

**T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**VAKIF ÜNİVERSİTELERİNİN YABANCI DİLLER  
BÖLÜMÜNDE GÖREVLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM  
ELEMANLARININ  
PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN  
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DOĞAN KORKMAZ**


**Danışman Öğretim Üyesi  
Yrd. Doç. Dr. AYNUR EREN GÜMÜŞ**


**İstanbul, Ekim 2010**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

26.10.2010 tarihinde tezinin savunmasını yapan Doğan KORKMAZ' a ait "Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde Görevli İngilizce Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine İlişkin Eğilimlerin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

  
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN  
(Başkan)

  
Yrd. Doç. Dr. Aynur GÜMÜŞ  
(Üye)  
(Danışman)

  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ÖZCAN  
(Üye)

## ÖNSÖZ

Bu çalışma ile Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümlerindeki performans değerlendirmesi süresince karşılaşılan problemlerin altı çizilmeye çalışılmış, yabancı dil öğretim elemanlarının performans değerlendirmesi ilişkin eğilimleri ortaya konmuştur.

Bu tezin planlaması, hazırlanması ve uygulanması aşamalarında destek ve yardımlarını esirgemeyen ve hep olumlu düşünmemi sağlayarak beni motive eden değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ'e, Yüksek Lisans eğitimim süresince kişisel gelişimime katkıda bulunan Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN ve Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL hocalarıma, tez çalışmam süresince bana anlayış gösteren ve desteleyen Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Sayın Yıldız CAN'a , Koordinatörüm Sayın Özden ÖZLÜ'ye, sınıf arkadaşım Sayın Selen BİLGİNER'e ve tüm ofis arkadaşlarıma teşekkür ederim.

En sıkıntılı anlarında bile bana gösterdiği sonsuz sabır ve anlayış için sevgili eşim Ayşe KORKMAZ'a şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

Bu çalışma, Vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görevli İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerini incelemek üzere 2009-2010 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar, Kişisel Bilgiler Formu ve Performans Değerlendirme Eğilim Anketidir.

Araştırma İstanbul ilinde bulunan 13 vakıf üniversitesinden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Her üniversiteden 1 bölüm başkanı olarak toplam 12 yönetici, 55 koordinatör ve 248 öğretim elemanı olmak üzere toplam 315 kişi örnekleme oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel-tarama modeline uygun olarak yapılmış ve veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; frekans ve yüzdeler analizler, ilişkisiz gruplar için “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tek yönlü varyans analizinde anlamlı fark bulunduğu durumlarda post- hoc testi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görevli İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine dair eğilimlerinin kadın ve erkek öğretim elemanlarının arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve kadınların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine ilişkin algılarında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanlarının yaşları arttıkça performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine yönelik puanları düşmektedir. Bunun yanında, kadın ve erkek öğretim elemanlarının

performans değerlendirmede veri kaynakları alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine daha yüksek bir katılım eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının performans değerlendirmesi konusunda bilgi sahibi olma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu görölmüştür. İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde ödüllendirme alt boyutuna ilişkin algılarında da anlamlı fark bulunmuş ve kadınların puanları daha yüksek bulunmuştur. İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uyma konusunda eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu görölmüştür.

Bulgular alan yazın ve araştırmanın koşulları dikkate alınarak tartişılmıştır

**Anahtar Kelimeler:** Performans, Performans değerlendirmesi.

## **ABSTRACT**

### **THE ANALYSIS OF PERFORMANCE EVALUATION TENDENCIES OF LANGUAGE INSTRUCTORS WORKING IN DEPARTMENTS OF FOREIGN LANGUAGES IN FOUNDATION UNIVERSITIES**

## **ABSTRACT**

This study was carried out to analyze tendencies in performance evaluation of language instructors working in Departments of Foreign Languages in Foundation Universities in İstanbul in the 2009-2010 academic year. In this research two evaluation instruments were used as data collection tools. These are; a personal information form and a performance evaluation tendency survey.

This research was carried out using the data collected from thirteen foundation universities in İstanbul. In total 315 people formed the sample, consisting of 12 heads of department, 55 coordinators and 248 instructors from the universities. The research was done according to the relational-scanning model and the data was resolved electronically using the SPSS statistics program. For the statistical analysis of the data, frequency and percentage analysis, independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used, and in case of significant differences were seen at the one-way analysis of variance the Scheffé test was used as post-hoc.

According to the findings of the research, it was observed that there was a meaningful differentiation between male and female instructors' tendencies regarding the importance and the necessity of performance evaluation of language instructors working in Departments of Foreign Languages in Foundation Universities, with female instructors have higher points. A meaningful and negative

relationship detected in English language instructors' perceptions in terms of the importance of performance evaluation. As the instructors ages, their points, concerning the importance and the necessity of performance evaluation, decrease. However, it has been obtained that female and male instructors tendencies, according to the lower dimension in terms of participation to performance evaluation, show a meaningful differentiation, with male instructors tending towards a higher level of participation to performance evaluation. Female and male instructors' tendencies, according to the lower dimension in terms of having knowledge of performance evaluation, show a meaningful differentiation, with male instructors have higher points. There was a further meaningful differentiation discerned in English instructors' tendencies, according to the lower dimension in terms of conferment in performance evaluation and female instructors' points are in higher level. A meaningful and negative relationship was observed between English instructors tendencies in performance evaluation in terms of objectivity, transparency and observance of ethical principles, and the age of instructors.

Findings have been discussed by taking literature and terms of research into consideration.

**Key Words:** Performance, Performance evaluation.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi



## BÖLÜM I

<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Performans Değerlendirmesi.....	3
1.1.1. Performans Değerlendirmesine İlişkin Tanımlar.....	3
1.1.2. Performans Değerlendirmesinin Tarihsel Gelişimi.....	6
1.1.3. Performansı Etkileyen Faktörler.....	8
1.1.4. Performans Değerlendirmesinin İşlevleri.....	9
1.1.5. Performans Değerlendirmesinin İlkeleri.....	10
1.2. Performans Değerlendirmesinde Uygulanan Yöntemler.....	10
1.2.1. Grafik Değerlendirme Yöntemi.....	10
1.2.2. Derecelendirme Yöntemi.....	11
1.2.3. Puanlama Yöntemi.....	11
1.2.4. Sıralama Yöntemi.....	12
1.2.5. Zorunlu Seçim Yöntemi.....	13
1.2.6. Kontrol Listesi Yöntemi.....	13
1.2.7. Takım Bazlı Değerlendirme Yöntemi.....	13
1.2.8. 360 Derece Değerlendirme Yöntemi.....	14
1.3. Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanım Alanları.....	17
1.3.1. Personel Planlama.....	18
1.3.2. Kariyer Planlaması.....	18
1.3.4. Ücret/ Maaş Yönetimi.....	18
1.3.5. Terfi ve Nakiller.....	19
1.3.6. Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi.....	19
1.3.7. İşten Çıkarma Kararları.....	19
1.4. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirmesi.....	20

1.4.1. Performans Değerlendirmesine İlişkin Ülke Uygulamaları.....	24
1.4.2. Eğitimde Performans Değerlendirmesi İle İlgili Sorunlar.....	29
1.1.4.3. Performans Değerlendirmesinde Çalışan Eğilimleri.....	33
1.1.4.4. Performans Değerlendirmesinde Etik.....	35
1.1.4.5. Performans Değerlendirmesinde Geribildirim.....	36
1.5. Problem.....	39
1.6. Araştırmanın Amacı.....	41
1.7. Araştırmanın Önemi.....	43
1.8. Sınırlılıklar.....	44
1.9. Varsayımlar.....	44
1.10. İlgili Araştırmalar.....	45
1.10.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	45
1.10.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	50

## BÖLÜM II

<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>54</b>
2.1. Araştırmanın Modeli.....	54
2.2. Evren ve Örneklem.....	54
2.3. Veri Toplama Araçları.....	56
2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	57
2.3.2. Performans Değerlendirme Eğilim Anketi (PDEA).....	57
2.3.2.1 Araştırma Kapsamında PDEA'nin Faktör Analiz Sonuçları.....	58
2.3.2.2 PDEA'nin Madde Analizi ve Güvenirliği.....	61
2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri.....	69

## BÖLÜM III

<b>3. BULGULAR</b> .....	71
3.1. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirme Eğilim Anketi Alt Boyutlarına İlişkin Eğilimlerine Yönelik Bulgular.....	71
3.1.1. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	74
3.1.2. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	76
3.1.3. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	78
3.1.4. Öğretim Elemanlarının Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Tutumlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	82
3.1.5. Öğretim Elemanlarının Ölçeğin alt Boyutlarına Yönelik Tutumlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	85
3.1.6. Öğretim Elemanlarının Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	89
3.1.7. Öğretim Elemanlarının Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Birimdeki Pozisyon Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	93

## BÖLÜM IV

<b>4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	96
4.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	96
4.2. Öneriler.....	103
<b>KAYNAKÇA</b> .....	106

<b>EKLER</b> .....	114
Ek 1 Kişisel Bilgiler Formu.....	114
Ek 2 Performans Değerlendirme Eğilim Anketi.....	115
Ek 3 Özgeçmiş.....	116

### **TABLolar LİSTESİ**

<b>Tablo 1</b> Örneklem Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatikler.....	55
<b>Tablo 2</b> KMO ve Barlett Testi.....	58
<b>Tablo 3</b> Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Özet Tablosu.....	60
<b>Tablo 4</b> Faktör 1 Madde Analizi.....	61
<b>Tablo 5</b> Faktör 2 Madde Analizi.....	62
<b>Tablo 6</b> Faktör 3 Madde Analizi.....	62
<b>Tablo 7</b> Faktör 4 Madde Analizi.....	63
<b>Tablo 8</b> Faktör 5 Madde Analizi.....	63
<b>Tablo 9</b> Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t testi.....	64
<b>Tablo 10</b> Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Katsayıları....	65
<b>Tablo 11</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına İlişkin Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatikler.....	71
<b>Tablo 12</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 13</b> Öğretim Elemanlarının Yaşı ile PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerini Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları.....	76
<b>Tablo 14</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	78
<b>Tablo 15</b> Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	79
<b>Tablo 16</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin t testi Sonuçları.....	82

<b>Tablo 17</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	85
<b>Tablo 18</b> Okuldaki Kıdem Değişkenine İlişkin Sheffe Testi Sonuçları.....	86
<b>Tablo 19</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	89
<b>Tablo 20</b> Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	90
<b>Tablo 21</b> Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Birimdeki Pozisyon Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin t testi Sonuçları.....	93

## SİMGELER LİSTESİ

f	Frekans
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
t	t Testi

## KISALTMALAR LİSTESİ

Çev.	: Çeviren
Akt.	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical For Social Sciences
PDEA	: Performans Değerlendirme Eğilim Anketi
vd.	: ve diğerleri

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Günümüzde ürünler ve süreçler hızlı bir yeniliğin ve gelişmenin içerisinde. Sürekli yenilik yapma, teknolojideki ve pazardaki değişimlere hızlı cevap verme gereksinimini beraberinde getirmektedir. Böylece yoğun ve sert bir rekabet ortamı ortaya çıkmaktadır. Bu yoğun rekabet ortamında kurumların hayatta kalabilmeleri üstün bir yönetim anlayışına ve en üst düzeydeki yöneticiden en alt kademedeki işgörene kadar tüm çalışanların belirli bir standardın üzerinde olmasına bağlıdır.

Performans değerlendirme önceden belirlenen performans kriterleri ve standartlarına göre, bireylerin veya organizasyonun belli bir dönemdeki mevcut performans seviyelerini ve gelecekteki potansiyellerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar bütünüdür. Dolayısıyla, performans değerlendirmesi hem bireysel olarak çalışanları hem de organizasyonu geliştirmek için kullanılan çok önemli yönetim araçlarından biridir.

Organizasyonlar için oldukça büyük önem taşıyan performans değerlendirmenin sonuçlarının etkin olup olmadığı, değerlendirme sisteminin organizasyonu varmak istediği hedefe götürüp götürmediğinin araştırılması sistemin doğru işlemesine katkıda bulunacaktır.

Çağımızdaki örgütlerde sadece üst yöneticilerin bakış açısıyla çalışanlarını değerlendirdikleri yöntemler terk edilmeye başlanmıştır. Artık değerlendirme sistemleri, çalışanları nelerin motive ettiğini, çalışanların hangi yönlerinin

geliştilmesine ihtiyaç olduğunu ve hangi koşullarda performansın yükseldiğini tespit etmeyi hedeflemektedir.

Örgüt yöneticileri, yönetsel kararlar almada, iş görenlerinin ücret artışlarını, terfilerini, işten çıkarma durumlarını belirlemede, güçlü ve zayıf yönlerini görmede, eğitim, disiplin ve bütçenin hazırlanmasında bununla birlikte, performanslarının geliştirilmesinde, iş görenleri kurumun hedeflerine yöneltmeyi sağlamada, performansın etkili bir biçimde değerlendirilmesine gereksinim duyar. Örgütlerin bir ölçüde amaçlarına ulaşabilmesi, iş görenlerinin performanslarını profesyonel bir biçimde değerlendirmesiyle ve performans değerlendirme yöntem ve tekniklerini çok iyi uygulaması ile mümkün olmaktadır (Palmer ve Winters, 1993, s.66).

Bütün eğitim kurumlarının, kurum bünyesindeki herkesin performans değerlendirmesinin nasıl yapıldığını ve sorumlulukları ve haklarının ne olduğunu anlamaları için yazılı ve aynı görüş birliğine varılmış bir performans yönetim politikasına gereksinimleri vardır. Politikası adil olmalı, tüm çalışanlara sürekli olarak adaletli bir şekilde davranılmalı, çalışması ve yürütülmesi için basit olmalıdır. Politika, öğretmenleri iyi bir deneyim paylaşmak ve müşterek öğretim becerileri anlayışı yerleştirmek üzere teşvik edilmelidir.

Performans değerlendirmesi, öğretmen denetimi sürecinde gerçekleşen ve öğretmenin yaptığı işin kalitesinin resmi olarak onaylanması olarak yorumlanabilir. Öğretim, plan ve hazırlık yapmayı, sınıf ortamını, değerlendirmeyi, eğitimi ve süregiden mesleki liderlik ve öğrenmeyi içermektedir.

## **1.1. Performans Değerlendirmesi**

Bu bölümde performans değerlendirmesinin tanımı, tarihsel gelişimi,işlevleri, ilkeleri ve performansı etkileyen faktörlere yer verilmiştir.

### **1.1.1. Performans Değerlendirmesine İlişkin Tanımlar**

Performans, görev çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşüncedir (Pugh, 1991,s.7-8). Performans, belirli bir zaman dilimi içersinde ortaya çıkarılan mal veya hizmet miktarı olarak da tanımlanmaktadır (Torrington ve Hall, 1995,s. 316).

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre de performans başarıml, verim artırımı anlamına gelmektedir (TDK,<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime>). Oxford İngilizce Sözlüğü'nde performans; başarı, yürütme, başarmak, üstlenilen bir işi başarılı bir şekilde sonuçlandırmak olarak tanımlanmaktadır. Performans başarıyla elde edilen sonuçlarla ilgili olmakla birlikte işin nasıl yapıldığıyla da ilgilidir.

Performans tutumlar ve sonuçları anlamına da gelmektedir. Tutumlar, işi yapanlar tarafından ortaya çıkar ve işi soyuttan somuta geçirirler. Yalnızca sonuçlar için araçlar değil, tutumlar da kendi doğrusu içindeki sonuçlardır ve neticelerden ayrı olarak değerlendirilebilirler. Diğer bir deyişle, takımların ve bireylerin performansını değerlendirmede girdiler ve çıktılar veya tutumlar ve sonuçlar göz önünde bulundurulmalıdır (Hartle, 1995, s.3-4).



Moon ve Fitzgerald performansı kendi içinde bulunduğu çeşitli etmenlere bağlı olarak çeşitlilik gösteren çok boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadır. Ölçme amacının performans sonuçlarını ya da davranışını değerlendirme olup olmadığını belirlemek oldukça önemlidir. Bu sebepten , kurumsal sonuçlar, süreç ve performans değerlendirme araçları arasındaki farkı iyi yorumlayabilmelidir (Moon ve Fitzgerald, 1996, s. 99).

Alan yazında performans değerlendirme ile ilgili pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Başarının değerlendirilmesi olarak görülen performans değerlendirmesi, bir çalışanın yapmakla yükümlü olduğu görevindeki etkinliği ve yeterliliği hakkında bilgi veren ve bu doğrultuda gösterdiği performansını ölçmeye imkan sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Khalid, Parante ve Diane,2002, s. 40).

Performans değerlendirme bir kişinin bireysel durumunu, gurupla olan güncel ve geçmişteki durumunu inceleyen, mantıksal çıkarımlarda bulunulan bir süreçtir (Krausert,2009,s.8). Performans değerlendirme, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli olarak iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri sistem bütünüdür (Bolton, 1997,s. 248).

Devamlı olarak gelişmenin ve başarının var olması, çalışanların iş yapma düzeylerinin ne derecede doğru, etkin ve verimli performansa sahip olduğu ile alakalıdır (Angelo ve Viladimir, 1994, s.45).

Nelson ve Quick açısından performans değerlendirme sürecinin başlıca fonksiyonu, çalışanın performansı ile ilgili geri besleme vermek, gelişmesi gereken iş

ihtiyaçlarını belirlemek, gerekliyse terfi ve ödüllendirme eylemini gerçekleştirip alınan sonuçlar ışığında kurumun personel kararlarına ilişkin bilgi toplamaktır (Nelson ve Quick, 1994, s.183).

Bir diğer açıdan Micolo'ya göre performans değerlendirmenin en önemli özelliklerinden biri çalışanın iş performansı ile ilgili bilgi edinmektir ki bu bilgi yönetsel kararlar alınırken yararlı ve gerekli olacaktır. Çalışanın kariyer planlaması ,terfi , eğitim, ikramiye ve ücret artışı veya disiplin cezaları performans değerlendirmesinden elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılmalıdır (Micolo, 1993, s.22).

Cummings ve Worley (1997)'e göre performans değerlendirmesi, hedef belirlemeyi ve ödül sistemlerini kapsamaktadır. İşgören bağlamında iş stratejileriyle ilgili olarak işgörenin çalışma davranışlarını düzenler. Çalışanların eğitim ihtiyaçlarının planlamasına yardımcı olur.

Çalışanların değerlendirmesi ekonomik, sosyal ve psikolojik açılardan etkilenmektedir.Bütün bu alanlardaki gelişmeler ve değişimler yönetim literatüründen akademisyenler tarafından performans değerlendirme sistemine adapte edilmiştir (Kermally, 1997, s. 84,85).

Performansın davranışsal bir süreç olduğu ancak davranışların tümünün performans olmadığı Borman ve Motowidlo tarafından savunulmaktadır. Bir diğer açıdan resmi olarak istenilen ve beklenen iş boyutları ile resmi olmayan bir şekilde

ortaya çıkan beklentiler arasındaki farkın altını çizmişlerdir ( Borman & Motowidlo, 1993,s. 220).

Campbell, performansın davranış olduğu olgusunu desteklemiş ve icrada bulunan bireyin dışındaki sistem öğeleri tarafından bozulabileceğinden sonuçlardan farklı tutulması gerektiğini söylemiştir. Araştırmacının esas savunduğu performans sistem öğelerinin denetim altında tutulabiliyorsa, performans değerlendirmesi bireysel veya gurubun son verileri üzerine odaklanabilir (Campbell, 1990, s. 3).

### **1.1.2. Performans Değerlendirmesinin Tarihsel Gelişimi**

Performans değerlendirmenin ilk ne zaman kullanılmaya başlandığına dair kesin bir bilgi olmamakla beraber Çin’de M.Ö. 221- 265 döneminde İmparatorluk, Wie Hanedanı’nın yaptığı işleri ve çalışanların performansını değerlendirmek için İmparatora sunulmak amacıyla Çin’li Filozof Sin Yu tarafından ilk performans değerlendirme çalışması hazırlanmıştır (Çakmak, 2005,s. 18).

Performans değerlendirme, 19.yüzyıl başlarında bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin, davranışlarının ve yeteneklerinin ölçülmesini kapsıyordu. Yıllar geçtikçe performans ölçüm kriterlerinde büyük değişiklikler olmuştur. Özellikle 1960’larda davranışa bağlı kriterler ön plana çıkmış ve günümüze kadar yöneticilerin kontrolündeki değerlendirmeler için çok yönlü kriterlerden oluşan değerlendirme yöntemleri oluşturulmuştur.

