankara 1997

BİLGİN, M. H., **“Performans Değerlemenin Taşınması Gereken Özellikler”**, Mülkiyeliler Birliği Dergisi, Cilt:22, Sayı:205, Ankara 1998

BİLİR, M., **“Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi”**, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara 1991

BOLAT, S., **“Eğitim Örgütlerinde İşbirliği”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem, yıl:2, sayı:4, Güz 1996

BOLTON, T., **“Human Resource Management: An Introduction”**, Blackwell Publishers, Massachusetts, 1997

BOTTERY, M., **“The Ethics of Educational Management: Personal , Social and Political Perspectives on School Organization”**, Educational Management, Series, Cassell Publication, Washington, 1992

BRENGELMANN, J., **“Davranışçı Psikoloji Açısından Vizyoncu ve Karizmatik Yönetim”**, Vizyon Yönetimi, çev: Veli Karagöz, Evrim Yayınevi, İstanbul 1995

BULUÇ, B., **“Yönetimde Örgütlenme Süreci”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem, Yıl:2, Sayı:4, Güz 1996

BURSALIOĞLU, Z., **“Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama”**, Ankara Üniversitesi Yayınları, No:71, Ankara 1991

BURSALIOĞLU, Z., **“Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”**, PEGEM, No:9, Ankara 1994

BÜYÜKKARAGÖZOĞLU, S. S. ve Kesici, Ş., **“Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerinde Etkisi”**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:137, Mart 1998

CAN, H. , AKGÜN, A. ve KAVUNCUBAŞI, Ş., **“Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi”**, Siyasal Kitapevi, Ankara 1998

CANMAN, D., **“Performansın Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye Kamu Kesimindeki Uygulama”** Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1, Ankara Mart 1993

CANMAN, D., **“Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye Kamu Personelinin Değerlendirilmesi”**, TODAİ Yayını, No:252, Ankara, 1993

CANMAN, D., **“Çağdaş Personel Yönetimi”**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını, No:260, Ankara 1995

CHUI, H. S., SHARPE, F. G. and MCCORMICK, J., **"Vision and Leadership of Principals in Hong Kong "**, Journal of Educational Administration, Vol.34, No: 3, 1996

COPLA, C.; IRWING, E. S., Soundirs R., **“Educating The Young Thinker: Classroom Strategies for Cogritive Growth”**, New D. Rostend Comp, 1989

COSTELLO, S. J., **“Effective Performance Management”**, McGraw-Hill, New York 1994

C.P.R.E. (Consortium for Policy Research in Education), **“School-based Management: Changing Roles for Principals”**, Assessment of School-based Management, New York October 1996

CÜCELOĞLU, D., **“İnsan ve Davranış”**, Remzi Kitapevi, 4. Basım, İstanbul,1993

ÇALIK, T., **“Performans Yönetimi: Tanımlar Kavramlar İlkeler”**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2003

ÇELİK, V., **“Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu”**, Yeni Türkiye (Eğitim özel sayısı), Yeni Türkiye Medya Hizmetleri, yıl:2, sayı:7, Ocak- Şubat 1996

ÇELİK, V., **“Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi”**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:55, Kültür Koleji Yayınları, Kasım/Aralık 1997

ÇELİK, V., **“Eğitimde Dönüşümcü Liderlik”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, yıl 4, sayı:16, Güz 1998

ÇELİK, V., **“Eğitimsel Liderlik”**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999

ÇİÇEK, R., **“Kamu Hizmetinde Performans Değerlendirme ve Performansa Dayalı Ücret Planları”**, TC Devlet Personel Başkanlığı Yayınları, Yayın No:176, Ankara 1993

DALIN, Per., **“Changing the School Culture”**, Cassell, London 1993

DAVIS, G. ve THOMAS, M., **“Effective Schools and Effective Teachers”**, Allyn and Bacon, Boston 1989

DEMING, W. E., **“Out of the Crisis”**- Krizden Çıkış, çev: Cem Akaş, Güzel Sanatlar Yayıncılık, 1. Baskı, Haziran 1996