Amerika Birleşik Devletlerinde kamu hizmeti veren kurumlarda ilk performans değerlendirme çalışmaları 1900'li yılların ilk çeyreğinde başlamış ve bunun yanında A.B.D. Silahlı Kuvvetlerindeki subayların derecelendirilmeleri 1920'lere denk düşmektedir. Çağdaş Performans Değerlendirme ilk kez 1970'lerde Beer ve Ruh tarafından kullanıldı, ancak 1980'lerin ikinci yarısına kadar tanınmış bir süreç olmadı (Beer ve Ruh, 1976, s. 59-66).

Performans değerlendirme, bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin davranışlarının ve yeteneklerinin basitçe ölçülmesiyle başladı, ancak yıllar içerisinde değişikliğe uğrayarak uzmanlarca çok yönlü kriterlerden oluşan değerlendirme sistemleri ortaya çıkarıldı (Carter,1994, s. 132).

Ülkemizdeki ilk performans değerlendirme çalışmaları devlet kurumlarında başlanmış, ilk defa 1948 yılında Karabük Demir Çelik İşletmelerinde ve akabinde Makina Kimya Endüstrisi ile Sümerbank ve Devlet Demir Yollarında yapılmıştır. 1960'larda yabancı sermayenin özel sektöre girişiyle birlikte performans değerlendirme çalışmaları da profesyonel düzeyde yapıla gelmiştir (Bingöl, 1993 s. 21). Ancak 90'lı yılların başlarında özel kurumların profesyonel yönetim anlayışını benimsemesiyle ülkemizde performans değerlendirme çalışmaları ciddi anlamda hız kazanmış ve günümüze işletmelerin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir.

2003 yılında çıkan 4857 sayılı iş kanunu ile 30 kişiden fazla işçi çalıştıran işyerlerinde, performans değerlendirme çalışmalarının dolaylı da olsa yasalarla zorunlu hale gelmesiyle, işletme yöneticilerinin işgörenlere ayırım yapmadan eşit muamelede bulunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Böylelikle performans

değerlendirme işletmelerin insan kaynakları departmanlarının en önemli fonksiyonlarından birisi olmuştur (Tarlı, 2006, s. 13).

“ İş ilişkisinde; dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, din , mezhep ve benzeri sebeplerle dayalı ayırım yapılamaz. İşveren, esaslı sebepler olmadıkça tam süreli çalışan işçiye, kısmi süreli çalışan işçiye ve belirli süreli çalışan işçiye farklı işlem yapamaz. İşveren, biyolojik veya işin niteliğine ilişkin sebepler zorunlu kılmadıkça, bir işçiye, iş sözleşmesinin yapılmasında, şartlarının oluşturulmasında, uygulanmasında ve sona ermesinde, cinsiyet veya gebelik nedeniyle doğrudan veya dolaylı farklı işlem yapamaz.”(4857 İş Yasası 5. Madde). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda işletmelerdeki performans değerlendirmelerinin önemli olduğu, hem işveren hem de çalışan tarafından ciddiye alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

### **1.1.3. Performansı Etkileyen Faktörler**

Performans yönetirken, ölçerken, değişiklik yaparken ve ödüllendirirken dikkate alınması gereken birçok faktör tarafından etkilenmektedir:

- Kişisel faktörler; bireyin beceri, güven, motivasyon ve yükümlülüğü
- Liderlik faktörleri; idareciler ve takım liderleri tarafından sağlanan teşvik etme, yol gösterme ve destek niteliği
- Takım faktörleri; iş arkadaşları tarafından sağlanan destek niteliği
- Sistem faktörleri; kurum tarafından sağlanan iş ve iş araçları sistemi
- Durumsal faktörler; içsel ve dışsal çevre baskıları ve değişimler.

Performans değerlendirmesinde gelenekçi metodlar, durumsal ya da sistem faktörleri tarafından kısmen yada tamamen ortaya konulduklarında kişisel faktörlerle birlikte performansta çeşitlilik gösterirler (Atkinson ve McCrindell,1997, s. 25-27)

Bireysel performans değerlendirmesinde sadece bireylerin ne yaptıkları değil, aynı zamanda hangi şartlar altında yaptıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanında işi gerçekleştiren kişinin ne yaptığı daha çok hizmet içi eğitim, koçluk ve rehberlik açısından yönetici davranışının yansımaları olması sebebiyle performans değerlendirmesi sürecinin lider olarak yönetici performansını da dikkate almak gerekir (Deming, 1986).

#### **1.1.4. Performans Değerlendirmesinin İşlevleri**

Tompson ve Bevan (1991, s.36), performans değerlendirmesinin işlevlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgütün amaçları, misyonu ve vizyonu tüm çalışanlara iletilmeli,
- Örgütün hedefleri doğrultusunda çalışanların performansının yönetilmesi,
- Eğitim, geliştirme ve ödüllendirme ile ilgili sonuçların incelenmesi,
- Hedeflere ilerleyişin doğru olup olmadığı düzenli ve biçimsel olarak incelenmesi
- Bütün değerlendirme sürecinin etkililiğinin performans katkısı, değişim ve gelişim açısından gözden geçirilmesi.

### **1.1.5. Performans Değerlendirmesinin İlkeleri**

- Kurumun hedeflerini, bireysel, grup, bölüm ve bölgesel hedeflere dönüştürür;
- Kurumun hedeflerine açıklık getirmeye yardımcı olur;
- Performansın zaman içinde ilerlediği sürekli ve evrimsel bir süreçtir;
- Denetleme ve zorlamadan daha çok görüş birliğine ve işbirliğine dayanır;
- Performansı ilerletecek ve bunun nasıl başarılacağı konusunda müşterek bir anlayış yaratır;
- Kişisel performansta özdenetimi destekler;
- Açık ve dürüst bir yönetim biçimine gereksinim duyar ve üstler ve astlar arasında çift yönlü iletişimi yönlendirir;
- Sürekli geribildirim gerektirir;
- Geribildirim döngüsü, bireylerin çalışmalarında kazandıkları tecrübe ve bilgiyi kurumun hedefleriyle birleştirilebilir (Armstrong, 1996).

## **1.2. Performans Değerlendirmesinde Uygulanan Yöntemler**

### **1.2.1. Grafik Değerlendirme Yöntemi**

En eski ve en çok kullanılan performans değerlendirme yöntemlerinden biridir. Değerlendirmeci iş niteliği, teknik bilgi, takım ruhu, girişimcilik gibi ve dakiklik gibi kriterlere birden beşe kadar puan vererek en iyi ve en kötü kriterleri saptamaya çalışır (Mickenna ve Beech, 2002, s. 174).

Bu yöntem belirli bir iş grubundaki çalışanların bireysel başarılarının değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bir departmanların çalışanların tümü veya az sayıda çalışanı bulunan küçük işletmeler için oldukça uygun bir methodtur. Belirli zaman dilimleri sonunda iş görenin bağlı olduğu yönetici tarafından iş görenin kişilik özellikleri, işe ilişkin davranışları ve işin çıktılarının değerlendirildiği puanlamaya dayalı sistematik bir yöntemdir.

### **1.2.2. Derecelendirme Yöntemi**

Her çalışanın bağlı bulunduğu yönetici tarafından belirli bir dönemin sonunda çalışma durumunu iş bilgisine insanlarla olan uyum ve beraberliğine tarafsız ve sistematik biçimde değerlendirme methodudur. Çalışan değerlendirmek için oluşturulan kriterlere en uygun seçeneğin işaretlenmesine dayalı bir çalışmadır. Seçeneklerinin bazı açıklamalar içermesi değerlendiriciye kriterler ve seçenekler arasındaki farkları daha iyi yorumlamasına olanak sağlar.

### **1.2.3. Puanlama Yöntemi**

Puanlama yöntemi her bir kritere önem sırasına göre puan atanmasına dayalı bir yöntemdir. En sık kullanılan uygulamada kriterler beş dereceye ayrılmaktadır ve bu ayırım puan aralığında başarılıdan başarısız kadar isimlendirilir. Bu uygulamada puan atama dört farklı şekilde yapılmaktadır (Bingöl, 1998, s.120).

- Minimum ağırlıklandırma : Kritere verilecek maksimum puan ilk dereceye atanarak eşit aralıklarla diğer derecelere puan atamayı esas alır.



- Maximum ağırlıklandırma : Kriteria verilecek maksimum puan beşinci dereceye atanarak eşit ve azalan aralıklarla diğer derecelere puan atamayı esas alır.
- Geometrik dizi ile ağırlıklandırma : Geometrik dizi çarpanı bulunarak çalışanların motivasyonunu artırmaya dayalı ve daha çok başarıya daha yüksek puan veren bir uygulamadır.
- Aritmetik dizi ile ağırlıklandırma : Kriter içi en yüksek ve en düşük puan farkı bulunarak atamaların eşit aralıklarla yapılmasını sağlayan bir uygulamadır.

#### **1.2.4. Sıralama Yöntemi**

Bu yöntemde çalışanlar bir başarı ölçütünde en başarılıdan en başarısız doğru sıralanmaktadır. Değerlendirmeci en başarılı gördüğü kişiyi işaretlemek suretiyle onun adını en üste en başarısız olanın adını ise en alta yazarak değerlendirme yapılır (Topaloğlu, 2002, s. 92-93). Bu yöntemin asıl amacı bir çalışanı bir diğeriyle karşılaştırmak ve tüm çalışanların iş birliği, tutum, kişisel girişim bakımından en iyi olanla en zayıf olan arasında sıralama yapmaktır (Bingöl,1990,s.179). Bu yöntem oldukça basit ve kolay uygulanan bir yöntem olup olmanın yanında, çalışanlar arasındaki başarı farklarını çok iyi gösteremediğinden kalabalık gruplar için iyi bir performans değerlendirme yöntemi olarak kabul görmez (Göktan, 1999, s.69).

### **1.2.5. Zorunlu Seçim Yöntemi**

Değerlendiricinin gruplaşmış kriterler içinden her gruptan bir tanesini seçmesine dayalı bir yöntemdir. Sayısal bir yöntem olması değerlendirmeyi kolaylaştırıp pratik ve ekonomik hale sokmaktadır. Ama bunun yanında çalışanın durumunu belirten bir seçenek olmasa bile bir seçenek işaretlenmelidir. Bu durum çalışanlar arasındaki farkların değerlendirilmesi için bir engel oluşturmaktadır.

### **1.2.6. Kontrol Listesi Yöntemi**

Kritik olay yönteminin daha geliştirilmiş bir modeli olarak bu yöntemde bir grup işi tanımlamaya yönelik olarak hazırlanan değerlendirme listesinin kontrol edilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Sabuncuoğlu,1997,s.215). Değerlendiricinin formda belirtilmiş faaliyetlerden iş görenin sahip olduğu gözlediği kriterleri seçmesine dayalı bir yöntemdir. Faaliyetlere puan atama işlemi gerçekleştirilerek formun sayısal hale sokulması mümkündür. Kontrol listesi yönteminde ağırlıklı puanların iyi atanması gerekir aynı bölümde bazı faaliyetler aynı ağırlığa sahip olmayabilirler.Bu konuda hata yapmamaya özen gösterilmelidir (Fındıkçı,1999,s.94).

### **1.2.7. Takım Bazlı Değerlendirme Yöntemi**

Geleneksel yönetim anlayışının yaygın olduğu dönemlerde sürekli olarak bireysel performans üzerinde durulmuş ancak modern yönetim anlayışının ortaya çıkması ile organizasyonların başarısında takımın kavramının oldukça önemli olduğu anlaşılmıştır. Organizasyonlar sadece bireysel performansı ölçmenin ekip ruhunu

öldürdüğünü tek yönlü bir performans değerlendirmenin olumsuz etkiler doğuracağını görmüşler ekip ve bireyin performans hedeflerinin organizasyonel hedefler birleştirilmesinin daha doğru olduğuna karar vermişlerdir. Böylelikle takım performansı değerlendirilirken birey, ekip ve organizasyon hedeflerinin açıkça belirlenmesi ve bütünsel anlamda organizasyonu doğru yöne yönlendirecek performans standartlarının belirlenmesi ve mevcut durumla karşılaştırılarak organizasyon üyelerine geribildirimde bulunulması şarttır. Diğer bir taraftan bu alanda sistematik bir süreç kullanılmadıkça elde edilen sonuçlar yarardan çok zarar getirecektir. Bu amaçla ekibin ve bireyin performansına aynı anda odaklanmayı başaran takım bazlı performans değerlendirme sistemi kullanılmaktadır. Takım performansını ölçecek bu sistem iki temel unsurdan meydana gelmektedir; birey performansı ve takım performansı. Bu iki kavram karşılıklı olarak çalışmakta ve sonuçta organizasyonun performansını doğrudan etkilemektedir (Zigon,1999,s.4-25).

### **1.2.8. 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi**

Doğru bir performans değerlendirme sistemi kuramının esası uygun soru sormaktan geçmektedir (Wells,1999,s.44). Hiç şüphe yoktur ki iyi bir performans değerlendirme sistemi organizasyonun farklı yerlerinden alınan bilgilerin toparlanmasından oluşmaktadır. 360 derece değerlendirme sistemi çok yönlü olarak sürekli bir anlayışla sorgulamayı ve çalışanlarının performansı hakkındaki bilgiyi çalışan ile farklı ilişkilere sahip çeşitli kaynaklardan derlemeyi esas almaktadır (Walter,1998,s.153). 360 derece performans değerlendirme yönteminin uygulanmasından önce bir uygulama planı hazırlayarak, yapılması gereken çalışmalar önceden belirlenmeli ve bir plan ve sistem takip edilerek kurulum aşaması

gerçekleştirilmelidir. 360 derece yönteminin uygulanması durumunda örgüt içindeki kültürel değişikliğinde dikkate alınması gerekmektedir. Bu sebeple, özellikle örgütün karşılıklı güven ortamını sağlayarak değerlendirmeye katılan çalışanların sistemli biçimde eğitim alması sağlanmalıdır ( Prewitt,1998,s.37).

Herhangi bir seviyedeki çalışana yönelik performansı belirlerken onun merkezinde kendisinin olduğu 360 derece ilişkiler grubu görüşü alınarak bir performans havuzu oluşturulur. Böylece organizasyonda bu yaklaşımla performans yapısının oluşturulmasının avantajlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Debare, 1997, s.32).

- Çalışanlarının performansının iyileştirilmesine yönelik çok yönlü bir geri besleme sağlar.
- Örgüte kişisel ilişkilerin gelişmesi açısından zemin hazırlar çalışanların yaptıkları işin çevredekiler tarafından nasıl algılandığının görünmesini sağlar.
- Çalışanlar ile hizmeti alanlar arasındaki iletişim seviyesi hakkında bilgi verir.
- Çok sayıda değerlendiricinin katılmasıyla oluşabilecek hataları en aza indirir.
- Çalışanlara uygun işin verilmesini sağlar.
- Yöneticiler çalışanların yetenek ve yeterliliklerini daha kapsamlı olarak öğrenirler.
- Performans değerlendirme araçlarının , geçerliliği olan ve istatistiksel modellerden oluşturduğu için güvenilirliği daha yüksektir.

360 derece performans değerlendirme yöntemi ile elde edilen bilgi, çalışanların kişisel ilişkide olduğu tüm bireylerden alındığı için çalışanların sadece yöneticileri tarafından değerlendirdiği geleneksel değerlendirme metodlarına göre

daha etik ve daha güvenilir bir metod olarak kabul görmektedir. Performans değerlendirmenin takibi de sürecin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Performans değerlendirme sonuçlarının ortaya çıkması ile 360 derece değerlendirme süreci sona ermemekte, aksine faydalı olabilmesi için kişisel kariyer planlamasının da ışık tutmaktadır. Çalışanların kariyer planları sonuçlara bağlı olduğu kadar, ödül ve ceza sistemine de dolaylı olarak bağlı olması gerekmektedir ( Prewitt, 1998, s.32).

Bu yöntem bazen mevcut olan performans değerlendirme yönteminin yerine geçmektense daha çok uygulanan yönteme destekleyici olarak da kullanabilmektedir. 360 derece performans değerlendirme yönteminin amaçlarından biriside, yöneticilerin altında çalışanlar tarafından nasıl göründüğünü tespit edilmesidir. Bu tespit özellikle göreve yeni başlayan yöneticilerin liderlik özelliklerinden gelişmeye ihtiyaç olan hususların giderilmesine imkan verir.

Bunun yanında yöneticilerin bakış açısı ile tespit edilemeyen pek çok olumlu ve olumsuz diğer boyutlarda çok yönlü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sayede çalışanların gelişmeye açık olan ve potansiyel yetenekleri de ortaya çıkarılmaktadır. Bu yöntem sayesinde değerlendirme yöneticinin bireyselliğinden ayrılmakta ve çalışana mesleki performansını geliştirmek üzere performansı hakkında değerli bilgiler sağlamaktadır. 360 derece performans değerlendirme yöntemini esas amacı değerlendirmenin farklı bakış açısı olan veri kaynaklarından alınmasıdır. 360 derece yöntemiyle performans değerlendirmesi diğer yöntemlere göre daha tarafsız olarak gerçekleştirilebilmektedir ( Heijden, 2004, s. 493).

### **1.3. Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanım Alanları**

Performans değerlendirmesi işletmeler açısından zaman ve finansal açıdan büyük bir yük gibi görünse de işletmeye verimlilik kazandıracak ana unsurlardan biri olarak düşünülmelidir. Performans değerlendirmesi işletme açısından ne kadar büyük önem taşıyorsa çalışan açısından da bir o kadar önem arz etmektedir (Moon, 1997, s.2). Performans değerlendirmesi, örgüt içinde çalışan personelin belirli bir zaman dilimindeki çalışmasının, yeteneklerinin ve gelecekteki potansiyel gücünün bu günden tahmin edilmesine yardımcı olacaktır. Her işletme, çalışanlar ile ilgili etkin ve tutarlı kararlar alabilmek, çalışanların başarı yada başarısızlıklarını izlemek ve yeteneklerini geliştirici önlemleri zamanında alabilmek için performans değerlendirmenin yapılması gerekmektedir (Yeniçeri, 1996, s.219). İyi performans sergileyen çalışanlar, çalışmalarının karşılığını görmek ve başarılı olmalarından dolayı kariyer beklentilerini yöneticilerine iletmek ve bu konuda onların görüşlerini almak isteyeceklerdir (Molander ve Winterton, 1994, s.111).

Performans değerlendirme çalışmalarında, kişi bir bütün olarak ele alınmakta, başarılar ödüllendirilmekte, başarısızlıklar kendisine bildirilerek bununla ilgili eksikliklerin giderilmesine imkan sağlanmaktadır. Performans değerlendirmede temel ilke, başarısızlıklardan yola çıkıp bireyi cezalandırmak değil, başarılarını esas alıp ödüllendirmektir.

Performans değerlendirme sonuçları birçok alanda kullanılmakta olup, en yaygın kullanım amaçlarını aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür.

**1.3.1. Personel Planlama :** Organizasyonların amaçlarına ulaşabilmeler için ihtiyaç duyulan nitelik ve sayıdaki personeli istihdam etmeleri gerekmektedir. Performans değerlendirme sonuçları, terfi ve tayinle ilgili kararların verilmesinde personel planlamasına yardımcı olur (Kaynak, 1999, s. 512).

**1.3.2. Kariyer Planlaması:** Modern yönetim anlayışında örgütlerin insan kaynaklarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için kariyer geliştirme programlarına yer verilmeleri, gerek örgütsel etkinlik, gerekse çalışan tatmini açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Örgütte yer alan kişilerin yükselmeleri, gerekli eğitim almaları ve yatay yönde iş değişikliklerine tabi tutulmalarına ilişkin kararların alınmasında performans değerlendirme sonuçları, kariyer geliştirme sistemine ihtiyaç duyulan bilgileri sağlamaktadır.

**1.3.4. Ücret/Maaş Yönetimi:** Performans değerlendirmesinin en önemli amaçlarından birisi de değerlendirme sonuçlarının ücret maaş yönetimi sisteminde kullanılmasıdır. Örneğin, özendirici ücret sistemlerinden birisi olan performansa dayalı ücretlendirmenin uygulanabilmesi için çalışanların performanslarına ilişkin bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır (Moon, 1997, s.13). İşletmelerin çoğunda, doğrudan ya da terfiler yolu ile dolaylı olarak performans değerlendirme sonuçları ücretlerin oluşmasında olanak sağlamaktadır. Sistemin etkin bir şekilde uygulanabilmesi performans ile ödül sistemi arasındaki ilişkinin çalışanlar tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu metodla performans değerlendirme sonuçları çalışanların ücretlerine yansıtılabilir.

**1.3.5. Terfi ve Nakiller :** İşletmede çalışanların mevcut işlerindeki başarı düzeyleri ve gelecekteki potansiyel güçlerin bir göstergesi olarak performans değerlendirme, terfi ve nakil ile ilgili kararların alınmasında, uygun işe uygun eleman sağlanması hususunda yöneticilere yardımcı olacaktır.

**1.3.6. Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi:** Performans değerlendirmesi sonucunda yetersiz performans gösteren personelin işini yapması için gerekli bilgi ve beceri konularında uygun eğitim programlarıyla bu eksikliklerin giderilmesi gerekir. Değerlendirme sonuçlarına göre çalışanların geleceğe ilişkin duyacağı eğitimler konusunda bilgi sağlanır.

**1.3.7. İşten Çıkarma Kararları:** Her işletmede performans değerlendirme sonuçları işten çıkarma kararlarında kullanılmaktadır. Değerlendirme sonucunda performansı yetersiz görülen çalışanlar gerekli eğitimlerden sonra da değişiklik göstermiyorsa çalışanlar işten gerekli uyarılar yapıldıktan sonra çıkarılmaktadır.



#### 1.4. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirmesi

Bir eğitim kurumunun etkili olarak çalışabilmesi, alanındaki diğer kurumlarla rekabet edebilmesi ve daha önceden belirlediği hedeflerine ulaşabilmesi için önem taşıyan bir takım faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler insan kaynakları, finansal kaynaklar, hammadde, teknoloji ve pazar olarak özetlenebilir. Bu artan rekabet ortamında bu unsurların en önemli olanı çok doğaldır ki insan faktörüdür.

Eğitim kurumlarının doğası gereği, en önemli kurumsal yatırımı kadrosuna yaptığı yatırımdır. Buna ek olarak eğitim kurumlarının her geçen gün daha da karmaşık hale gelen yapısı, küçük boyutlu sayılabilecek okullarda bile çok katmanlı, birbiriyle bağlantılı görev ve sorumlulukların, farklı okul kültürlerinin ve uygulamalarının olduğunun bir göstergesidir. Bütün bunlar, bir eğitim kurumunun amaçlarına ulaşmasında, daha etkili bir insan kaynakları planlamasının ve değerlendirilmesinin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. İş piyasasında yer alan kurumlarca uygulanan başarılı insan kaynakları planlaması, personel işe alım ve performans değerlendirme, kurumların kısa ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını sağladığından dolayı, eğitimde performans değerlendirme uygulamalarına olan ilgi her geçen gün daha fazla artmaktadır. Yapılan araştırmalarda, ticari kurumlar ve hizmet kurumları karşılaştırılmış ve eğitim kurumlarının yöneticilerinin ticari kurum yöneticileriyle benzerlik göstermediği, eğitim kurumlarında insanların olmaları gerektiği kadar iyi olmadıkları, bu kurumların sundukları hizmetlerin tanımlanamaz ve ölçülemez olduğu gibi bir takım ifadelerin geçersiz olduğu ve bahane ileri sürmek amacıyla öteye gidemediği belirtilmiştir. Bir diğer taraftan eğitim kurumlarında

verilen hizmet yasal, finansal ve teknik zorluklar gibi bir takım kısıtlamalar, talepler ve seçeneklerle karşı karşıya olduğu gerçeği de göz ardı edilemez.

Bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının insan kaynakları yönetimi ve performans değerlendirilmesi, ticari kurumlarda uygulananlardan daha da zor bir iştir. Çünkü eğitim kurumlarının yöneticileri, temelde insanla uğraştıkları için, sistemin gerektirdiği idari iş yüklerine ek olarak, personel yönetimi ve performans değerlendirmesine de profesyonel açıdan yaklaşmak ve sistem – insan arasında bir denge kurmak mecburiyetindedirler (Law ve Glover, 2003, s.189-190).

Eğitim kurumlarında öğretmen performans değerlendirmesi, öğrenci başarısının artmasını öğretmenlere gelişimleri için yardımcı olmayı, amaçlara ulaşılma düzeyinin ölçülmesi, profesyonel gelişime bağlı olarak öğretmenlerin iş doyumunun artmasını, kariyer planlamasını içermektedir (Tomlinson, 2000, s.282-290). Okullarda performans değerlendirmesinin amacı; çalışanların akademik personel becerileri, bilgileri, eğitimler, ve yetenekleri konusunda, öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.

Okul performans değerlendirmesinin özünde, sürekli gelişen yüksek kaliteli öğretmenler/öğretim elemanları ve okul liderliği, öğrencinin başarısı, performansa dayalı değerlendirme ve buna bağlı ödeme süreci ve tüm bunların birleşimi olarak öğretmen mesleki gelişimi esas alınmıştır. Performans değerlendirmede bütünleşen performans ve ödüllendirme arasında ciddi bir ilişki ortaya çıkmıştır (Fitzgerald, Youngs ve Grootenber, 2003, s.91-105).

Performans değerlendirme uygulamaları sonucunda öğretmenler çalıştıkları kurumlarda daha etkin ve sorumluluk alır hale gelmişlerdir. Okullarda yapılan performans değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin ve okulların gelişim sorumluluğu üzerine kurulmaktadır. Sürekli yapılan performans değerlendirme çalışmalarıyla öğretmenlerin ilerleme kendini değerlendirme kültürü oluşturarak öğretmenlerin tüm niteliklerinin gelişirmesini esas almaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler performans değerlendirme sistemini geliştirme gücünü görebilmeli, performans kriterleri, cezalandırma ve ödüllendirme ile ilgili bir şüphede olmamalıdır (Charbourne, Down ve Hogan , 2000, s.72-78).

Örgütlerde iyi bir performans değerlendirme sistemine bağlı olarak kurumun yönetim kültürü de değişmektedir. Çünkü performans değerlendirme sisteminin başarısında yönetimin uygulamaya bakış açısı ve sonuçları uygun şekilde değerlendirmesi oldukça önemlidir. Yöneticiler performans değerlendirme çalışmalarında çalışanlarının gelişimlerine destek sağlama sorumluluğunu almalı, alışanlarında yaratıcılığı ve değişim fikrini uyandırmalıdır. Bu hususların gerçekleşmesi için işęörenle yönetici arasında güçlü bir iletişimin ve güvenin tesis edilmesi gerekmektedir (Barry, 1997, s. 5).

Personelin performans yönetimi bir okul yöneticisinin en önemli sorumluluklarından biridir. Okul yöneticisi iyi personel ilişkileri geliştirmede, personel politikaları belirlemede ve idari kadronun, eğitim kadrosunun ve diğer çalışanların koordinasyonunu sağlamada anahtar kişi konumundadır. Okul yöneticisi, okulun bütün sistemlerinin uyum içinde çalışmasını sağlamakla yükümlüdür. Bu görevin çok önemli bir kısmını da çalışanların performans

yönetimi oluşturur. Okul yöneticisinin tutumu ve yeterlilikleri okul personelinin sorunlarına çözüm getirebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisi sorumluluklarını yerine getirirken mesleğinin gerektirdiği etik kurallara ve eğitim amaç ve hedeflerini de göz önünde bulundurmalıdır (Corbally, 1965, s. 184-185).

Performans değerlendirmeyi gerçekleştiren kişilerin güven ortamı oluşturma görevleri ile beraber cesaretlendirici, teşvik edici ve en önemlisi karar verici konumda olmaları, bazen sürecin doğru şekilde yürümesini zorlaştırmakta ve ciddi problemlerin meydana çıkmasına neden olmaktadır. Bu sebepten dolayıdır ki performans değerlendirmeyi yürüten veya yöneten kişi veya kişilerin görevi oldukça önemlidir (Tranter ve Percival, 2006, s. 13).

Murphy ve Cleveland'a (1995) göre performans değerlendirme sisteminde amaçlara ve sonuçlara dikkat çekilmeli, işgörenlere geribildirim verme ve yönlendirme yöneticiye düşen birincil görevler arasındadır. Yöneticiler bu bağlamda çalışanlarına beklediği performansı tanımlamak, ulaşmayı sağlamak ve teşvik etmek sorumluluğundadır. Bununla beraber iyi bir performans değerlendirme sistemi için işgörenler kendilerinden ne beklediğini açıkça bilmeli, yöneticiler örgüt içinde kaygı ve gerginliğe meydan vermemeli, çalışanların işlerinde güvende oldukları hissi verilmeli ve desteklenmelidir (Kueng, 2000, s. 67).

### 1.4.1. Performans Değerlendirmesine İlişkin Farklı Ülke Uygulamaları

A.B.D.'de ilk profesyonel anlamdaki performans değerlendirme çalışmaları 1993 yılında “ Hükümet Performansı ve Sonuçları Kanunu” ile her eyaletin ve buna bağlı olan her kuruluşun yıllık performans plan geliştirme zorunluluğu bulunmaktadır. Performans değerlendirme raporların hazırlanması adı geçen yasayla hükme bağlanmıştır (Mercer,1994, s.59). A.B.D.'de performans değerlendirmesiyle ilgili düzenlemeler müşteri duyarlılığının güçlendirilmesi ve verimliliğin artırılmasını esas almaktadır. A.B.D.'de performans değerlendirme sistemi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Teksas eyaletinde planlama , bütçeleme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Uygulanan sistemde sonuçların tespit edilen hedeflere ulaşip ulaşmadığını kontrol amaçlıdır (Köseoğlu, 2005, s. 31).

Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan okullarda insan kaynakları yönetimine ve performans değerlendirme konusuna o kadar çok önem verilmektedir ki, okulların içinde İnsan Kaynakları Departmanı bulunmakta ve hatta bazı eyaletlerde okulların bağlı olduğu İnsan Kaynakları bölge ofisleri bile bulunmaktadır.

İngiltere'de performans değerlendirmesi üç temel alanda kullanılmaktadır (Cook, 1988,s. 204). : (1) Planlama: Kamu hizmeti sunan tüm birimler için hedefler konulması ve kaynakların buna göre dağıtılması, (2) Performans Denetimi ve Değerlendirme: Ulaşılan sonuçlar ile hedeflerin karşılaştırılması ve yapılan uygulamaların maliyete uygun olup olmadığının değerlendirilmesi için performans

değerlendirmenin kullanımı, (3) Hesap Verme : Kamu yöneticilerinin ortaya çıkardıkları performanslara ilişkin hesap verilmesi.

1998 Okul Standartları Yasası, eğitim standartlarının geliştirilmesine yardımcı olma görevini yerel eğitim otoritelerine vermiştir. 1999 yılında yayımlanan kanun ile yerel eğitim otoritelerine eğitim standartlarının yükseltilmesi için okullara nasıl etkili bir biçimde işbirliği yapabileceklerine dair rehberlik hizmeti vermek ve yerel eğitim otoritelerinin yetkilerini nasıl kullanacaklarını açıklamaktadır (Eurydice, 2008). İngiltere’de okullar aynı zamanda her altı yılda bir değişen bağımsız denetçiler tarafından denetlenmektedir. Her okulun performansının izlenebileceği fikri ciddi manada benimsenmiştir. Okullar kendi verdikleri eğitimin kalitesinden de doğrudan sorumlu tutulmaktadırlar.

Galler’de oldukça iyi geliştirilmiş ancak İngiltere’deki teftiş sisteminden bazı yönlerde farklılık gösteren bir kurumsal performans sistemi bulunmaktadır. Bu sistemde özdeğerlendirme öne çıkmakta ve bununla beraber okul karşılaştırma tabloları düzenli ve sistemli olarak yayınlanmamaktadır.

İskoçya’da ise özdeğerlendirmeci, müfettiş, yönetici, yerel personelin performansını ölçen bir grup ortak referans noktası oluşturmuştur. Aynı zamanda bu sürecin uygulamalı ve paylaşımcı bir bağlamda geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Almanya’da eğitim sorumluluğu hükümetin federal sorumluluğu içinde tanımlanmıştır. Federal düzeyde ve eyaletlerde teftiş kurulu yapısına ilişkin bir kurumsallaşma gözlenmekte ve bunun yanında müfettiş ya da eğitim yöneticisi her türlü değerlendirmeyi gerçekleştirmektedir. Eyaletlerin yetkileri okulların

değerlendirilmesinin yanında öğretmen ve eğitim personelinin performansını gözlemeyi de içermektedir. Teftiş Kurulu çok geniş yetkilerle donatılmış olup eğitim yönetimi ve denetimi alt gruplarına sahiptirler. Kurullarda çalışan müfettişler doğrudan bakanlar kuruluna bağlıdır (Kasapçopur, 1996, s. 46).

İsveç'te 1985 yılından günümüze bütçe planlanmasına paralel performans ölçümü planlaması yapılmıştır. 1993'te başlayan 3 yıllık periyotlarda tüm devlet kurumlarında yıllık performans raporları yayımlamak mecburiyetindedir. Yapılan performans ölçümüne ilişkin düzenlemeler ile kamu hizmetlerinin esnekliğinin ve kalitesinin yükseltilmesi, sonuç odaklı hesap verme sorumluluğunun yaygınlaştırılması ve verimlilik artışı ile sağlanacak tasarrufların planlamasına yardımcı olacaktır (Blondal,1998). Performans raporları yıllık olarak tüm kamuoyuna duyurulmasına rağmen bazı eğitim kurumları özerk statüleri nedeniyle raporları gizli tutulmaktadır. (Pollit ve Bouckaert, 2000).

İsviçre eğitim sisteminin ve eğitimcilerin değerlendirilmesi kantonlar düzeyinde kurulu olan eğitim yönetimi ve denetimi komisyonlarınca gerçekleştirilmektedir. Değerlendiriciler, kantonların eğitim işlerini yürütme yetki ve sorumluluğunu üstlenmiş birime bağlı bulunmaktadır. Kanton yönetim örgütü ile okullar arasındaki ilişkiyi değerlendiriciler yada denetmenler kurar. Performans değerlendiricilerin denetleme görevlerinin yanında pedagojik görevleri de bulunmaktadır (Kasapçotur, 1996, s. 45).

İspanya kendine özgü bir özdeğerlendirme sistemi oluşturmuştur. 12 yıllık eğitim sürecinde öğrenciler , öğretmenler, okul yönetim takımları, okul iklimi,

öğrencilerin akademik sonuçları ve okul yöneticileri değerlendirmeye alınmaktadır. Aynı zamanda İspanya'daki okulların tümü ISO 9001 sistemini uygulamaktadırlar. Bu sistemin uygulanması uluslararası çalışmalarda karşılaştırma yapma imkanı sağlamaktadır (Garcia, 2005).

İtalya'da performans değerlendirme zorunlu olmamakla beraber pek çok okul özdeğerlendirme sistemini oluşturmaya çalışmaktadır. Yeni yapılan çalışmalarda okullarda uygulanabilecek performans değerlendirme araçları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Okul yönetimlerinin değerlendirilmesi İtalya'da ciddi sorunlara neden olmuş ve pek çok resmi okul tarafından kabul görmemiştir. Ancak özel eğitim kurumları gelişmelerine yardımcı olan ISO 9001 sistemini kullanmayı istekli olarak kabul etmişlerdir (Gonnella,2005).

1992 yılında kabul edilen “ Azerbaycan Eğitim Kanunu” yüksek öğretim kurumlarına özerlik verilmiş, yönetim ve finansman konularında serbestlik sağlanmıştır. Eğitim sisteminin değerlendirilmesinde Eğitim Bakanlığı, yerel eğitim kurumları görev almaktadır. Günümüzde Azrbaycan'da ihtiyacın çok üzerinde üniversite bulunmaktadır. 8 milyon nüfusu olan ülkede 50 den fazla üniversite bulunmaktadır. Ülkede yaşanan ekonomik sıkıntılar nedeniyle Azerbaycan eğitim sisteminde yapılacak reformlara kaynak ayrılamamaktadır. 2004 yılında Dünya bankasından alınan 295 milyon dolarlık kredi ile eğitim kurumlarındaki değerlendirme sistemleri profesyonel hale sokulmaya çalışılmaktadır (Merdanov, 2003).



Yeni Zelanda’da 1989 yılında yürürlüğe giren Kamu Finansmanı Kanunu ile bütün kamu çalışanları “ performans sözleşmeleri” adı verilen her bir kamu birimi için bakanlıklar arasında üretilen hizmetlerin özelliklerinin açıklandığı anlaşmalar uygulamadadır. Her türlü kamu kuruluşu yıllık hizmet performans sonuçlarını kamuoyuna duyurmak zorundadır. Yapılan performans sözleşmeleri ile hükümetin sonuçlardan ve alt birim yöneticileri de sonuçlardan sorumlu tutularak hesap vermek mecburiyetindedirler (Kirmanoğlu ve Çak, 2000, s. 23).

Slovakya’da yönetmelikle bağımsız bir dış değerlendirme ajansı tutarak ülkedeki okullarda harici bir değerlendirme yaptırmaktadır. Bu sistemde bireylerden çok performans değerlendirme süreci ön plana çıkmaktadır. Uygulanan metodlar yaklaşımlar, öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketler, test sonuçlarının analizi ders gözlemleri değerlendirme sisteminin içinde bulunmaktadır. Ajans okulların zayıf ve güçlü yönlerini tespit ederek gelişme planları hazırlayıp yöneticilere yardımcı olmaktadır. Ayrıca okulların kendi öz değerlendirme süreçlerini geliştirmeyi esas almaktadır (Weichselgartner, 2005).

### 1.4.2. Eğitimde Performans Değerlendirmesi İle İlgili Sorunlar

Performans değerlendirmesi ile ilgili yapılan en önemli eleştiri değerlendirmenin iş dünyasından hizmet sektörüne dolayısıyla eğitim sektörüne uyarlanmış olmasıdır. Kamu kuruluşlarında şirket kurallarının uygulanmaya başlaması kamu çalışanlarının performanslarını ölçmek ve değerlendirmek üzere yeni yaklaşımları ortaya çıkarmış öğretmenlerden, üniversitelere öğretim elemanlarına ve hatta sağlık personeline kadar pek çok kişi ve kuruluş bu denetim anlayışı çerçevesindeki gelişmelerden direk veya dolaylı bir şekilde etkilenmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında kar amaçlı girişimlerin büyümesi performans geliştirmek üzere yapılan baskıların nedenlerinden biridir. Eğitimin piyasaya açılabilmesi için öncelikle bir meta, bir ürün haline getirilmesi gerekir.

Performans değerlendirmesinde zaman önemli sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Değerlendiriciler, görüşmeler ve toplantılar yapmak, rapor hazırlamak için uzun vakitler ayırmaktadırlar. İlgili ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve sonuçlarının paylaşılması öğretim elemanlarının da katılımını gerektirmektedir. Performans değerlendirmesi ile ilgili çalışma ve eğitimlerin mesai saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi, çalışma saatleri dışında gerçekleştirilen etkinliklerin ise hizmet içi etkinliklerin kapsamı içerisine girmesi istenmektedir. Öğretim elemanlarının ancak gerçekten yararlı olduğuna inandıkları zaman performans değerlendirme çalışmalarına vakit ayıracakları bir gerçektir (Dean, 2002, s. 144).

Yöneticilerin performans değerlendirmesi konusundaki sorumluluğu çeşitli eleştirileri ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan ilki yönetici gözlemlerinin basit olduğu ve çağın gereksinimlerini tam olarak karşılamadığı şeklindedir. Birçok yönetici sınıf gözlemi yaparken kendi öğretmenlik dönemlerindeki önemli olan konulara odaklanmaktadırlar (Popham, 1993, s. 318).

Yöneticiler önyargı, haksız hüküm, adam kayırma, taraf tutma, korumacılık, yeterli uzmanlığa ulaşmamış olma gibi konularda eleştiriler almaktadırlar. Bununla beraber yöneticilerin iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle öğretmen değerlendirmeye yeterli vakti ayırmamaktadırlar (Ostrander, 1996, s. 2).

Okul yöneticilerinin değerlendirme süreci açısından iki önemli sorunu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; öğretmenin önceki zayıf performansına odaklanmaları ve değerlendirme sürecini öğretmenin zayıflığına ilişkin belge toplama şeklinde sürdürmeleridir. Performans değerlendirme sisteminde esas olan, öğretmen performansının beklenenin altında olduğunu ispat etmek değil, öğretmenin performansını geliştirmektir. İkinci sorun ise; yöneticiler öğretmenlerin yeteneklerini, becerilerini ve performanslarını adil ve dürüst bir şekilde değerlendirememeleridir (Peterson, 2000, s. 203). Bir başka sorun ise yöneticilerin değerlendirici rolü konusunda kendilerine yeterince güvenmemeleri ve konularında uzman olmamalarıdır (Papanastasiou, 1999, s. 18).