DEMPSEY, D., **“A Principal Attitude”**, Managing for Productive Schools, NASSP Bulletin, March 1990

DENİZ, L., **“Mikroöğretim”**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:5, İstanbul 1993

DİNÇER, Ö., “**Örgüt Geliştirme; Teori, Uygulama ve Teknikler**”, Timaş Basım, 1. Baskı, İstanbul 1992

DUFOUR, Richard P., “**The Principal As Staff Developer**”, Edited by Dennis Sparks, National Educational Service, Bloomington , Indiana, 1991

DUIGNAN, P. A., “**School-based Decision- making and Management: Retrospect and Prospect**”, ed: Judith Chapman, The Falmer Press, London, 1990

DUIGNAN, P. A. ve MACPHERSON R. J. S., “**A Practical Theory of Educative Leadership**”, ed: A. Duignan ve R. J. S. Macpherson, The Falmer Press, London 1992

ENSARİ, H., “**21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**”, Sistem Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul, 1999

ERÇETİN, Ş., “**Lider Sarmalında Vizyon**”, Önder Matbaacılık, Ankara 1998

ERDOĞAN, İ., “**İşletmelerde Kişisel Değerlemede Psiko Teknik**”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, No:243, İstanbul 1990

ERDOĞAN, İ., “**Okul Merkezli Yönetim**”, Yaşadıkça Eğitim, Kasım/Aralık 1996, Sayı: 49

ERDOĞAN, İ., “**Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**”, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000

ERKEN, V., “**Öğretmenlerin Sicil Sistemini Değerlendirmesi**”, yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara 1990

ERMERT, M., “**Kurumsal Kültür Olarak İletişim**”, Executive Excellence, Sayı: 3, 2000

ERSEN, H., “**T.K.Y nin İnsan Kaynakları Yönetimi ile İlişkisi ve Uygulamadan Örnek**”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul 1995

FINDIKÇI, İ., “**İnsan Kaynakları Yönetimi**”, Alfa Yayınları, İstanbul 1999

FOX, W. ve SCHWARTZ, A., **“Managerial Guide for School Principals”**, Columbus: Charles E. Merrill Books, Inc., 1965

GİLLEN, T., **“Değerlendirme Tartışması”**, çev:Aksu Bora-Onur Cankoçak, Gökşe Matbaası, Ankara 1997

GÜRSEL, M., **“Öğrenen Örgütler”**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Kültür Koleji Yayınları, sayı:54, Eylül-Ekim 1997

GÜRSOY, A., **“İlköğretim Müfettişinin Davranış Boyutu”**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:21, Sayı:223, Temmuz- Ağustos 1996

HAS, E., **“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Uygulamalarını Geliştirmelerinde Teftişin Rolü”**, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara 1998

HESAPÇIOĞLU, M., **“Öğretim İlke ve Yöntemleri”**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 1988

HESAPÇIOĞLU, M., **“Modernizmden Postmodernizme Eğitim Anlayışları ve Okulun Geleceği”**, Yeni Türkiye 21. Yüzyıl Özel Sayısı 19, Yıl:4, Sayı:19, Şubat 1998

İNCİR, G., **“Bir Motivasyon Tekniği: Performans Geliştirme”**, MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi, sayı:101, yıl:9, Mayıs 1997

JENKINS L. **“Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi”**, çev: Gönül Yenersoy, Rota Yayınları, İstanbul 1998

JOHNSON, J. M. ve PAJARES F., **“When Shared Decision Making Works: A 3-Year Longitudinal Study”**, American Educational Research Journal, vol:33, no:3, Fall 1996

J.PALMER, M., **“How to Plan and Conduct Productive Performance Appraisals”**- Performans Değerlendirmeleri, çev. Doğan Şahiner, Rota Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 1993

KARAGÖZOĞLU, G., “**İlköğretimde Teftiş Uygulamaları**”, yayınlanmamış doçentlik tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara 1977