Yöneticilerin değerlendirmesini pek çok öğretmen “formalite icabı yapılan bürokratik bir gereklilik” olarak tanımlayıp “öğretmenlerin performansına çok az katkıda bulunduğu” şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu genellikle

yöneticilerden yapıcı eleştiriler alamamakta ve bu yapılan işlemi gereksiz olarak nitelendirmektedirler. Ayrıca öğretmenler, yöneticilerinden performanslarıyla ilgili aldıkları geribildirimleri sınıflarında nadiren uyguladıkları saptanmıştır (Stronge ve Olander, 2006, s. 129).

Eğitim kurumlarının ortak hedefler koyabileceği ve hedeflere ulaşmada en etkin çalışmayı sağlayabileceği bir süreç ortaya konmalıdır. Bu nedenle, öğretmen işe alımı, oryantasyonu ve performans değerlendirmesi gibi sorumluluklar sadece okul yöneticisini değil, bütün okul kadrosunun sorumlulukları arasında yer almaktadır. Sadece öğretmenin etkin bir şekilde çalışması değil, yöneticinin de aynı etkinlikte çalışması gerekmektedir. Kişiler ya da gruplar arasında oluşan sorunlar tartışılabilir ve bunların üstesinden gelebilmek için planlar geliştirilir. Eğer okulda çalışanlar arasında belirgin bir sorun varsa, okul yöneticisi sorunun kaynağına inmeli, nedenlerini ortaya çıkarmalı ve hareket planları önermelidir.

Bu nedenle okul çalışanlarının birbirlerinin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını kabul etmesi ve statünün getirdiği bariyerlerin yıkılması gerekmektedir. Bu düzeye ulaşmak için okulda bulunan kadronun, okulun işleyişi hakkında bilgilendirilmesi, karar alma mekanizmasına katılımlarının ve sorunlara objektif olarak yaklaşmalarının sağlanması gerekir. Yine, istenilen düzeyde bir personel ve performans yönetimine ulaşmak için sosyal psikoloji ve insan kaynakları yönetimi konularında geniş bilgi ve eğitim sahibi olan kişilerin okul yönetimine getirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi, bir bireyin ya da bir grubun hedeflerini gerçekleştirmekten çok, okulun hedeflerini gerçekleştirme amacı taşımalıdır. Okul yöneticisi etkili performans yönetimine ulaşmak için, sorunları tespit etmeli, okul

kadrosu içindeki kişiler arası ilişkilerde oluşan gerilimi gidermek için gerekli yönlendirmeleri yapmak zorundadır (Morphet, 1967, s. 410-411).

Öğretmenler meslektaşları ile ortak çalışarak da öğrenirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin meslektaşlarından öğrenebilmeleri için tek, basit bir yol yoktur. Performans değerlendirmesi, klinik denetim ya da kendi uygulamalarının meslektaşları tarafından değerlendirilmesi yardımı ile öğrenirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu tip yapılandırılmış dönüt sistemleri ya da sınıf içi uygulamaların değerlendirilmesi gibi konuları içeren performans değerlendirmesi, klinik denetim ya da meslektaşların birbirlerine liderlik edip yol gösterdiği uygulamaların okullarda az bulunan güven duygusunu ve katılan öğretmenler arasındaki anlayışı gerektirdiğidir (Hargreaves, 1996, s. 217).

Performans değerlendirme ile ilgili bir diğer sorun da yapılan performans görüşmelerinin bürokrasiyi artırdığı yönündedir. Öğretmen sendikaları genel olarak öğretmenlerin yönetim kademesinde alınan kararlara katılmalarını ve okul yönetiminde söz sahibi olmalarını istemekle birlikte bazı sendikalar özdeğerlendirmeye karşı olmaktadır. Bunun neden ise, öğretmenlerin özdeğerlendirme yaptıklarında ücretleri ile ilgili alınacak kararlara katılım göstermiş olacakları endişesidir. Performans değerlendirmesinin, sadece mesleki gelişmeyi hedef almaması, ücret ve terfi politikalarını da etkilemesi eleştirilmektedir. Sendikalar genelde performansa bağlı ücretlendirmeye çok ciddi olarak karşı çıkmaktadırlar (Dean, 2002, s. 145).

### 1.1.4.3. Performans Değerlendirmesinde alışan Eğilimleri

Allport'a göre eğilim; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2002, s. 65). Bir diğer tanımda eğilim; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan tutumdur (Kağıtbaşı, 1988, s. 84).

Eğilimle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde kişilerin gerek yaşamsal çevresinde gerekse kendi benliğinde bazı objelere verdiği önemi yaşamına yansıtmakta olduğu ifade edilebilir. Tutum bireyleri davranışa yönelten ve öğrenmeyle kazanılan bir eğilimdir. Bireyler mesleklerine düşünsel ve duygusal açıdan psikolojik yüklemelerde bulunacak ve bu özellikleri yeni bir süreç içinde davranışlarına da yansıtacaklardır. Böylelikle her birey yapmakta olduğu mesleği ile ilgili bazı davranışlara sahip olacaktır.

İşletmelerde bireylerin inanç ve eğilimleri, çalışma düzeni birbirlerinden farklı olacaktır. Bu sebeple, işletmelerde eğilimleri örgüt yasalarına göre değiştirmek ya da düzenlemek gerekecektir. Belli bir hareket biçimini değiştirmek istemek pek doğaldır ki tepki alır. İnsan davranışlarının büyük bir kısmının insanların eğilimini değiştirmek, onları varılmak istenen amaca yöneltmek olduğu varsayılırsa, bu işlemlerin nasıl olduğu ve hangi ilkeler ışığında ortaya çıktığını göz önünde bulundurmak gerekir (Eren, 2004, s. 177).

Performans değerlendirmesinden beklenen amaç ve hedefler çalışanlara tam olarak aktarılmadığı takdirde ve sonucunda ne gibi değişimler olabileceği aıklanmadığında çalışanların performans değerlendirmeye karşı tutumları olumsuz olacaktır. Olumsuz tutum sergileyen çalışanlara uygulanan performans değerlendirme çalışmaları gerçek sonuçları vermeyecektir. Bu sebepten kurumlarda yapılacak her türlü performans çalışmasının sebepleri çok iyi aıklanmadır.

Performans değerlendirmesi ile ilgili olarak bireylerin eğilimleri farklı biçimlerde llebilir. Eğilim derken hem değerlendirilen hem de değerlendiricinin eğilimleri kastedilmektedir. Eğilim ölçmede hem davranış özmlemesi hem de i gözlem yoluyla çalışanların performans değerlendirmeye ilişkin tutumları tespit edilebilir. Davranış özmlemesinde bireylerin tutumu şu şekilde llebilmektedir. Örneğin, bir yöneticinin bölümünde çalıştırdığı işgörenlere karşı tutumu, kendisinin bu kişilere yaklaşmama veya onlardan uzak kalmasına, başka kişilerle onlar arasında fark gözetip gzetmemesine bakılarak llebilir (Eren, 2004, s. 180). alışanlarına karşı farklı eğilimler sergileyen bir yöneticinin subjektif bir değerlendirici olacağı ve yapacağı performans değerlendirmesinin etkinlikten uzak olacağı çok açıktır. Bununla beraber yöneticinin çalışanlarına farklı davranmasından rahatsızlık duyacak olan çalışanlarda performans değerlendirme sistemine direnç göstereceklerdir. Bu direnme sonucunda değerlendirilen ve değerlendirici sağlıklı sonuçlara ulaşamayacaktır.

İ gözlem yöntemiyle çalışanların neden hoşlanıp hoşlanmadıkları, en çok neden etkilendikleri sorulduğunda değerlendirme için çok iyi ipuçları elde edilecektir (Eren,2004,s.182). Bu metodla hazırlanmış olan bir performans

değerlendirme sistemine hem katılım oldukça yüksek olacak hem de performans değerlendirmenin etkinliği artacaktır.

Çalışanların performans değerlendirme sistemi hakkındaki eğilim ve algıları değerlendirmenin etkinliği açısından çok önemlidir. Modern örgütlerde genel olarak, çalışanların değerlendirmeye karşı tutumları başarılarının işle ilgili konular temelinde değerlendirildiğini bildikleri zaman olumlu olacaktır (Dipboye ve Pontbirand, 1982, s. 248).

#### **1.1.4.4. Performans Değerlendirmesinde Etik**

Etik standartlar yazılı olmadığı için, doğru davranışa karar vermek konusunda anlaşmazlıklar ve ikilemlere sıklıkla rastlanır. Etik, kişiye içsel rehberlik eden ahlaki ilkeler, değerler ve düşüncelerin tamamıdır ki bu düşünceler, durumları analiz ederek doğrunun ne olduğuna karar vermelerini sağlar. Aynı zamanda uygun olmayan davranışın ne olduğunu ve başkasına zarar vermemek için ne yapılmaması gerektiğini de belirtir. Etik konularla ilgili temel problem, bir eylemin etik olup olmadığını belirlemek için, kesin ve değişmez kurallar veya ilkeler olmamasıdır (Jenning , 2009).

Performans değerlendirmesinde etik, değerlendirilenler için bir talep değerlendiriciler için ise bir zorunluluktur. Bununla beraber genelde değerlendiricilerin etik davranıp davranmadığı hep şüphe duyulan bir konudur. Bu nedenle insanların kullandığı her türlü işlemde etik kurallara uyulmalıdır (Drongelen ve Fisscher,2003). Performans değerlendirmesi açısından incelendiğinde



etik, performans ölçümlerinde ve gelişim yöntemlerindeki ahlaki yönü incelenmektedir. Performansın değerlendirme sürecinde kişiliğe saygı, adaletli davranma ve karar vermede açıklık gibi etik ilkelerin yer alması gerekmektedir.

Yöneticiler işgörenlerinin performanslarını değerlendirirken büyük sorumluluklar taşımaktadırlar. Çünkü işgörenler gösterdikleri performansın sonucunda, tanınma, kariyer fırsatları ve uygun ücretlendirme gibi fırsatlar elde etmektedirler. Yöneticiler bu sorumluluğu iyi ya da kötü kullanabilmektedirler. Yöneticilerin etik davranıp davranmadığı kontrol edilememektedir.

#### **1.1.4.5. Performans Değerlendirmesinde Geribildirim**

Geribildirim çalışanlara iş beklentileri doğrultusunda performansları ile ilgili bilgi vermektir (London,2002,s.13). Geribildirimde bulunmak ilgi göstermek anlamına gelir. Geribildirim, insanların davranışlara, süreçlere ya da sonuçlara verdikleri tepki olarak da tanımlanmaktadır (Harris, 2006, s. 18).

Bireyin kendi çabası sonucu olarak birçok değişik duyu resptörlerinden aldığı cevaptır. Bireyin performansı sırasında veya sonrasında yapılan işin sonucu hakkında bilgi aktarımıdır. Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışı olarak yorumlanır. Çalışanlara kendi performansları hakkında geribildirim verme biçimlerini, doğrudan ve açık geri bildirim olarak ifade etmekle birlikte standart tanımlara ve hedeflere sahip, esneklik düzeyi düşük işlerde geribildirim daha sistematik ve düzenli biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Fakat bilgi odaklı nitelik

taşıyan işlerde geribildirim kaynakları, işin etkinliğini belirleyen kriterler ve geribildirim zamanlaması farklılık göstermektedir. Bu tür işlerde genellikle birden fazla kaynaktan geribildirim alınması, iş performansına ilişkin göstergelerin çok boyutlu olarak yapılandırılması ve geribildirim iş sürecine yayılan, farklı aşamalarda gerçekleşen bir bilgi paylaşım eylemine dönüşmesi gerekir (Sayılar, 2003, s. 87).

Geribildirim öncelikle gelişmekle ve değişmekle ilgilidir. Varolan üst yönetim, lider geliştirme ve örgütsel değişim meselelerinin özünde geribildirim ihtiyacı yatmaktadır. Bu bağlamda, geribildirimde bulunmak ve başkalarından gelecek geribildirimlere karşı açık olmak beraberinde başarı ve gelişimi de muhakkak getirecektir (Harris, 2006, s. 9-10).

Çalışanlara performansları, başarı ve gelişim düzeyleri hakkında geribildirim sağlamak iş hayatının en önemli unsurlarının başında gelmektedir. Kurumlar çalışanlarının performanslarının geliştirmek amacıyla kitaplar, makaleler ve konferanslardan geribildirimi desteklemek adına yardım almaktadırlar. Tüm çalışmaların ana amacı çalışan ne kadar çok doğru geribildirim alırsa iş performansının daha etkin olacağıdır (Örücü ve Köseoğlu, 2003,s. 359).

Geribildirim çoğu kez zor bir süreç olarak algılanmakta ve bunu değerlendirme imkanı kullanılmamaktadır. Bu nedenle çalışanlar ve yöneticiler için bu bilgi akışının yararlarından faydalanmaktadırlar. Geribildirimde bulunmanın ve almanın güçlükleri bilgi, beceri, tecrübe, yönetim ve uygulama noksanlıklarından kaynaklanmaktadır (Harris, 2006, s. 10).

İşletmelerde işleyişin doğru olup olmadığının kontrol edilebilmesi için geribildirim performans değerlendirmesinin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Çalışanlar ve yöneticiler açısından bakıldığında performans değerlendirmesi sonucu yapılan geribildirim oldukça zor bir süreçtir ancak çalışanların doğru bir geribildirim almaları performansı ciddi ölçüde arttıracaktır (Kaplan & Norton,1992, s. 310).

Yöneticilerin şirket misyon ve vizyonunu en etkili şekilde karşı tarafa iletmelerinin yolu çalışanlarına doğru, sağlıklı ve düzenli geribildirim vermelerinden geçmektedir (Kaplan ve Norton, 1992, s. 306).

Geribildirimler kullanılabilir ve somut bilgiler içerdiği ölçüde yapıcıdır. Asıl amaç davranışları düzeltmek, geliştirmek veya sürekliliğini sağlamak olup alıcı tarafından kullanılır bir şekilde verilmelidir. Çalışanın performansı ile ilgili geribildirimler olumsuz olsa da yapıcı bir şekilde iletmeli, eleştirinin gelişim için yapıldığı gerçeği çalışana açık şekilde anlatılmalıdır.

## 1.5. Problem

Ülkemizde vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller İngilizce hazırlık okulları, bu okulları seçen öğrenciler için üniversite hayatına bir geçiş dönemi özelliği göstermektedir. Öğrenciler bu bir (ya da iki) yıllık süre içerisinde hem İngilizce dil seviyelerini geliştirmekte hem de üniversite hayatını ve seçmiş oldukları programları biraz olsun tanıma şansı bulabilmektedirler. Özellikle İstanbul ili sınırları içindeki vakıf üniversitelerini tercih eden öğrenciler farklı sorunlarla öğretim elemanlarının karşısına gelmektedirler. Paylaşılan deneyimler şöyle özetlenebilir: Bu öğrencilerin bir kısmı, sadece puanları belirli bölümleri tuttuğu için, aslında kendi tercihleri olmayan bölümlerde okumak durumundayken, bir bölümü de İstanbul dışındaki şehirlerden geldikleri için uyum sorunlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bir diğer grup öğrenci ise sadece aileleri istediği için üniversite öğrenimi görmekte ve zaten mezuniyet sonrası yapacakları iş belirli olduğundan gelecek kaygısı, ya da aslında diğer bir deyişle belirli hedefleri olmayan öğrencilerdir. Başka bir grup öğrenci ise, devlet üniversitelerine giriş şanslarını bir iki puanla kaçırmış, hedeflerini belirlemiş ve öğrenme arzusu taşıyan, talepkar öğrencilerdir.

Böyle bir öğrenci profili ile karşı karşıya olan Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller bölümünde görev yapan İngilizce Öğretim Elemanları, hem öğrencilerin İngilizce dil becerilerini gerekli olan seviyeye taşımak hem de sınıfta yukarıda bahsedilen öğrenci grubu ile gerekli öğrenme ortamını yaratmak ve sekiz ay gibi kısa bir süre zarfında öğrencileri İngilizce Yeterlilik sınavına hazırlamak görevini taşımaktadır. Kısaca, bir işletmenin rakiplerine göre herhangi bir üstünlüğe sahip olması, bu üstünlüğü etkin bir şekilde yönetecek ve kullanacak iş görenlerine bağlıdır. Bununla birlikte, bu rekabet ortamı günümüzde öğretim kurumlarında da

kendini göstermeye başlamıştır. Eğitimin önemi, rekabetçi ortamda bireylere öne geçme ve kazanma olanağı vermesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, kaliteli ve sonuca yönelik eğitim daha önemli hale gelmiştir. Eğitim kuruluşları arasında da rekabet bu yüzden artmaktadır. Ülkemizde son yıllarda ağırlığını hissettirmeye başlayan vakıf üniversiteleri de rekabette yerlerini almışlardır.

Bir okulun önceden belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi, eğitim kalitesini artırabilmesi öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirebilmesi, içinde bulunduğu rekabet ortamında diğer okullara kıyasla eğitim kalitesiyle ön plâna çıkabilmesi uyguladığı eğitim programı kadar, bu programı hazırlayan ve uygulayan öğretmen kadrosu ve denetçi sayesinde gerçekleşebilmektedir. Bir okulda eğitim kalitesinin artırılması için finansal, fiziksel ve insan kaynakları önemli rol oynamaktadır. Eğitim sisteminde en çok yatırım yapılması gereken alan insan kaynaklarıdır. Çünkü istenilen kalitede bireyler yetiştirmek için, bu bireyleri yetiştirecek etkili öğretmen kadrosuna ve denetçiye ihtiyaç duyulmaktadır (Everard ve Morris, 1990,s. 78). Buradan hareketle, işletmelerin rekabet üstünlüğüne ulaşabilmelerinin yolu insan faktöründen mümkün olan en yüksek seviyede faydalanmaktan geçtiği söylenebilir. Konuyu öğretim kurumlarında, hatta biraz daha özelleştirerek yüksek öğretim kurumlarında değerlendirirsek, rekabet üstünlüğü için gerekli insan faktörü akademik personel olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan faktöründen etkin olarak faydalanabilmenin yolu da performans kavramında gizlidir. Buna göre Vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görevli İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş ,kıdem, eğitim durumu, görevi / ünvanı, çalışılan kurumdaki kıdemi) farklılık gösterip göstermediği bu tez çalışmasında incelenmiştir.

## 1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

3. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri lisansüstü eğitimine göre farklılık göstermekte midir?

5. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri çalışmakta olduğu kurumdaki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

6. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının yapılan performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri meslekteki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

7. Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri görev/ünvan'a göre farklılık göstermekte midir?

## 1.7. Araştırmanın Önemi

Günümüzde vakıf üniversiteleri, nitelikli ve daha çok öğrenciyi kendilerine çekebilmek için çalışmaktadırlar. Öğrenciler ise, tercihlerinde üniversitelerin sunmuş olduğu eğitim kalitesine önem vermektedir. Böylece, vakıf üniversitelerinin öğrenciyi çekme rekabetinde kilit nokta eğitimin kalitesi olmaktadır.

Eğitimin kalitesini belirleyen temel unsurlar; öğrenciyeye sunulan fiziksel imkânlar (uygun derslikler, laboratuvar imkanları, ulusal ve uluslararası yayınlara ulaşabilmek için uygun kütüphane vb.), sosyal olanaklar (sosyal aktivitelerin sağlanacağı imkanlar) ve nitelikli akademik personeldir. Çoğu vakıf üniversiteleri kuruluş aşamasında öğrenciyeye fiziksel ve sosyal olanakları sağlayacak bir alt yapı ile faaliyetine başlamaktadır.

Bu sebeple, öğrenciyeye fiziksel ve sosyal imkanlar tanımak, vakıf üniversiteleri arasında rekabet unsuru olmaktan çıkmıştır. Artık, gerçek rekabet unsuru, nitelikli akademik personel olmuştur. Bu yüzden , vakıf üniversiteleri arasında eğitim kalitesine etki edebilecek en önemli unsur, nitelikli akademik personelin bulunabilirliğidir. Nitelikli akademik personelin başarılarının devamı için performans değerlendirmelerinin yapılması önem arz etmektedir.

Konu ile ilgili olarak yapılan bilimsel çalışmalarda, performans değerlendirme sistemleri incelenmekle birlikte eğitim kalitesini nasıl etkilediğine yeterince değinilmemiştir. Bu araştırma sonucunda vakıf üniversitelerinin yabancı diller bölümünde bulunan İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesiyle eğitim kalitesine etkisi ortaya konulacaktır.



Ortaya çıkan bulguların, İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesi ile ilgili yapılacak çalışmalara katkısı olacağı düşünülürse; araştırmanın eğitimciler, üniversite yöneticileri, akademik personel ve konuya ilgi duyanlar için önemli bir kaynak olacağını söylemek mümkündür.

### **1.8. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, İstanbul ili sınırları içinde yer alan Vakıf üniversiteleri Yabancı Diller Bölümünde, 2009-2010 öğretim yılında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarından toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırma bu okullarda görev yapan Türk İngilizce öğretim elemanları ile sınırlı tutulmuş, yabancı İngilizce öğretim elemanları bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Buna bağlı olarak, araştırmanın evreni kadrosunun yaklaşık % 90'ının yabancı İngilizce öğretmenlerinin oluşturduğu Koç ve Sabancı üniversitelerinin yabancı diller bölümü bu çalışmanın dışında tutularak, çalışma İstanbul ili sınırları içinde kalan diğer 13 Vakıf Üniversitesinin Yabancı Diller Bölümünde çalışan öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.

### **1.9. Varsayımlar**

Bu araştırmada tek varsayım vardır.

1. Araştırmaya katılan İngilizce öğretim elemanları veri toplama araçlarına içten ve samimi cevap vermişlerdir

## 1.10. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurtdişında yapılan benzer araştırmalar aşağıda anlatılmıştır.

### 1.10.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Özdoğan (2010), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmesi Konusundaki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmasında Milli Eğitim bakanlığına bağlı ilköğretim okulu yönetici performansının kimler tarafından değerlendirileceği, performans değerlendirme ölçütlerinin nelere olması gerektiği konusunda okul yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın çalışma grubuna İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan 31 ilköğretim okulu yöneticisi ve 229 öğretmen olmak üzere 260 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; performans değerlendirmenin kim ve kimler tarafından yapılacağı konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, kıdem, branş değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin katılımcıların görüşlerinin görev, cinsiyet yaş, kıdem, branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Uyanıktürk (2010), “ İlköğretim Okullarında Performans Değerlendirme Sisteminin Uygulanabilirliği: Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” adlı araştırmanın amacı performansın yürürlükteki mevzuatla ne derece uyum ve verimlilik sağladığı incelenmiştir. Araştırma, ilköğretim okullarında performans değerlendirme sisteminin uygulanabilirliğini, öğretmen ve yönetici görüşleri ile incelemeyi esas almıştır. Araştırma İstanbul ilinde bulunan 6 ilköğretim okulu seçilmiştir. Çalışmanın

sonucunda performans değerlendirme sisteminin uygulanabilir olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kendi performanslarının öğrenciler, veliler ve meslektaşları tarafından değerlendirilmesinde bir sakınca görmemişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin müfettişlerce denetlenmeleri ve performansları arasında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Öğretmenlerin müfettişler tarafından değerlendirilmesinin performanslarıyla ilişkili olmadığı ortaya konmuştur.

Çolak (2007), “Orta Öğretim Kurumlarında Performans Yönetimi” (Kocaeli ili örneği) adlı çalışmada; orta öğretim kurumlarındaki öğretmen performans yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, mesleki olmayan liseden 168, meslek liselerinden 185 öğretmen, 61’i mesleki olmayan liseden 56’sı da meslek lisesinden olmak üzere 117 lise yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada; Bostancı (2004) tarafından geliştirilen “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen / Yönetici Performans Yönetim Anketi” ile veriler toplanmıştır. Ankette “performans değerlendirme”, “performans izleme”, “performans geliştirme”, “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” ve “performans yapı ve kayıtları” olmak üzere altı boyut yer almaktadır. Bu boyutlarla ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri, öğretmenler “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma”, sürecine katılırken diğer boyutlara tamamen katılmışlar, yöneticiler ise tüm boyutlara tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Performans yönetim süreci ile ilgili meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı şekilde cinsiyet değişkeninde de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Akşit (2006), “Performans Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Görüşleri” nin neler olduğunu tespit etmeye çalıştığı araştırmasında 46 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmada 657 sayılı “Devlet Memurları Kanunu” kapsamındaki ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin Performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız oldukları ve değerlendirme sürecine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili en fazla endişe duydukları konu değerlendirmenin amacı ve uygulamasıyla alakalı olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006), “Öğretmenlerin Performansını Değerlendirmede Kullanılabilecek Grafik derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi” konulu araştırmasını Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki beş genel lisede çalışan 180 öğretmen ve ilgili öğretmenlerin çalıştıkları okulların yöneticileri ile yapmıştır. Ölçeğin geliştirilmesin de Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temel alınmış ayrıca bu kriterlere göre de öğrenci öğretmen ve okul yöneticiden oluşan 250 kişiye de kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin performansını ölçmeye yönelik grafik derecelendirme yöntemini kullanarak geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bunun yanında Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini yaparken sosyal beğenirlik etkisi altında oldukları bulgusu elde edilmiştir. Değerlendiriciler arasındaki ilişki sonuçlarında ise müdürlerle öğretmenlerin değerlendirme arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç müdürlerin öğretmenleri değerlendirirken merkezi eğilim etkisi altında kalabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenler ve okul müdür yardımcıları arasındaki düşük ilişkiyi tespit etmiştir. Müdür yardımcılarının yanıtları

arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dışında farklı iki görüşleri arasında tutarlılık şeklinde yorumlanmıştır.

Alay ( 2006) “ İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin klasik değerlendirme sistemin yeterli bulmadıkları, okul müdürlerinin yüksek not vermeyeceği, müfettişlerin kısa sürede yaptıkları incelemeler sonucunda gerçekten objektif değerlendirme yapamadıkları belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin özdeğerlendirmenin ve meslektaş değerlendirmesinin en iyi performans değerlendirme metodu olduğunu savunmuşlardır.

Cihantimur (2006), “Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları ( İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği)” adlı araştırmasında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi sınırları içinde bulunan genel liseler ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yönetici, zümre öğretmeni, veli ve öğrenci açısından önemli görülen performans kriterlerine ilişkin algılarının belirlenmesi amacını taşımaktadır. Tarama modeline göre yapılan araştırmanın verilerini elde etmek için beş bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Veri toplama aracı 10 genel lisede görevli 213 öğretmen , 2 Anadolu lisesinde görevli 41 öğretmen olmak üzere toplam 254 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin genel olarak performans değerlendirme sürecine olumlu bir yaklaşım içinde oldukları, öğrenci ve veliler tarafından önemli olan performans performans kriterlerinin tamamına katıldıkları ancak çoklu veri kaynaklarından olan zümre öğretmenleri tarafından performans

değerlendirmesine yönelik öğretmenlerin algılarının farklı aralıklarda olduğu tespit edilmiştir.

Collins (2004) özel bir ortaöğretim kurumunda yaptığı araştırmada performans değerlendirme sürecinin üzerinde durmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirme sistemini amacına uygun bulmayıp sadece yöneticilerin isteklerini yerine getirdiğini belirtip, yapıcı olmadığını altını çizmiştir. Buna ek olarak öğretmenler yeterince geribildirim almadıklarını ve yönetim tarafından motive edilmediklerini vurgulamışlardır. Öğretmen değerlendirmesine öğrencilerin de katılması gerektiğini ancak öğrencilerin olgunluk seviyelerinin bu değerlendirmeyi yapmaya uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Karamullaoğlu (2000) tarafından yapılan “ Üniversitelerde Akademik Personelin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerinde Performanslarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, insan kaynakları yönetiminin ve performans değerlendirme çalışmalarının örgütteki öneminin üzerinde durulmuştur. Bunun yanında yüksek öğretim kurumlarında yönetim, insan kaynakları yönetimi ve bu bağlamda performans değerlendirmenin öneminin üzerinde durulmuştur. Bir yüksek öğretim kurumunda performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiği açıklanmış ve değerlendirme basamakları anlatılmıştır. Performans değerlendirme sistemine karşı gösterilebilecek tepkiler üzerinde durulmuş ve doğru planlanıp uygulandığında performans değerlendirme sisteminin eğitim kalitesini ciddi manada artıracığının altı çizilmiştir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalara bakıldığında; Öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız oldukları ve değerlendirme sürecine güvenmedikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin performans değerlendirmesine ilişkin algılarında yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem pek farklılık yaratmazken, öğretmen ve yönetici ve yönetici yardımcılarının eğilimleri arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bunun yanında özellikle vakıf üniversiteleri arasında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **1.10.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Khoury ve Analoui (2004) tarafından beş Filistin devlet üniversitesinde bulunan 265 öğretim görevlisine anket uygulanmıştır. Alınan sonuçlarda çalışanların performans değerlendireme sisteminin uygulanma metodundan memnumiyetsiz ve ayrıca uygulayıcıların yetersiz bilgi ve deneyimsiz oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesinin üzerinde çok durulduğu ancak çıkan sonuçların geribildiriminin eksik ve yetersiz yapıldığı saptanmıştır. Öğretim görevlileri üst yönetimin kararlarından şikayetçi olduklarını ve motivasyonlarının çok düşük olduğunu belirtmişler ancak halihazırdaki görevlerinden ayrılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Sonuçta Filistin kültürüne uygun bir performans değerlendirme sisteminin uygulanması gerektiği, değerlendirmenin resmi ve gayri resmi geri bildirim profesyonelce gelişmeye yönelik bir biçimde verilmesi gerektiği bildirilmiştir.

Lee ve Lam (2003)'ın Hong Kong 'da öğretmenlerin performans değerlendirme ve onun etkinliğinin araştırıldığı çalışmada ; Uzakdoğu kültür esasları

da göz önünde bulundurularak okullardaki yöneticilerin performans değerlendirme hususunda önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Joshua ve Basse (2004), Nijerya'da 120 lise öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin görüşlerinin alınması gerektiğini ve bunun öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden toplanan verilerin öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinin ötesinde eğitim faaliyetlerinin düzeltilmesi ve geliştirilmesi konusunda kullanılmasını daha faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca varmadaki en önemli nedenin öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve tecrübelerinin ileri olduğu göze çarpmaktadır.

Milanovski ve Henemann (2001), öğretmen performans değerlendirme sistemine karşı olan öğretmen tepkilerini ABD'de orta öğretimde araştırmışlardır. Öğretmenlerin tepkileri anket ve karşılıklı görüşme yoluyla alınmıştır. Öğretmenler performans değerlendirme sisteminin genelde yararlı ve gerekli bir prosedür olduğunu bildirmekle beraber öğretmenlerin iş yüklerinin arttığını belirtip, değerlendirme sonucunda yeterli geribildirim almadıklarını belirtmişlerdir.

Japonya'da yapılan bir araştırmada mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin yeterli olamadığı düşünülerek yeni bir performans değerlendirme sistemi ortaya konmuştur (Takara ve Ono, 2001). Yeni performans değerlendirme sistem esas konusu öğretmenlerin öğretme becerilerindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri saptayıp ortadan kaldırmaktır. Yeni sistemde eğitim personelinin geliştirilmesi ve okul sisteminin daha enerjik hale getirilmesi benimsenmiş ve öğretmenin kendi kendini değerlendirme, okul müdürleri ve bölüm başkanları tarafından



değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu sistem öğretmenler tarafından olumlu karşılanıp hedeflerin daha net ve açık olması ve objektifliğin üzerinde durulmuştur.

Down, Chadbourne ve Hogan (2000), Avustralya’da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin tutumlarını incelemiştir. İki yıl süren bir performans değerlendirme uygulaması sonucunda ilk yıl öğretmenlerin yeni değerlendirme sistemlerine şüphe ve güvensizlik duyup ciddi manada tepki göstermişlerdir. İkinci yıl öğretmenler değerlendirme sürecini benimseyip profesyonel gelişmelerine yardımcı olabileceğini kanısına varmışlardır.

Akademik personelin eğitimcilik deneyiminde, öğrenciler tarafından anketler yoluyla yazılı olarak yapılan değerlendirmeler önemli yer tutmaktadır (Swanson ve Sisson, 1971, s.66; Marsh, 1977, s.445; Marsh ve Overall, 1981, s.110; Arubayi, 1987, s.268). Bu kapsamda öğrenci görüşlerinin sonuçları, akademik personelin işe alınmasında, işe devam edebilmelerinde, isten çıkarılmalarında, terfi ettirilmelerinde ve ödüllendirilmelerinde kullanıldığı bazı araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir (Goldschmid, 1978, s.234; Cruse, 1987, s. 729; Miller, 1988, s.15).

Öğrencilerin ders veya dersi verecek akademik personeli seçerken yine bu sonuçlardan faydalandıkları da araştırmacıların görüşleri arasında yer almaktadır (Cohen, 1980, s.334). Ayrıca, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda varılması gereken asıl hedefin akademik personelin ders vermelerindeki başarılarının artırılmasına yönelik olması gerektiği görüşü de yaygın olarak kullanılmaktadır (Murray, 1984, s.120; Arubayi, 1986, s.8).

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Performans değerlendirmeyi yapan yöneticilerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları ve önemli konunun geribildirim eksikliği olduğunun altı çizilmiştir. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirme sürecine öğrencilerinde katılması gerektiği ortaya konmuştur. Performasn değerlendirme sisteminin gerekli bir prosedür olduğunu bildirmekle beraber öğretmen işyükünün fazlasıyla arttığı ortaya konmuştur.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Vakıf üniversitelerindeki Yabancı Diller Bölümü İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerini betimlemeyi amaçladığı için ilişkisel-tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2008, s. 81).

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli sınırları içinde yer alan 13 vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Bölümünde, 2009-2010 akademik yılı içinde görev yapan İngilizce öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 315 İngilizce öğretim elemanına ait demografik özellikler aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1 Örneklem Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=315)**

<b>Değişken</b>	<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Kümülatif %</b>
Cinsiyet	Kadın	226	71,7	71,7
	Erkek	89	28,3	100,0
Eğitim Durumu	Eğitim Enstitüsü	13	4,1	4,1
	Eğitim Fakültesi	168	53,3	57,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	114	36,2	93,7
	Diğer Fakülteler	20	6,3	100,0
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yok	149	47,3	47,3
	Yüksek Lisans	153	48,6	95,9
	Doktora	13	4,1	100,0
Çalışılan Kurumdaki Kıdem	0-1 yıl	29	9,2	9,2
	2-5 yıl	139	44,1	53,3
	6-10 yıl	87	27,6	81,0
	11 yıl ve üstü	60	19,0	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	70	22,2	22,2
	6-10 yıl	103	32,7	54,9
	11-20 yıl	94	29,8	84,8
	21 yıl ve üstü	48	15,2	100,0
Birimdeki Pozisyon	Öğretim Elemanı	247	78,4	78,4
	Koordinatör	55	17,5	95,9
	Bölüm Başkanı	12	3,8	99,7
	Diğer	1	0,3	100,0
Yaş	<b><u>Minimum</u></b>	<b><u>Maksimum</u></b>	<b><u>Ortalama</u></b>	<b><u>Std. Sapma</u></b>
	23	65	36,41	8,296

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bölümü, %71,7'si kadın, %28,3 ise erkektir. Öğretim elemanlarının %4,1'i Eğitim Enstitülerinden, %53,3'ü Eğitim Fakültelerinden, %36,2'si Fen-Edebiyat Fakültelerinden ve kalan %6,3'ü üniversitelerin diğer fakültelerinden mezundur. Bu öğretim elemanlarının %48,6'sının lisansüstü bir eğitim derecesine, %4,1'nin ise bir doktora derecesine

sahip olduğu, %47,3'ünün ise lisans sonrası bir eğitim derecesine sahip olmadıkları görülmektedir.

Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının, hali hazırda çalıştıkları kurumdaki kıdem yıllarına bakıldığında, %9,2'sinin 0-1 yıl, %44,1'inin 2-5 yıl, %27,6'sının 6-10 yıl ve %19,0'unun 11 yıl ve üstü bir süredir bu eğitim kurumunda çalıştıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının toplam mesleki kıdemlerine bakıldığında ise, %22,2'sinin 1-5 yıllık, %32,7'sinin 6-10 yıllık, %29,8'inin 11-20 yıllık ve kalan %15,2'sinin 21 yıl ve üstü bir mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılanların yaş ortalaması 36,41 olarak hesaplanmıştır. En genç öğretim elemanı 23 ve en yaşlı öğretim elemanı ise 65 yaşındadır.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının birimdeki pozisyonlarına ilişkin dağılım ise şöyledir; %78,4'ü öğretim elemanı olarak, %17,5 koordinatör olarak, %3,8'i bölüm başkanı olarak ve kalan %0,3'ü ise diğer pozisyonlarda görev yapmaktadır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerine ilişkin veri toplamak için Performans Değerlendirme Eğilim Anketi ve kişisel bilgiler için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### 2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kişisel bilgiler için İngilizce öğretim elemanlarının cinsiyeti, yaşı, eğitim durumları, lisansüstü eğitim alıp almadıkları, çalışmakta oldukları kurumdaki kıdemleri ve mesleki kıdem sürelerine ilişkin veri toplamak amacıyla ilgili sorulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Tablo 1).

### 2.3.2. Performans Değerlendirme Eğilim Anketi (PDEA)

Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin incelenmesi amacıyla, Yüksel (2007) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışması ilköğretim öğretmenleriyle yapılan Performans Değerlendirme Eğilim Anketi (PDEA) kullanılmıştır.

Yüksel tarafından geliştirilen 22 soruluk 5'li Likert tipindeki ölçeğin faktör analizinde, ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.851$  olarak hesaplanmış ve ölçeğin 5 alt boyuttan oluştuğu bulunmuştur (Yüksel, 2007).

Yüksel (2007) tarafından yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam 19 maddeden meydana geldiği görülmüştür. Ölçeğin ilk halinde yer alan 3, 18 ve 21. sorular ölçekten çıkarılmış kalan 19 madde ise aşağıdaki gibi faktörlere dağılmıştır.

1. Performans değerlendirmenin önemi ve gereği: 2, 22, 20, 19 ve 16 (5 madde)
2. Veri kaynağı olarak öğretmen, öğrenci ve veliler: 10, 11, 12, 13 ve 14 (5 madde)
3. Veri kaynağı olarak okul idarecileri ve müfettiş: 7, 8, 9 ve 15 (4 madde)
4. Performans değerlendirmede okulun etkililiği: 5 ve 6 (2 madde)
5. Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma: 1, 4, 17 (3 madde) (Yüksel, 2007, s. 75).

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin performans ölçüm ve değerlendirmesi için geliştirilen PDEA'nin bu araştırma için üniversite öğretim elemanları için uyarlaması yapılmıştır. Alan uzmanlarından ve İngilizce öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş (uygun olmayan ifadelerin çıkarılması/yeniden yazılması) ve Yüksel (2007) tarafından hazırlanan ölçeğin 7, 11, 13, 15 ve 16. maddeleri amaca uygunluk bakımından uyarlanan ölçeğe alınmamış; üç yeni madde (18, 19 ve 20. maddeler) ise ölçeğe eklenerek 20 maddeye faktör analizi yapılmıştır.

### 2.3.2.1. Araştırma Kapsamında PDEA'nin Faktör Analizi Sonuçları

20 ifadeden oluşan PDEA'nin bir veya birden fazla boyutlu olup olmadığını belirlemek için yapılan faktör analizine uygunluğu *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* testi ile incelenmiştir.

**Tablo 2 KMO ve Bartlett Testi**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü			0,750
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık <i>Ki-Kare</i> ( $X^2$ )	1997,829	
	Serbestlik Derecesi		
	(sd)	190	
	<i>p</i>	0,000	

Ölçek ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* testi, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir ( $KMO=.750$  ve  $p<0,001$ ).