KARAGÖZOĞLU, G., “**Öğretmen Yeterlilikleri**”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:25, Sayı:263, Mart 2000

KARİP, E., “**Dönüşümcü Liderlik**”, Eğitim Yönetimi Dergisi, yıl 4, sayı 16, 1998

KASAPÇOPUR, A., “**Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Denetimi**”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1996

KAYA, Y. K., “**Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**”, Setofset, 4. Baskı, Ankara 1991

KAYA, Z., “**Öğrenmeyi Kolaylaştırmada Öğretmen Davranışları**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:137, MEB Yayınları, Mart 1998

KAYNAK, T., ADAL Z., ATAAY İ., UYARGİL C. ve diğerleri, “**İnsan Kaynakları Yönetimi**”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:276, İstanbul 1998

KEPÇEOĞLU, M., “**Psikolojik Danışma ve Rehberlik**”, Kadioğlu Matbaası, 7. Baskı, Ankara 1993

KÖKNEL, Ö., “**Kaygıdan Mutluluğa: Kişilik**”, Altın Kitaplar Yayıncılık, 7. Baskı, İstanbul 1986

KÜÇÜKAHMET, L. ve diğerleri, “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**”, ed. Leyla Küçükahmet, Alkım Yayıncılık, 2. Basım, İstanbul, 1999

LASHWAY, L., “**Visionary Lidership**”, (Eds) Smith, Stuart C. And Philip K. Piele, School Lidership: Handbook for Excellence, ERIC, 1997

LEITHWOOD, K. A., “**The Move Toward Transformation Leadership**”, Educational Leadership, vol:49, no:5, May 9-13, 1992

LEITHWOOD, K. A., **“Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring”**, Paper Presented at the Convention of the University Council for Educational Administration, Houston, October 1993

LIONTON, L.B. ve LASHWAY, L., **“Shared-Decision Making, School Leadership”**, Handbook for Excellence, Edited by: Stuart C. Smith and Philip K. Piele, 3. Edition, University of Oregon, 1997

LORTIE, D.C., **“School Teacher”**, A sociological study, Chicago: University of Chicago Press, 1975

MATRANGA, M., HORNER M. P., HILL, G. ve PELTIER G., **“Site-based Management: A Survey of Nevada Principals”**, Clearing House, vol:67, no:1, September 1993, 60-67

M.E.B, **“Milli Eğitim Komisyonu Raporu”**, Araştırma raporu özeti, Ankara, 1959

M.E.B, EARGED, **“Öğretmen Değerlendirme”**, M.E.B, Ankara, 1995

M.E.B, EARGED, **“Çağdaş Öğretmen Profili”**, M.E.B yayınlanmamış araştırma önerisi, Ankara 1998

M.E.B, EARGED, **“Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları”**, M.E.B, yayınlanmamış araştırma önerisi, Ankara Ocak 2000

M.E.B, EARGED, **“Öğretmen Yeterlilikleri”**, yayınlanmamış taslak, M.E.B, Ankara 2000

MEB, EARGED, **“Okulda Performans Yönetimi Modeli”**, 2006 Ankara
earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/egitimigelis/dokuman/performans.pdf,
12.03.2007

MITCHEL E.ve PETERS, M. **“A Stronger Professional Through Appropriate Teacher Incentives”**, Educational Leadership, Vol: 21, 1991

NICKLOS, L. ve BROWN, W.S., **“Recruiting Minorities Into The Teaching Profession: An Educational Imperative”**, Educational Horizons, 67, 1989

NWAGWU, C. E., **“How Community College Administrators Can Improve Teaching Effectiveness”**, Community College Journal of Research and Practice, Jan/Feb 98, Vol 22, 1998

ODDEN, A., ve KELLEY, C., **“Paying Teachers For What They Know and Do: New and Improved Compensation Strategies For Improving School”**, Thousand Oaks, CA: Corwin Pres, 1997

OKTAY, F., **“Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara 1998

ORAL, S. ve KUŞLUVAN, Z., **“Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Arttırmaya Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar”**, Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, Sayı:3, Ankara 1997