KMO uygunluk testi sonrası Principal Component Analysis ve Varimax Kaiser Normalization teknikleri kullanılarak yapılan birinci faktör analizi ile ölçeğin 20 maddesinin 5 alt boyutta toplandığı bulunmuştur. Bu analizlerde Eigen değeri (öz değer) 1 olarak tercih edilmiştir. Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum yük değeri olarak 0,30 kabul edilmiştir (Leech, 2005, s.83-86). Bu ölçütlere dayalı olarak madde 6 ve madde 13'ün uyarlanmış ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3'de de görüleceği üzere, üniversite öğretim elemanları için olan PDEA'nin faktör analizi sonrası 18 maddelik ölçek 5 faktörlü bir yapıya sahip olup, birinci faktör toplam varyansın %17,76'nı, ikinci faktör toplam varyansın %12,72'sini, üçüncü faktör toplam varyansın %12,24'ünü, dördüncü faktör toplam varyansın %8,82'sini ve beşinci faktör toplam varyansın %8,21'ini açıklamaktadır. Toplamda açıklanan varyans %59,76 olmuştur. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı)  $\alpha=.913$ , alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının da .715 ile .936 arasında değiştiği bulunmuştur.



**Tablo 3 Faktör Analizi Ve Güvenirlik Analizleri Özet Tablosu**

<b>Faktör/Madde</b>	<b>Faktör Ağırlıkları</b>	<b>Faktörün Açıklayıcılığı (%)</b>	<b>Güvenirlik (Cronbach's Alpha)</b>
<b><u>Faktör 1</u></b>			
Md. 02	0,747		
Md. 18	0,734		
Md. 17	0,726	17,764	0,911
Md. 04	0,706		
Md. 05	0,688		
<b><u>Faktör 2</u></b>			
Md. 09	0,804		
Md. 10	0,798		
Md. 07	0,664	12,718	0,936
Md. 08	0,521		
Md. 11	0,477		
<b><u>Faktör 3</u></b>			
Md. 19	0,812		
Md. 14	0,802	12,242	0,854
Md. 03	0,568		
<b><u>Faktör 4</u></b>			
Md. 01	0,788		
Md. 20	0,686	8,821	0,778
Md. 12	0,572		
<b><u>Faktör 5</u></b>			
Md. 15	0,795	8,21	0,715
Md. 16	0,696		
Açıklanan Toplam Varyans (%)		59,76	
Kaiser Meyer Olkin (KMO) Ölçek Geçerliliği:		0,750	
<i>p</i> değeri:		0,000	

### 2.3.2.2. PDEA'nin Madde Analizi ve Güvenilirliği

Faktör analizleri sonrası elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik Analizleri için Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405)

**Tablo 4 Faktör 1 Madde Analizi**

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ katsayısı
Md. 02	0,618	0,847
Md. 18	0,637	0,903
Md. 17	0,827	0,910
Md. 04	0,595	0,871
Md. 05	0,716	0,896
Md. 06	0,182	0,936

Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.911$  olarak bulunmuştur. Bu değer, ilk alt boyutun maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .182 ile .827 arasında değişmektedir. Faktör 1'in altında yer alan "06. Performans ölçümünde çalıştığım okulda geçen süre önemli etki yapar." maddesinin alt boyutun güvenilirliğini düşürdüğü, bu maddenin boyuttan çıkarılması halinde güvenilirlik katsayısının .936'ya çıkacağı, maddenin korelasyon katsayısının da düşük olması nedeniyle alt boyuttan çıkarılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 5 Faktör 2 Madde Analizi**

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ katsayısı
Md. 09	0,579	0,889
Md. 10	0,688	0,900
Md. 07	0,506	0,885
Md. 08	0,497	0,817
Md. 11	0,502	0,846

İkinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.901$  olarak bulunmuştur. Bu değer, ikinci alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .497 ile .688 arasında değişmektedir. Boyutun 5 maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .901 olup, her hangi bir madde silindiğinde bu değer yükselmeyeceğinden, boyutun tüm maddelerinin birlikte kullanılması gerekmektedir.

**Tablo 6 Faktör 3 Madde Analizi**

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ katsayısı
Md. 19	0,756	0,814
Md. 14	0,641	0,799
Md. 03	0,524	0,801
Md. 13	0,126	0,854

Üçüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.819$  olarak bulunmuştur. Bu değer, üçüncü alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .126 ile .756 arasında değişmektedir. Faktör 3'ün altında yer alan "*13. Performans değerlendirme çalışmalarında değerlendiren kişilerden en az birinin değerlendirici hatasına düşeceğine inanıyorum.*" maddesinin alt boyutun güvenilirliğini düşürdüğü,

bu maddenin boyuttan çıkarılması halinde güvenilirlik katsayısının .854'ya çıkacağı, maddenin korelasyon katsayısının da düşük olması nedeniyle alt boyuttan çıkarılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 7 Faktör 4 Madde Analizi**

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ katsayısı
Md. 01	0,693	0,776
Md. 20	0,704	0,741
Md. 12	0,673	0,791

Dördüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.778$  olarak bulunmuştur. Bu değer, dördüncü alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .673 ile .704 arasında değişmektedir. Boyutun 3 maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .778 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer düşeceğinden, boyutun 3 maddesinin de birlikte kullanılması gerekmektedir.

**Tablo 8 Faktör 5 Madde Analizi**

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ katsayısı
Md. 15	0,716	0,714
Md. 16	0,637	0,689

Beşinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.715$  olarak bulunmuştur. Bu değer, beşinci alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .637 ile .716 arasında değişmektedir. Boyutun 2 maddesi birlikte kullanıldığında

Cronbach's Alpha değeri .715 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer düşeceğinden, boyutun 2 maddesinin de birlikte kullanılması gerekmektedir.

**Tablo 9 Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi Sonuçları (N=315)**

<b>Madde</b>	<b>t-testi (t) (Alt%27-Üst%27)</b>	<b>Fark</b>
Md. 01	-6,323**	<i>p</i> <.001
Md. 02	-7,640**	<i>p</i> <.001
Md. 03	-5,806**	<i>p</i> <.001
Md. 04	-12,014**	<i>p</i> <.05
Md. 05	-9,315**	<i>p</i> <.001
Md. 07	-6,047**	<i>p</i> <.001
Md. 08	-8,743**	<i>p</i> <.001
Md. 09	-5,447**	<i>p</i> <.001
Md. 10	-6,091**	<i>p</i> <.001
Md. 11	-11,118**	<i>p</i> <.005
Md. 12	-11,245**	<i>p</i> <.05
Md. 14	-4,675**	<i>p</i> <.001
Md. 15	-8,374**	<i>p</i> <.001
Md. 16	-6,934**	<i>p</i> <.001
Md. 17	-4,281**	<i>p</i> <.001
Md. 18	-8,903**	<i>p</i> <.001
Md. 19	-9,774**	<i>p</i> <.001
Md. 20	-10,857**	<i>p</i> <.05

\*Fark 0,05 ve \*\*Fark 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin madde analizleri faktör analizi sonrası geriye kalan 18 maddenin, Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerini ayırt edip etmediği, ölçekten aldıkları toplam puanlarının en düşük ve en yüksek %27'lik dilimleri açısından, her bir madde için ilişkisiz gruplar t-testi ile sınanmıştır. Ölçeğin faktör ve madde-kalan analizi sonrası geriye kalan 18 maddesinin, 15'inin ,001 anlam düzeyinde ve 3'ünün ise ,05 anlam düzeyinde ayırt edici özelliğe sahip oldukları bulunmuştur.

**Tablo 10. Ölçeğin Alt boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Katsayıları (N=315)**

BOYUTLAR		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktör 1	<i>r</i>	1	,472**	,465**	,584**	,702**
	<i>p</i>		0,000	0,000	0,000	0,000
Faktör 2			1	,557**	,624**	,322**
				0,000	0,000	0,000
Faktör 3	<i>r</i>			1	,461**	,597**
	<i>p</i>				0,000	0,000
Faktör 4	<i>r</i>				1	,707**
	<i>p</i>					0,000
Faktör 5	<i>r</i>					1
	<i>p</i>					

\*\*Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlı

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon* analizi yapılmıştır. Buna göre, üniversite öğretim elemanları için olan PDEA'nin tüm alt boyutlar arasında  $p<.001$  düzeyinde,  $r=,322$  ile  $r=,707$  arasında değişen anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin öğretim elemanlarına uyarlanmış formunda Yüksel'in (2007) tanımladığı üç alt ölçek tekrarlanmış (Performans değerlendirme veri kaynakları alt boyutu orijinal formun 2. ve 3. alt ölçeğinin birleşiminden oluşmuştur); objektiflik/ şeffaflık ve etik olma ile Performans değerlendirmede ödüllendirme alt ölçekleri içeriklerine ve alan yazın desteğiyle yeniden isimlendirilmiştir.

Alan yazında performans değerlendirmenin önemi ve gereği Moon'un (1997) yaptığı araştırmada çalışan açısından ne kadar önemli ve gerekliyse işletme açısından da oldukça önemli olduğu ortaya konmuştur. Dean (2002) açısından performans değerlendirme çalışmalarının önemi ve gereği akademik personele ancak açık olarak anlatıldığında verim alınacağı tespit edilmiştir.

Molander ve Winterton'un (1994) çalışmasında performans değerlendirmede veri kaynaklarının çalışanlarla sınırlı olmadığı daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesi ve incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Wells'in (1999) araştırmasında performans değerlendirme sisteminin çoklu kaynaklardan alınan bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Drongelen ve Fisscher'in (2003) araştırmasında performans değerlendirmede objektiflik/ şeffaflık / etik olma değerlendirilenler için bir talep olarak algılanmakta olup değerlendiriciler için ise bir zorunluluk olarak görülmektedir. Performans değerlendirmesi açısından etik, performans ölçümlerindeki ahlaki yönü incelemektedir. Performans değerlendirmesi sürecinde kişiliğe saygı, adaletli davranma ve karar vermede açıklık gibi etik ilkelerin bulunması gerekmektedir.

Miccollo'nun ( 1993) çalışmasında performans değerlendirmede bilgi sahibi olmanın çalışanın iş performansını tanımlarken, yönetsel kararlar alırken veya herhangi bir planlama yaparken gerekli olduğu savunulmuştur. Bilgi sahibi olmadan alınan kararların hem değerlendirilene hem de değerlendiriciye yararlı olamayacağı tespit edilmiştir.

Nelson ve Quick ( 1994) açısından performans değerlendirme sürecinin en önemli fonksiyonu, çalışanın performansı ile ilgili ödüllendirme, eğitim ihtiyacını belirleme ve terfidir. Miccollo'ya (1993) göre her türlü ödüllendirme ya da maaş artışı performans değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir.

Üniversite öğretim elemanları için uyarlanan PDEA'nın alt boyutlarında yer alan maddelerin ortak özellikleri Yüksel'in tanımladığı alt boyutlar ve ilgili alan yazın dikkate alınarak;

- Faktör 1'e 'Performans Değerlendirmenin Önemi ve Gereği' (2, 18, 17, 4 ve 5. Madde),
- Faktör 2'ye 'Performans Değerlendirmede Veri Kaynakları' (9, 10, 7, 8, 11. Madde),
- Faktör 3'e 'Performans Değerlendirmede Objektiflik/Şeffaflık/Etik Olma' (19, 14 ve 3. Madde),



- Faktör 4'e 'Performans Değerlendirmede Bilgi Sahibi Olma' (1, 20 ve 12. Madde) ve
- Faktör 5'e 'Performans Değerlendirmede Ödüllendirme' (15 ve 16. Md.) adlarının verilmesi uygun bulunmuştur.

## 2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmaya katılan İngilizce öğretim elemanlarından elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Analizlerde öğretim elemanlarının demografik özellikleri bağımsız değişkenler, ölçeğin alt boyutları ise bağımlı değişkenler olarak alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Örneklemi oluşturan İngilizce öğretim elemanlarının demografik özelliklerini özetlemek açısından, değişkenlerinin frekans ( $N$ ) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesine ilişkin tutumlarını araştırmak üzere ölçeğin alt boyutlarına verdikleri ortalama puanları ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmaları ( $ss$ ) hesaplanmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesine ilişkin algılamalarında, cinsiyet, lisansüstü eğitim görme ve görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.
4. Öğretim elemanlarının yaşı ile performans değerlendirmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı, Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile araştırılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesine ilişkin algılamalarında, eğitim durumu, üniversitedeki kıdem ve mesleki

kıdeme göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, farkın hangi grupları arasında olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffe (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.

6. Bağımsız değişkenlerin dağılımlarının normallik varsayımını sağlayıp, sağlamadıkları, Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi ile araştırılmıştır.

Normallik testlerine uygun olarak;

Eğitim durumu : Eğitim Fakóltesi/ Fen-Edebiyat F./ Diğer şeklinde,

Lisans sonrası eğitim : Yok / Yüksek Lisans ve Doktora şeklinde ve

Birimdeki pozisyon : Öğretim Elemanı / Koordinatör ve Bölüm Başkanı şeklinde tekrar gruplanmıştır.

Ölçeğin 16. ifadesi olumsuz yüklemli olduğundan, analizler öncesi puanları tersine çevrilerek analizler dâhil edilmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değer, .05'ten küçük ( $p < .05$ ) bulunduğunda bağımsız değişkelerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM III

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin, bazı demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

#### 3.1. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirme Eğilim Anketi (PDEA) Alt Boyutlarına İlişkin Eğilimlerine Yönelik Bulgular

**Tablo 11 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

<b>Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Maks.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	315	1	5	4,02	0,60
Performans değerlendirmede veri kaynakları	315	1	5	3,88	0,91
Performans değerlendirmede objektiflik/şeffaflık/etik olma	315	1	5	4,22	0,54
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	315	1	5	3,56	0,88
Performans değerlendirmede ödüllendirme	315	1	5	3,76	0,81

#### **SEÇENEK**

#### **PUAN ARALIĞI**

**Hiç Katılmıyorum**

**1,00-1,80**

**Kısmen katılmıyorum**

**1,81-2,60**

**Kararsızım**

**2,61-3,40**

**Kısmen katılıyorum**

**3,41-4,20**

**Tamamen**

**4,21-5,00**

**katılıyorum**

Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin tutumları yukarıda, Tablo 11’de özetlenmiştir. Öğretim elemanları, ölçeğin ‘Objektiflik/Şeffaflık/Etik olma’ alt boyutunu ‘Tamamen katılıyorum’, diğer 4 alt boyutu ise ‘Kısmen katılıyorum’ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanları, ölçeğin alt boyutlarından en yüksek ortalama puanı ‘Objektiflik/ Şeffaflık/ Etik olma’ ( $\bar{X}_{Objektiflik/ Şeffaflık/ Etik olma} = 4,22$ ) için vermişlerdir. Öğretim elemanlarının performans değerlendirmede en çok, yapılan değerlendirmenin objektif kriterlere dayanması, şeffaf bir şekilde yapılması ve etik ilkelere uygun yapılmasını beklediklerini ifade etmektedirler.

Öğretim elemanlarının ikinci en yüksek ortalama puanı, performans değerlendirmesinin kendisi için, önemi ve gereği konusunda vermişlerdir ( $\bar{X}_{Performans değerlendirmenin önemi} = 4,02$ ). Öğretim elemanları planlı bir şekilde, belli aralarla performans değerlendirmesinin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak, performans değerlendirmenin önemine ilişkin tutumlarının en üst düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu boyuta ilişkin öğretim üyelerinin katılma düzeyleri ‘Kısmen katılıyorum’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, performans değerlendirmede bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin de bulunmalarının gerektiğini, ‘Kısmen katılıyorum’ düzeyinde düşünmektedirler ( $\bar{X}_{Performans değerlendirmeye katılma} = 3,88$ ).

Öğretim elemanlarının dördüncü en yüksek ortalama puan verdikleri alt boyut, 'Ödüllendirme' olmuştur ( $\bar{X}_{\text{Ödüllendirme}} = 3,76$ ). Öğretim elemanları ödüllendirmenin de performans değerlendirmesi sonunda olması gerektiğini düşünmekle birlikte, ödüllendirmenin gerekliliğine ilişkin tutumlarının üst düzeyde olmadığı ('Kısmen katılıyorum'), ödüllendirmeye çok fazla önem vermedikleri söylenebilir.

Ve son olarak, öğretim elemanlarının en düşük ortalama puanı performans değerlendirmede 'Bilgi sahibi olma' alt boyutuna verdikleri bulunmuştur ( $\bar{X}_{\text{Bilgi sahibi olma}} = 3,56$ ). Araştırmaya katılanlar, performans değerlendirmede değerlendiricilerin ve kendilerinin konu hakkında bilgi sahibi olmalarına ihtiyatlı yaklaşmaktadırlar. Bu boyuta ilişkin katılım düzeyi de 'Kısmen katılıyorum' düzeyinde gerçekleşmesine rağmen, 'Kararsızım' düzeyine de oldukça yakın bir ortalama puan bulunmuştur. Genel olarak, öğretim elemanlarının performans değerlendirmelerinin nasıl yapıldığı konusunda bir bilgi problemleri olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.1.1. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” biçimde ifade edilmiş alt problemi t-testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 12’da verilmiştir.

**Tablo 12 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi Sonuçları (N=315)**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	Kadın	226	4,21	0,63	3,19	313	0,002*
	Erkek	89	3,89	0,51			
Performans değerlendirmede veri kaynakları	Kadın	226	3,79	0,97	2,87	313	0,004*
	Erkek	89	4,12	0,71			
Performans değerlendirmede Objektiflik/ Şeffaflık/ Etik olma	Kadın	226	4,21	0,56	0,53	313	0,598
	Erkek	89	4,24	0,47			
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	Kadın	226	3,26	0,88	3,18	313	0,002*
	Erkek	89	3,79	0,89			
Performans değerlendirmede ödüllendirme	Kadın	226	3,92	0,81	2,59	313	0,015*
	Erkek	89	3,58	0,79			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’ye bakıldığında kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin önemi alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=3,19$  ve  $p < ,05$ ). Kadın öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesini erkek öğretim elemanlarına göre daha önemli buldukları görülmüştür ( $\bar{X}_{Kadın}=4,21$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,89$ ).

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede veri kaynakları alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $t=2,87$  ve  $p<,05$ ) ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesine daha yüksek bir katılım eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,79$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=4,12$ ).

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinde objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uyma konusunda eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t=0,53$  ve  $p>,05$ ); ( $\bar{X}_{Kadın}=4,21$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=4,24$ ).

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirme konusunda bilgi sahibi olma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $t=3,18$  ve  $p<,05$ ) ve erkek öğretim elemanları, kadın öğretim elemanlarına göre kendilerini performans değerlendirmede daha çok bilgi sahibi olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,26$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,79$ ).

Son olarak, kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede ödüllendirme alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $t=2,59$  ve  $p<,05$ ) ve kadın öğretim elemanlarının daha çok performans değerlendirmesi sonunda, performansı olumlu olanların ödüllendirilmesi eğilimine sahip olmaları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,92$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,58$ ).



### 3.1.2. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” yönündeki alt problemi korelasyon testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 13’da verilmiştir.

**Tablo 13 Öğretim Elemanlarının Yaşı İle PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimleri Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları (N=315)**

Alt Boyutlar		Yaş
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	<i>r</i>	-,448**
	<i>p</i>	0,000
Performans değerlendirmede veri kaynakları	<i>r</i>	-,575**
	<i>p</i>	0,000
Performans değerlendirmede objektiflik/şeffaflık/etik olma	<i>r</i>	-,492**
	<i>p</i>	0,000
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	<i>r</i>	-,621**
	<i>p</i>	0,000
Performans değerlendirmede ödüllendirme	<i>r</i>	-,155**
	<i>p</i>	0,006

\*\*İlişki  $p < ,01$  düzeyinde anlamlıdır.

İngilizce öğretim elemanlarının, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin eğilimleri ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretim elemanlarının yaşları ile ölçeğin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 13).

Öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin önemi ve gerliğine ilişkin eğilimleri ile yaşları arasında orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ( $r=-,448$  ve  $p<,01$ ). Buna göre; öğretim üyelerinin yaşları arttıkça, performans değerlendirmesinin önemine yönelik algıları düşmektedir (ya da tersi).

Öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede veri kaynaklarına ilişkin eğilimleri ile yaşları arasında da orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ( $r=-,575$  ve  $p<,01$ ). Buna göre; öğretim üyelerinin yaşları arttıkça, performans değerlendirmesine katılmaya yönelik eğilimleri düşmektedir (ya da tersi).

Öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin objektif, şeffaf ve etik ilkeler uygun olmasına ilişkin eğilimleri ile yaşları arasında da orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ( $r=-,492$  ve  $p<,01$ ). Buna göre; öğretim üyelerinin yaşları arttıkça, performans değerlendirmesinin objektif, şeffaf ve etik ilkeler uygun olmasına yönelik beklentileri düşmektedir (ya da tersi).

Öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi hakkında bilgi sahibi olmaları ile yaşları arasında da orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ( $r=-,621$  ve  $p<,01$ ). Buna göre; öğretim üyelerinin yaşları arttıkça, performans değerlendirmesi hakkında bilgi sahibi olma eğilimleri düşmektedir (ya da tersi).

Öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi sonucu bir ödüllendirme olması gerektiğine yönelik eğilimleri ile yaşları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ( $r=-,155$  ve  $p<,01$ ). Buna göre; öğretim üyelerinin yaşları arttıkça, performans değerlendirmesi sonucu bir ödüllendirme olmasına yönelik beklentileri düşmektedir (ya da tersi).

### 3.1.3. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” yönündeki alt problemi ANOVA ve Scheffe ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14’de ve Tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 14 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları (N=315)**

Boyutlar	Gruplar		n	$\bar{X}$	Ss	ANOVA		Anamlı Fark (Scheffe)
	Eğitim Durumu					F	p	
Performans değerlendirmenin önemi ve gerği	Eğitim Fakültesi (1)		168	4,18	0,58	4,71	0,038*	1 ile 2, 3
	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)		114	3,92	0,56			
	Eğitim Enst. /Diğer F. (3)		33	3,86	0,77			
Performans değerlendirmede veri kaynakları	Eğitim Fakültesi (1)		168	4,03	0,74	6,71	0,010*	1 ile 2, 3
	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)		114	3,75	1,02			
	Eğitim Enst. /Diğer F. (3)		33	3,62	1,17			
Performans değerlendirmede objektiflik /şeffaflık/ etik olma	Eğitim Fakültesi (1)		168	4,18	0,53	1,60	0,204	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)		114	4,19	0,52			
	Eğitim Enst. /Diğer F. (3)		33	4,18	0,64			
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	Eğitim Fakültesi (1)		168	3,68	0,85	4,90	0,021*	3 ile 1, 2
	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)		114	3,66	0,91			
	Eğitim Enst. /Diğer F. (3)		33	3,54	0,91			
Performans değerlendirmede Ödüllendirme	Eğitim Fakültesi (1)		168	3,74	0,79	0,17	0,842	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)		114	3,77	0,79			
	Eğitim Enst. /Diğer F. (3)		33	3,83	0,97			

\* Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

**Tablo 15 Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları (N=315)**

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Ortalama Farkı (I- J)	P	
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	Eğitim Fakültesi (1)	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	,2601*	0,004	
		Eğitim Ens./ Diğer (3)	,3203*	0,000	
		Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	Eğitim Fakültesi (1)	-,2601*	0,004
	Eğitim Ens./ Diğer (3)	Eğitim Fakültesi (1)	Eğitim Ens./ Diğer (3)	0,0624	0,136
		Eğitim Fakültesi (1)	Eğitim Fakültesi (1)	-,3203*	0,000
		Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	-,0624	0,136
Performans değerlendirmede veri kaynakları	Eğitim Fakültesi (1)	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	,2811*	0,001	
		Eğitim Ens./ Diğer (3)	,4112*	0,000	
		Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	Eğitim Fakültesi (1)	-,2811*	0,001
	Eğitim Ens./ Diğer (3)	Eğitim Ens./ Diğer (3)	Eğitim Ens./ Diğer (3)	0,1301	0,113
		Eğitim Fakültesi (1)	Eğitim Fakültesi (1)	-,4112*	0,000
		Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	-,1301	0,113
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	Eğitim Fakültesi (1)	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	,0224	0,654	
		Eğitim Ens./ Diğer (3)	-,3205*	0,021	
		Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	Eğitim Fakültesi (1)	-,0224	0,654
	Eğitim Ens./ Diğer (3)	Eğitim Ens./ Diğer (3)	Eğitim Ens./ Diğer (3)	-,3071*	0,038
		Eğitim Fakültesi (1)	Eğitim Fakültesi (1)	,3205*	0,021
		Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	Fen-Edebiyat Fakültesi (2)	,3071*	0,038

\*Ortalama fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre performans değerlendirmenin önemi alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=4,71$  ve

$p < 0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Post-hoc Scheffe testine göre ; Eğitim Fakültesi mezunu öğretim elemanları (Grup 1) ile Fen-Edebiyat Fakültesi (Grup 2) ve Eğitim Enstitüsü/ Diğer fakültelerden mezun öğretim elemanları (Grup 3) arasında, performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine ilişkin eğilimlerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; Eğitim Fakültesi mezunu öğretim elemanlarının (Grup 1), performans değerlendirmesinin önemine daha çok inandıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Eğitim F.}=4,18$ ;  $\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=3,92$  ve  $\bar{X}_{Eğitim E. /Diğer}=3,86$ ).

Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre performans değerlendirmede veri kaynakları (bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin), katılmasına ilişkin eğilimlerinde de anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=6,71$  ve  $p < 0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, yine Eğitim Fakültesi mezunu öğretim elemanları (Grup 1) ile Fen-Edebiyat Fakültesi (Grup 2) ve Eğitim Enstitüsü/ Diğer fakültelerden mezun öğretim elemanları (Grup 3) arasında, performans değerlendirmesine katılmaya ilişkin eğilimlerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; Eğitim Fakültesi mezunu öğretim elemanlarının (Grup 1), performans değerlendirmesine bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin katılması gerektiğine daha çok katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Eğitim F.}=4,03$ ;  $\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=3,75$  ve  $\bar{X}_{Eğitim E. /Diğer}=3,62$ ).

Eğitim durumu değişkenine göre öğretim elemanlarının, objektiflik/ şeffaflık/ etik olma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=1,60$  ve  $p > 0,05$ ). Öğretim elemanlarının, farklı mezuniyet durumlarına rağmen bu

konuda benzer bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Eğitim F.}=4,18$ ;  $\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=4,19$  ve  $\bar{X}_{Eğitim E./Diğer}=4,18$ ).

Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre performans değerlendirmesi ile ilgili bilgi sahibi olmalarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=4,90$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, Eğitim Fakültesi (Grup 1) ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretim elemanları (Grup 2) ile Eğitim Enstitüsü/ Diğer fakültelerden mezun öğretim elemanları (Grup 3) arasında, bilgi sahibi olma konusunda anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi konusunda kendilerini daha bilgili olarak gördükleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Eğitim F.}=3,74$ ;  $\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=3,72$  ve  $\bar{X}_{Eğitim E./Diğer}=3,42$ ).

Eğitim durumu değişkenine göre öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi sonucu, performansı olumlu olanların ödüllendirmesi gerektiğine ilişkin eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=0,17$  ve  $p>,05$ ). Öğretim elemanlarının, bu konudaki tutumlarının benzer/ birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Eğitim F.}=3,74$ ;  $\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=3,77$  ve  $\bar{X}_{Eğitim E./Diğer}=3,83$ ).

### 3.1.4. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” yönündeki alt problemi t- testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin t-testi Sonuçları (N=315)**

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim D.	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	Yok	149	3,84	0,59	3,07	313	0,009*
	Y. Lisans/ Doktora	166	4,21	0,61			
Performans değerlendirmede veri kaynakları	Yok	149	3,68	0,80	3,13	313	0,002*
	Y. Lisans/ Doktora	166	4,08	1,00			
Performans değerlendirmede objektiflik/ şeffaflık/ etik olma	Yok	149	4,23	0,54	0,39	313	0,698
	Y. Lisans/ Doktora	166	4,21	0,53			
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	Yok	149	3,41	0,90	2,37	313	0,016*
	Y. Lisans/ Doktora	166	3,70	0,87			
Performans değerlendirmede ödüllendirme	Yok	149	3,79	0,86	0,56	313	0,579
	Y. Lisans/ Doktora	166	3,74	0,76			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16’ya bakıldığında lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin önemi ve gereği alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $t=3,07$  ve  $p < ,05$ ) ve yüksek

lisans/doktora eğitimi almış olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesini lisansüstü eğitim almamış öğretim elamanlarına göre daha önemli buldukları görülmektedir ( $\bar{X}_{Yok}=3,84$  ve  $\bar{X}_{Y.Lisans/Doktora}=4,21$ ).

Lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede veri kaynakları alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $t=3,13$  ve  $p<,05$ ) ve yüksek lisans/doktora eğitimi almış olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin de bulunmalarının gerektiğine, daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}_{Yok}=3,68$  ve  $\bar{X}_{Y.Lisans/Doktora}=4,08$ ).

Lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinde objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uyma konusunda eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t=0,39$  ve  $p>,05$ ) ; ( $\bar{X}_{Yok}=4,23$  ve  $\bar{X}_{Y.Lisans/Doktora}=4,21$ ).

Lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının, performans değerlendirme konusunda bilgi sahibi olma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $t=2,37$  ve  $p<,05$ ) ve yüksek lisans/doktora eğitimi almış olan öğretim elemanları, lisansüstü eğitim almamış öğretim elemanlarına göre kendilerini performans değerlendirmede daha çok bilgi sahibi olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}_{Yok}=3,41$  ve  $\bar{X}_{Y.Lisans/Doktora}=3,70$ ).



Son olarak, lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede ödüllendirme alt boyutuna ilişkin eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t=0,56$  ve  $p>,05$ ); ( $\bar{X}_{Yok}=3,79$  ve  $\bar{X}_{Y.Lisans/Doktora}=3,74$ ).

### 3.1.5. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri okuldaki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” yönündeki alt problemi ANOVA ve Scheffe ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 17’de ve Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 17 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Anamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları (N=315)**

Boyutlar	Gruplar				ANOVA		Anamlı Fark (Scheffe)
	Okuldaki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	0-1 yıl (1)	29	3,81	0,80	5,33	0,016*	1 ile 2, 3, 4
	2-5 yıl (2)	139	4,05	0,51			
	6-10 yıl (3)	87	4,05	0,60			
	11 yıl ve üstü (4)	60	4,03	0,68			
Performans değerlendirmede veri kaynakları	0-1 yıl (1)	29	3,49	1,00	5,79	0,009*	1 ile 2, 3, 4
	2-5 yıl (2)	139	4,02	0,71			
	6-10 yıl (3)	87	4,07	1,13			
	11 yıl ve üstü (4)	60	3,99	0,92			
Performans değerlendirmede objektiflik/şeffaflık/etik olma	0-1 yıl (1)	29	4,17	0,63	1,56	0,198	-
	2-5 yıl (2)	139	4,19	0,50			
	6-10 yıl (3)	87	4,19	0,49			
	11 yıl ve üstü (4)	60	4,21	0,63			
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	0-1 yıl (1)	29	3,41	0,77	6,17	0,001*	1, 2 ile 3, 4
	2-5 yıl (2)	139	3,40	0,89			
	6-10 yıl (3)	87	3,75	0,86			
	11 yıl ve üstü (4)	60	3,68	0,92			
Performans değerlendirmede ödüllendirme	0-1 yıl (1)	29	3,74	0,70	1,84	0,139	-
	2-5 yıl (2)	139	3,88	0,81			
	6-10 yıl (3)	87	3,67	0,88			
	11 yıl ve üstü (4)	60	3,63	0,70			

\* Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

**Tablo 18 Okuldaki kıdem değişkenine ilişkin Scheffe testi Sonuçları  
(N=315)**

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Kurumdaki Kıdem</b>	<b>(J) Kurumdaki Kıdem</b>	<b>Ortalama Farkı (I-J)</b>	<b>p</b>
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	0-1 yıl (1)	2-5 yıl (2)	-0,2412*	0,027
		6-10 yıl (3)	-0,2413*	0,023
		11 yıl ve üstü (4)	-0,2219*	0,033
	2-5 yıl (2)	0-1 yıl (1)	0,2412*	0,027
		6-10 yıl (3)	0,0001	0,865
		11 yıl ve üstü (4)	0,0192	0,426
	6-10 yıl (3)	0-1 yıl (1)	0,2413*	0,023
		2-5 yıl (2)	0,0001	0,865
		11 yıl ve üstü (4)	0,0192	0,422
	11 yıl ve üstü (4)	0-1 yıl (1)	0,2219*	0,033
		2-5 yıl (2)	-0,0192	0,426
		6-10 yıl (3)	-0,0192	0,422
Performans değerlendirmede veri kaynakları	0-1 yıl (1)	2-5 yıl (2)	-0,5292*	0,002
		6-10 yıl (3)	-0,5826*	0,001
		11 yıl ve üstü (4)	-0,5007*	0,009
	2-5 yıl (2)	0-1 yıl (1)	0,5292*	0,002
		6-10 yıl (3)	-0,0507	0,624
		11 yıl ve üstü (4)	0,0204	0,131
	6-10 yıl (3)	0-1 yıl (1)	0,5826*	0,001
		2-5 yıl (2)	0,0507	0,624
		11 yıl ve üstü (4)	0,0801	0,331
	11 yıl ve üstü (4)	0-1 yıl (1)	0,5007*	0,009
		2-5 yıl (2)	-0,0204	0,131
		6-10 yıl (3)	-0,0801	0,331
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	0-1 yıl (1)	2-5 yıl (2)	0,0113	0,716
		6-10 yıl (3)	-0,3446*	0,011
		11 yıl ve üstü (4)	-0,2785*	0,021
	2-5 yıl (2)	0-1 yıl (1)	-0,0113	0,716
		6-10 yıl (3)	-0,3597*	0,007
		11 yıl ve üstü (4)	-0,2865*	0,017
	6-10 yıl (3)	0-1 yıl (1)	0,3446*	0,011
		2-5 yıl (2)	0,3597*	0,007
		11 yıl ve üstü (4)	0,0691	0,186
	11 yıl ve üstü (4)	0-1 yıl (1)	0,2785*	0,021
		2-5 yıl (2)	0,2865*	0,017
		6-10 yıl (3)	-0,0691	0,186

\*Ortalama fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18'e bakıldığında öğretim elemanlarının çalıştıkları okuldaki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmenin önemi ve gereği alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=5,33$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre ; görev yaptığı okulda 0-1 yıldır bulunan öğretim elemanları (Grup 1) ile diğer öğretim elemanları (Grup 2-3-4) arasında, performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine ilişkin eğilimlerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; görev yaptığı okulda 0-1 yıldır bulunan öğretim elemanlarının (Grup 1), performans değerlendirmesinin önemli olduğu düşüncesine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{0-1 \text{ yıl}}=3,81$ ;  $\bar{X}_{2-5 \text{ yıl}}=4,05$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,05$  ve  $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=4,03$ ).

Öğretim elemanlarının çalıştıkları okuldaki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmede veri kaynakları, (bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin) katılıma yönelik tutumlarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=5,79$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, yine görev yaptığı okulda 0-1 yıldır bulunan öğretim elemanları (Grup 1) ile diğer öğretim elemanları (Grup 2-3-4) arasında, performans değerlendirmesine katılmaya ilişkin eğilimlerinde anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; görev yaptığı okulda 0-1 yıldır bulunan öğretim elemanlarının (Grup 1), performans değerlendirmesine bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin katılması gerektiğine daha az katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{0-1 \text{ yıl}}=3,49$ ;  $\bar{X}_{2-5 \text{ yıl}}=4,02$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,07$  ve  $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=3,99$ ).

Okuldaki kıdem süresine göre öğretim elemanlarının, objektiflik/ şeffaflık/ etik olma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=1,56$  ve  $p>,05$ ).

Öğretim elemanlarının çalıştıkları okuldaki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmesi ile ilgili bilgi sahibi olmalarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=6,17$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, görev yaptığı okulda 0-1 yıldır (Grup 1) ve 2-5 yıldır (Grup 2) bulunan öğretim elemanları ile 6-10 yıldır (Grup 3) ve 11 yıl ve üstü bir süredir bulunan (Grup 4) öğretim elemanları arasında, bilgi sahibi olma konusunda anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; çalıştığı okulda 6-10 yıldır ve 11 yıl ve üstü bir süredir bulunan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi konusunda kendilerini daha bilgili olarak gördükleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{0-1\text{ yıl}}=3,41$ ;  $\bar{X}_{2-5\text{ yıl}}=3,40$ ;  $\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,75$  ve  $\bar{X}_{11\text{ yıl ve üstü}}=3,68$ ).

Okuldaki kıdem süresine göre öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi sonucu, performansı olumlu olanların ödüllendirmesi gerektiğine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=1,84$  ve  $p>,05$ ); ( $\bar{X}_{0-1\text{ yıl}}=3,74$ ;  $\bar{X}_{2-5\text{ yıl}}=3,88$ ;  $\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,67$  ve  $\bar{X}_{11\text{ yıl ve üstü}}=3,63$ ).

### 3.1.6. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” yönündeki alt problemi ANOVA ve Post-hoc Scheffe ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19’da ve Tablo 20’de verilmiştir

**Tablo 19 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi Sonuçları (N=315)**

Boyutlar	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
	Mesleki Kıdem	n			F	p	
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	0-5 yıl (1)	70	4,23	0,67	5,83	0,003*	1, 2 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	103	4,21	0,53			
	11-20 yıl (3)	94	3,84	0,56			
	21 yıl ve üstü (4)	48	3,83	0,71			
Performans değerlendirmede veri kaynakları	0-5 yıl (1)	70	4,17	0,85	5,11	0,022*	1, 2 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	103	4,09	1,06			
	11-20 yıl (3)	94	3,73	0,79			
	21 yıl ve üstü (4)	48	3,61	0,90			
Performans değerlendirmede objektiflik/şeffaflık/etik olma	0-5 yıl (1)	70	4,19	0,60	1,13	0,336	-
	6-10 yıl (2)	103	4,25	0,40			
	11-20 yıl (3)	94	4,22	0,54			
	21 yıl ve üstü (4)	48	4,17	0,67			
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	0-5 yıl (1)	70	3,66	0,75	7,26	0,001*	1, 2 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	103	3,71	0,96			
	11-20 yıl (3)	94	3,44	0,86			
	21 yıl ve üstü (4)	48	3,43	0,95			
Performans değerlendirmede ödüllendirme	0-5 yıl (1)	70	3,93	0,75	5,85	0,001*	1, 2 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	103	3,91	0,88			
	11-20 yıl (3)	94	3,59	0,72			
	21 yıl ve üstü (4)	48	3,63	0,75			

\* Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

**Tablo 20 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**  
(N=315)

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	P
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	0,0214	0,421
		11-20 yıl (3)	0,3926*	0,013
		21 yıl ve üstü (4)	0,4544*	0,007
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	-0,0214	0,421
		11-20 yıl (3)	0,3791*	0,019
		21 yıl ve üstü (4)	0,3823*	0,016
	11-20 yıl (3)	0-5 yıl (1)	-,3926*	0,013
		6-10 yıl (2)	-,3791*	0,019
		21 yıl ve üstü (4)	0,0179	0,724
	21 yıl ve üstü (4)	0-5 yıl (1)	-,4544*	0,007
		6-10 yıl (2)	-,3823*	0,016
		11-20 yıl (3)	-0,0179	0,724
Performans değerlendirmede veri kaynakları	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	0,0864	0,137
		11-20 yıl (3)	0,3487*	0,029
		21 yıl ve üstü (4)	0,2625*	0,037
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	-0,0864	0,137
		11-20 yıl (3)	0,2644*	0,034
		21 yıl ve üstü (4)	0,1801*	0,048
	11-20 yıl (3)	0-5 yıl (1)	-0,3487*	0,029
		6-10 yıl (2)	-0,2644*	0,034
		21 yıl ve üstü (4)	-0,0847	0,174
	21 yıl ve üstü (4)	0-5 yıl (1)	-0,2625*	0,037
		6-10 yıl (2)	-0,1801*	0,048
		11-20 yıl (3)	0,0847	0,174
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	-0,0549	0,211
		11-20 yıl (3)	0,2234*	0,037
		21 yıl ve üstü (4)	0,2357*	0,033
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	0,0549	0,211
		11-20 yıl (3)	0,2792*	0,026
		21 yıl ve üstü (4)	0,2849*	0,023
	11-20 yıl (3)	0-5 yıl (1)	-0,2234*	0,037
		6-10 yıl (2)	-0,2792*	0,026
		21 yıl ve üstü (4)	0,0119	0,788
	21 yıl ve üstü (4)	0-5 yıl (1)	-0,2357*	0,033
		6-10 yıl (2)	-0,2849*	0,023
		11-20 yıl (3)	-0,0119	0,788
Performans değerlendirmede ödüllendirme	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	0,0202	0,533
		11-20 yıl (3)	0,3465*	0,018
		21 yıl ve üstü (4)	0,3069*	0,021
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	-0,0202	0,533
		11-20 yıl (3)	0,3216*	0,013
		21 yıl ve üstü (4)	0,2883*	0,036
	11-20 yıl (3)	0-5 yıl (1)	-0,3465*	0,018
		6-10 yıl (2)	-0,3216*	0,013
		21 yıl ve üstü (4)	-0,0403	0,271
	21 yıl ve üstü (4)	0-5 yıl (1)	-0,3069*	0,021
		6-10 yıl (2)	-0,2883*	0,036
		11-20 yıl (3)	0,0403	0,271

\*Ortalama fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20'ye bakıldığında öğretim elemanlarının mesleki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmenin önemi ve gereği alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F=5,83$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre ; 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 1-2) ile 11-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 3-4) arasında, performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin önemli olduğu düşüncesine daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=4,23$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,21$ ;  $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,84$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,83$ ).