OSWALD, Lori Jo., **“School-Based Management”**, ERIC Digest , Number 99, Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, July,1 1997

ÖNCÜ, H., **“Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”**, Matser Yayıncılık, Ankara 1994

ÖRÜCÜ, E. ve KÖSEOĞLU, M. A., **“İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme”**, Gazi Kitapevi, Ankara 2003

ÖZ ,M. F., **“Türk Milli Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü”**, yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara 1977

ÖZDEMİR, S., **“Eğitimde Örgütsel Yenileşme”**, Pegem, 3. Basım, Önder Matbaacılık, Ankara 1998

ÖZDEN, Y., **“Eğitimde Yeni Değerler”**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999

ÖZGEN, H. ve Diğerleri, **“İnsan Kaynakları Yönetimi”**, Nobel Kitapevi, Adana 2005

ÖZGENER, Ş., **“Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Toplam Kalite Yönetimi”**, Verimlilik Dergisi, Milli Produktivite Merkezi Yayını, no:639, sayı:1, Ankara,1998

ÖZGÜVEN, İ. E., **“Bireyi Tanıma Teknikleri”**, PDREM Yayınları, Ankara 1998

QUIGLEY, J. V., “**Vizyon Oluşturulması Geliştirilmesi ve Korunması**”, ev: Berat elik, Yeni izgi Yayın Dağıtım, 1. Baskı, İstanbul 1998

RUTHERFORD, W. L., “**Schools Principals as Effective Leaders**”, Phi Delta Kapan, vol:67, no:1, January 1985, 32-35

SABANCI, Ali, “**Ödöl Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumunu Sağlama Düzeyi**”, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:19, Yaz 1999

SABUNCUOĞLU, Z., “**Personel Yönetimi Politika ve Yönetmelikler**”, Furkan Yayınları, Bursa 1994

SALLIS, E. , “**Total Quality Management in Education**”, Kogan Page, London, 1997

SEÇKİN, N., “**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

SELÇUK, Z., “**Okul Deneyimi ve Uygulama: Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi**”, Nobel Yayınları, No:163, Ankara, 2000

SELLER, W., “**New Images for the Principal’s Role in Professional Development**”, Journal of Staff Development, vol:14, no:1, Winter 1993

SEYİDOĞLU, Halil, “**Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**”, Gözem Yayınları, No:10, İstanbul 1995

SMITH, F. W. Ve ANDREWS R. L., “**Instructional Leadership: How to Principals Make a Difference**”, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia 1989

ŞAHAN, G., “**Performans Değerlendirme; İlköğretim Okulu Öğretmenleri**”, Eğitim ve Denetim Dergisi, Yıl:1, Sayı:3, Mayıs 2000

ŞAHİN, A.E., “**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri**”, Eğitim Yönetimi, Yıl:6, Sayı:22, Ankara 2000

ŞİŞMAN, M., “**Öğretim Liderliği**”, PegemA Yayıncılık, Ankara 2002

TANRIÖĞEN, A., “**Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller**”, Çağdaş Eğitim Dergisi, yıl:20, sayı:211, Haziran 1995

TAYMAZ, H., “**Öğrenci Hizmetlerinin Değerlendirilmesi**”, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, 1. Basım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:147, Ankara 1985

TAYMAZ, H., “**Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**”, Kadioğlu Matbaası, 3. Baskı, Ankara 1993

TAYMAZ, H., “**Hizmetiçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**”, Takav, 3. Baskı, Ankara 1997

TOMPKINS, E., “**Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş**”, Maarif Basımevi, Ankara 1952

TURHAN, M. H., “**İnsan Kaynakları Planlamasında Performans Değerlendirme ve Bir Uygulama**”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul 1998

TUTUM, C., “**Personel Yönetimi**”, TODAİ Yayınları, Ankara, 1979

TÜRKEL, ULUÇINAR, A., “**İnsan Kaynaklarının Etkin Yönetimi**”, Türkmen Kitapevi, İstanbul 1998

UÇAR, A., “**Türk Eğitim Sisteminin Denetim Alt Sisteminde İnsan Kaynakları Yaklaşımının Uygulanması ve Önemi**”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:22, Sayı:236, Ekim 1997

UYARGİL, C., **“İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi, Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi, ve Geliştirilmesi”**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, No:262, İstanbul 1994

UZUNÇARŞILI, Ü., **“Öğretmen Yetiştirme Konusu”**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:137, M.E.B Yayınları, Mart 1998

ÜNAL, S., **“Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü, Eğitimde Nitelik Geliştirme”**, Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, No:1, İstanbul, 1991

ÜNAL, S., **“Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütü Yöneticilerinin Sorumlulukları”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:22, 2000

WHETTEN, D.A. ve CAMERON K.S., **“Developing Management Skills”**, Urbana-Champaign: HarperCollins. 2nd. Edt. 1998

WISE, C. and BUSH T., **“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

WOHLSTETTER, P. and MOHRMAN, S. A., **“School-Based Management: Strategies for Success”**, C.P.R.E. (The Consortium for Policy Research in Education) Finance Briefs, New Brunswick, No:4, 1993

YEŞİLOĞLU, Ö., **“Performans Değerlemenin T.K.Y da Yeri, Önemi ve Hipotez Testi Yardımıyla Bir Araştırma”**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul 1998.

İNTERNET KAYNAKLARI

ABİ, R., “**Performans Yönetimine Geçiş**”, <http://www.baltas-baltas.com/>, (05.06.2007)

BRUKE, B. T. ve KOONCE, R., “**Principles of Organizational Transformating**”, Management Review, Vol.86 (8), Aktaran: Z. Seçil Taştan, 1997
www.insankaynaklarigokceada.com, (01.07.2007)

ÇAKMAK, N. ve OCAKLI, E., “**Performans Değerlendirmesi Gerekli midir? Neden?**”, ÜNAK 2006 "Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu", Gazi Üniversitesi Ankara 12-14 Ekim 2006, <http://unak.org.tr>, (12.04.2007)

DEDEHAYIR, H., “**Performans Yönetimi Ne İşe Yarar**”, <http://www.baltas-baltas.com>, (01.06.2007)

GERMİRLİ, N. “**Performans Sisteminin Performansı**”, <http://www.kalder.org.tr>, (30.03.2007)

LIDL, Rudi, “**Performance Management/Staff Development Review**”, University of Tasmania, <http://www.admin.utas.edu>, (21.03.2007)

OKAN, M., “**Türkiye’deki işletmelerde verimliliği arttırmak için, şirket yöneticisi çalışanlarının daha verimli çalışmaları için ne yapmalı, onları nasıl motive etmelidir?**”, www.meteokan.pamukkale.edu.tr, (01.06.2007)

ÖZKAN, S., “**Performans Yönetimi Makaleler ve Yazılar**”, <http://www.stratejika.com>, (01.06.2007)

YÜKSEL, T., “**T.C Milli Eğitim Mevzuatı**”, Kazancı Hukuk Kaynakları Yayım, güncelleştirilmiş 1999, İstanbul 1993, <http://egitim.insankaynaklari.com>, (15.02.2007)

<http://www.insankaynaklari.com>, “**Okullarda Performans Yönetiminin Amacı**”, (13.06.2007)

<http://www.kocyonder.com>, (12.02.2007)

<http://www.kisiselbasari.com>, (21.04.2007)

<http://www.eflatun.com.tr>, (21.04.2007)

<http://erzurum.meb.gov.tr> (10.05.2007)

ÖZGEÇMİŞ

Duygu ALPHAN ŞENTUNA

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 12.02.1979
Doğum Yeri İstanbul
Medeni Durumu: Evli

Eğitim :

Lise 1993-1996 Kadıköy Kız Lisesi
Lisans 1996-2000 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Tarih Eğitimi
Yüksek Lisans 2004- Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2006- Ankara Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
2002-2006 İstanbul Ümraniye Mevlana Lisesi Tarih Öğretmenliği