Öğretim elemanlarının mesleki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmede veri kaynakları, (bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin) katılıma yönelik tutumlarında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $F=5,11$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, yine 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 1-2) ile 11-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 3-4) arasında, performans değerlendirmesine katılmaya ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesine bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin katılması gerektiğine daha çok katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=4,17$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,09$ ;  $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,73$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,61$ ).



Mesleki kıdem, öğretim elemanlarının, objektiflik/ şeffaflık/ etik olma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F=1,13$  ve  $p>,05$ ); ( $\bar{X}_{0-5\text{ yıl}}=4,19$ ;  $\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=4,25$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=4,22$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=4,17$ ).

Öğretim elemanlarının mesleki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmesi ile ilgili bilgi sahibi olmalarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=7,26$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, yine 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 1-2) ile 11-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 3-4) arasında, bilgi sahibi olma konusunda anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi konusunda kendilerini daha bilgili olarak gördükleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{0-5\text{ yıl}}=3,66$ ;  $\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,71$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=3,44$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,43$ ).

Öğretim elemanlarının mesleki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmesi sonucu performansı olumlu olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğine ilişkin algılarında da anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=5,85$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, yine 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 1-2) ile 11-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretim elemanları (Grup 3-4) arasında, ödüllendirme konusunda anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında; 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi sonunda performansı olumlu olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğine daha çok katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{0-5\text{ yıl}}=3,93$ ;  $\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,91$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=3,59$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,63$ ).

### 3.1.7. Öğretim Elemanlarının Performans Değerlendirmesine Yönelik Eğilimlerinin Görev Yaptıkları Birimdeki Pozisyona Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri birimdeki pozisyon değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” yönündeki alt problemi t-testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 21’te verilmiştir.

**Tablo 21 Öğretim Elemanlarının PDEA Alt Boyutlarına Yönelik Eğilimlerinin Birimdeki Pozisyon Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi Sonuçları (N=315)**

Boyutlar	Birimdeki Pozisyon	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Performans değerlendirmenin önemi ve gereği	Öğretim Elemanı	247	3,97	0,62	3,31	313	0,001*
	Koordinatör, Bölüm Başkanı	68	4,24	0,49			
Performans değerlendirmede veri kaynakları	Öğretim Elemanı	247	3,77	0,94	4,53	313	0,000**
	Koordinatör, Bölüm Başkanı	68	4,31	0,65			
Performans değerlendirmede objektiflik/ şeffaflık/ etik olma	Öğretim Elemanı	247	4,17	0,55	2,88	313	0,004*
	Koordinatör, Bölüm Başkanı	68	4,38	0,47			
Performans değerlendirmede bilgi sahibi olma	Öğretim Elemanı	247	3,42	0,89	5,72	313	0,000**
	Koordinatör, Bölüm Başkanı	68	4,07	0,64			
Performans değerlendirmede ödüllendirme	Öğretim Elemanı	247	3,77	0,79	0,31	313	0,759
	Koordinatör, Bölüm Başkanı	68	3,74	0,88			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. \*\*Fark  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21’e göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına göre performans değerlendirmesinin önemi ve gereği alt boyutuna ilişkin eğilimlerini algılamada anlamlı bir farklılık olduğu ( $t=3,31$  ve  $p < ,05$ ) ve koordinatör/ bölüm başkanı olan öğretim elemanlarının, performans

değerlendirmesini diğer öğretim elamanlarına göre daha önemli buldukları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$  Öğretim elemanı=3,97 ve  $\bar{X}$  Koordinatör/Bölüm B.=4,24).

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına göre performans değerlendirmede veri kaynakları alt boyutuna ilişkin eğilimlerinde de anlamlı bir fark olduğu ( $t=4,53$  ve  $p<,001$ ) ve koordinatör/ bölüm başkanı olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede bölüm yöneticileri ve yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerinin ve kendilerinin de bulunmalarının gerektiğine, daha çok katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}$  Öğretim elemanı=3,77 ve  $\bar{X}$  Koordinatör/Bölüm B.=4,31).

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına performans değerlendirmesinde objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uyma konusunda eğilimlerinde de anlamlı bir fark olduğu ( $t=2,88$  ve  $p<,05$ ) ve koordinatör/ bölüm başkanı olan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uymak gerektiği görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}$  Öğretim elemanı=4,17 ve  $\bar{X}$  Koordinatör/Bölüm B.=4,38).

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına göre performans değerlendirme konusunda bilgi sahibi olma alt boyutuna ilişkin algılarının da anlamlı bir fark gösterdiği ( $t=5,72$  ve  $p<,001$ ) ve koordinatör/ bölüm başkanı olan öğretim elemanları, diğer öğretim elemanlarına göre kendilerini performans değerlendirmede daha çok bilgi sahibi olarak görmektedirler ( $\bar{X}$  Öğretim elemanı=3,42 ve  $\bar{X}$  Koordinatör/Bölüm B.=4,07).

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına göre performans değerlendirmede ödüllendirme alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t=0,31$  ve  $p>,05$ ); ( $\bar{X}$  Öğretim elemanı=3,77 ve  $\bar{X}$  Koordinatör/Bölüm B.=3,74).

## BÖLÜM IV

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara, tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı, Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görevli İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, lisansüstü eğitim durumu, okuldaki kıdem yılı, meslekteki kıdem yılı ve birimdeki pozisyonu) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu bölümde, ele alınmış amaçlar dikkate alınarak, istatistiksel analizler sonucu bulguların, mevcut kuramsal alan yazın desteği ile değerlendirilmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerinin çoğunluğunu bayan öğretim elemanları oluşturmaktadır (%71.7). Erkek öğretim elemanları bu çalışmada % 28,3 ile temsil edilmişlerdir. Araştırma grubu içinde en genç öğretim elemanı 23 en yaşlı öğretim elemanı 65 yaşındadır. Bununla beraber araştırmaya katılanların yaş ortalaması 36,41'dir. Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına bakıldığında en büyük grubun % 53,3 ile Eğitim Fakültesi mezunu ve en küçük grubun %4,1 ile

Eğitim Enstitüsü mezunu oldukları ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretim elemanlarının % 48,3'lük bölümü yüksek lisanslı olup, % 4,1 ise doktora dercesine sahiptirler. Ancak % 47,3 lük bir kısım öğretim elemanı yüksek lisans derecesine sahip değildir. Vakıf üniversitelerinde çalışan İngilizce öğretim elemanlarının halen çalıştıkları kurumdaki kıdem yıllarına bakıldığında en yüksek grubun % 44,1 ile 2-5 yıldır aynı kurumda buldukları ve takip eden grubun %27,6 oranla 6-10 yıldır aynı kurumda çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri incelendiğinde %32,7 lik bir bölümün 6-10 yıllık mesleki kıdeme ve % 29,8 lik bir kısmın 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan grubun birimdeki pozisyonlarına göre dağılımı; %78,4'ü öğretim elemanı, % 17,5 koordinatör, % 3,8'i ise bölüm başkanı olarak görev yapmaktadır.

Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Bölümünde görevli İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesiyle ilgili eğilimlerinin kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin önemi ve gereği alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesini erkek öğretim elemanlarına göre daha önemli ve gerekli buldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, Yüksel (2007) tarafından yapılan araştırmaya sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ağkuş'un (2007) araştırmasında ise performans değerlendirmesini erkek öğretmenlerin daha önemli buldukları gözlenmiştir. Aygün'ün (2008) Ankara'daki liselerde yaptığı araştırmasında da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Yabancı Diller Bölümünde çalışan öğretim elemanlarının çok büyük bir çoğunluğunu kadın öğretim elemanlarının

oluşturması sebebiyle kadınların akademik kariyer hedeflerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının yaşları ile performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine ilişkin algılarında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretim elemanlarının yaşları artıkça, performans değerlendirmenin önemine ve gereğine yönelik algı düzeyleri düşmektedir. Khoury ve Analoui (2004) tarafından beş Filistin üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmada sonuçların benzer şekilde olduğu tespit edilmiştir. Milonsvki ve Henemann'ın (2001) yaptığı araştırmada da sonuçların aynı yönde çıktığı gözlenmiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının performans değerlendirmede veri kaynaklarına ilişkin eğilimleri ile yaşları arasında da orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yüksel'in (2007) yaptığı araştırma elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu bulgu, yaşları ileri olan öğretim elemanlarının akademik olarak yükselme hedeflerinin düşük olmasıyla açıklanabilir.

Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre, performans değerlendirmesinin önemi ve gereği alt boyutununun algılanmasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu öğretim elemanlarının performans değerlendirmenin önemi ve gereğine daha çok inandıkları bulgusuna varılmıştır. Çakır'ın (2008) yaptığı araştırmada aynı sonuçlara ulaşılmış olup elde edilen bulgular doğrulanmıştır. Bu bulgu, öğretmen yetiştiren fakültelerin performans değerlendirmesine daha çok önem verdikleri ile açıklanabilir.

Lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesinin önemi ve gereğine ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın yüksek lisans ve doktora eğitimi olan öğretim elemanların lehine olduğu bulunmuştur. Lisansüstü eğitim alan öğretim elemanları performans değerlendirmesini daha önemli buldukları görülmüştür. Aygün'ün (2008) araştırmasında; öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe performans değerlendirmenin önemini daha çok kavradıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, lisansüstü eğitiminin kişileri performans değerlendirmesi konusunda daha da bilinçlendirmiş olması ile açıklanabilir.

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının performans değerlendirmede katılım alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine daha yüksek bir katılım eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tamam'ın (2005) İlköğretim okullarında yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin performans değerlendirmeye katılmaya yönelik olan eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, kadın öğretim elemanlarının iş dışında ailelerine daha çok vakit ayırmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Lisansüstü eğitimi olan ve olmayan öğretim elemanlarının performans değerlendirmeye katılma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve yüksek lisans ve doktora eğitimi almış öğretim elemanlarının, performans değerlendirmede bölüm yöneticileri ve yönetici yardımcılarının, meslektaşlarının, öğrencilerin ve kendilerinin de bulunmaları gerektiğine daha çok



katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, lisanüstü eğitimin kişileri profesyonel düzeyde daha çok bilinçlendirdiğinden kaynaklanabilir.

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının, performans değerlendirme konusunda bilgi sahibi olma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretim elemanları, kadın öğretim elemanlarına göre kendilerini performans değerlendirme konusunda daha çok bilgi sahibi olarak algılamaktadırlar. Aygün'ün (2008) araştırmasında da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Çelik 'in (2006) araştırmasında da Aygün'ün bulguları doğrulanmış, erkek öğretmenlerin daha çok bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretim elemanlarının toplumdaki sosyal rol ve sorumluluklarının erkeklerden daha farklı olması sebebiyle ve ailelerine daha fazla vakit ayırmalarından dolayı bu konuda bilgi sahibi olmaya erkeklere göre daha az önem vermeleriyle açıklanabileceği gibi performans değerlendirmesine bağlı çalışma koşullarını iyileştirme beklentisinin ya da baskısının fazla olmasına bağlı bilgilenme gereksinimleriyle de açıklanabilir.

Öğretim elemanlarının çalıştıkları okuldaki kıdem sürelerinin, performans değerlendirmesi ile ilgili bilgi sahibi olmalarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Çalıştığı okulda 6-10 yıldır ve 11 yıl ve üstü bir süredir bulunan öğretim elemanlarının, performans değerlendirmesi konusunda kendilerini daha bilgili olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Aygün'ün (2008) liselerde yaptığı araştırmada 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden performans değerlendirme konusunda daha fazla bilgiye sahip

oldukları bulunmuş olup, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bulgu, uzun süre aynı kurumda çalışan öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıklarından dolayı çalışma ortamını benimseyip performans değerlendirmesiyle ilgili çalışmalarını desteklemeleriyle açıklanabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uyma konusunda eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır. Buna göre; öğretim elemanlarının yaşları arttıkça, performans değerlendirmesinin objektiflik, şeffaf ve etik ilkelere uygun olmasına yönelik düzeyleri düşmektedir. Bununla beraber, Öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimdeki pozisyonlarına göre performans değerlendirmesinde objektiflik, şeffaflık ve etik ilkelere uyma konusunda eğilimlerinde de anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş olup, bölüm başkanı ve koordinatör olan öğretim elemanlarının performans değerlendirmede bahsi geçen ilkelere uymak gerektiği görüşüne daha çok katıldıkları görülmüştür. Bostancı'nın (2004) ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada en çok kabul gören ifadenin “Okulda öğretmen performans değerlendirmesinde etik ilkeler muhakkak gözönüne alınmalıdır” genç öğretmenler tarafından daha çok kabul gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, genç öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine daha profesyonel ve adil yaklaştıkları, yaşlı olanların ise daha geleneksel bakışları ile açıklanabilir. Etik algısının yaşın artmasıyla ters orantı göstermesi, iş ortamındaki bıkkınlık ve tükenmişlikten kaynaklanabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinde ödüllendirme alt boyutuna ilişkin algılarının da cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği

bulunmuştur. Kadın öğretim elemanlarının performans değerlendirmesi sonunda, performansı olumlu olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğine, erkek öğretim elemanlarına göre daha çok inandıkları tespit edilmiştir. Çakır'ın (2008) yaptığı araştırmada ödüllendirmenin gerekliliğine erkek öğretim elemanlarının daha çok inandığı belirtilmiş ve ödüllendirmenin maaş artışı ve teşekkür yazısı biçiminde yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yüksel 'in (2007) araştırmasında kadın öğretmenlerin % 93,9'u performansı olumlu öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğini belirterek aynı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgu, kadınların maddi ödüllendirmedense manevi ödüllendirmeyi daha fazla tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının mesleki kıdem sürelerine göre performans değerlendirmesi sonucu performansı olumlu olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğine ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yıllık mesleki kıdemi 0-5 ve 6-10 olan öğretim elemanlarının performans değerlendirme sonunda ödüllendirilmesi gerektiğine daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, işe yeni başlayan kişilerin örgütsel bağlılıklarını verimliliklerini arttırmak için böyle bir motivasyon unsuruna ihtiyaç duydukları ile açıklanabilir.

## 4.2. Öneriler

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde Vakıf niversitelerinin Yabancı Diller Bölümündeki İngilizce ğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri bu üniversitelerdeki eğitim kalitesini etkileyebileceğinden performans değerlendirmesi çalışmalarında kullanılmak üzere aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Bu araştırma ilişkisel- tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda; görüşme metodu ile daha küçük gruplardan veri toplanarak nitel araştırma yapılması yararlı olabilir.
- Araştırma İstanbul ili'nde bulunan Vakıf niversiteleri arasında gerçekleştirilmiştir. Durumun karşılaştırılmalı olarak incelenmesi için Devlet niversiteleride araştırma kapsamına alınabilir.
- Bu araştırma ile İngilizce ğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimleri incelenmiştir. Üniversitede bulunan diğer fakülte ve bölüm ğretim elemanlarının ve st yönetimin de araştırma evrenine dahil edip performans değerlendirme eğilimleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Üniversite ğretim elemanlarının performans değerlendirme eğilimleri ile işe bağlılık ve işten elde edilen doyum arasındaki ilişkinin inceleneceği bir çalışma da yapılabilir.

- Öğretim elemanlarının performansını artırmak için üniversite yönetimi, personelin çalışmalarını teşvik ederek maddi ve manevi biçimde ödüllendirmelidir. Bu bağlamda , üniversite yönetimi, akademik faaliyetler ve kaliteli eğitim için uygun koşulları sağlamalıdır. Buna ek olarak, üniversite yönetimi başarılı personeli maaş artışı, teşekkür yazıları gibi uygulamalarla teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir. Çünkü maddi ve manevi olarak takdir edilen öğretim elemanının motivasyonu, verimliliği ve etkililiği artacaktır. Diğer taraftan, başarısız personeli ise başarısız olduğu alanlarda kendini geliştirmesi için gerekli desteği sağlamalıdır. Eğitim yöneticilerinin personelinin görüşlerine, değer yargılarına saygılı olup etik ilkeleri (adalet, eşitlik, gerçekçilik) dikkate alarak performans değerlendirmesini gerçekleştirmelidirler.

- Eğitim yöneticilerinin performans değerlendirmesini yaparken, tek bir kaynakla değil, çoklu diğer bir deyişle 360 derece performans değerlendirmesinin yapılması görüşüne ulaşılmıştır. Çoklu görüşlerin alındığı performans değerlendirme sistemi uygulanırken bütün grupların görüşleri aynı oranda değerli olmayabilir, bu konunun dikkate alınması gerekmektedir.

- Performans değerlendirmesinin amaç ve felsefesinin öğretim elemanları tarafından daha iyi anlaşılması için performans değerlendirmesi ile ilgili planlamalarda çalışanların görüşleri de alınmalıdır.

- Performans değerlendirmesi sonucunda elde edilen veriler ve bunların nasıl

kullanılacağına ilişkin geribildirim en kısa sürede ve açık bir şekilde çalışanlara verilmesi gerekmektedir.

- Eğitim yöneticilerine gözlem yapma ve geribildirim verme becerilerini artıracak eğitimler verilmelidir, böylelikle performans değerlendirmenin kalitesi dolaylı olarak da eğitim kalitesi artırılmış olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Ağkuş, D. (2007). *Performans Değerlendirme Çalışmalarına İşgörenlerin Tutumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akalın, E. (2001). *Usage of Performance Appraisal in Training*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, ( 2),76-101.
- Alay, G. (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Anabilim Dalı.
- Anagün, Ş. (2002). Eğitimde Performans Değerlendirme Süreci ve İnsan Kaynakları Yönetiminde Kullanılan Performans Değerlendirme Yöntemleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bil. Enst.
- Angelo, R. ve Viladamir, A. (1994). *An Introduction to Hospitality Today*, 2. Edition Michigan, U.S.A.
- Armstrong, M. (1996). *Performance Management – Key Strategies and Practical Guidelines*, Kogan Page, London.
- Arubayi, A. E. (1987). Improvement of Instruction and Teacher Effectiveness; Are Students Ratings Reliable and Valid?, *Higher Education Journal*,16.267-278.
- Arubayi, A.E. (1986). Students' Evaluations of Instruction in Higher Education *Higher Education Journal*,11, 1-10.
- Ashwort, A. ve Harvey, R. (1994). *Assesing Quality In Further and Higher Education*, GB. Jessica Kingsley Publishers.
- Atkinson, A. ve Mcrindell, J.O. (1997). Strategic Performance Measurement in Government *CMA Magazine* ,25-27.
- Aygün, S. C. (2008). Ankara İli Genel Liselerinde Performansa Dayalı Denetimin Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilimdalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı.
- Barry, J.M. (1997). Performance Management: A Case Study, *Journal of Evironmental Health* ,60, 4 -5.

Beer, M. ve Ruh, R.A. (1976). Employee Growth Through Performance Management, *Harvard Business Review*, 4, 56-66.

Bingöl, D. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Beta Yayınları,4. Basım, İstanbul.

Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum.

Bingöl, Ş. (1993). *Türkiye’de iş Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara.

Blondal, J. (1998). *Budgeting in Sweden*, OECD Publication, Puma,5-6.

Bolton, T. (1997). *Human Resource Management: An Introduction*, Massachusetts, Blacwell Publishers,U.S.

Borman, W.C. ve Motowidlo, S.J. (1993). *Expanding The Criterion Domain to Include Elements of Contextual Performance in N. Schmit*, W.C. Borman and Associates in Organizations, San Fransisco,Jossey- Bass.

Bostancı, A.B. (2004).Türkiye’deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Performans Yönetimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Campbell, D. (1990). *The Forces of Prejudice*, The Guardian 31,3.

Carter, C.C. (1994). *Human Resources Management & Total Quality Imperative*, Amacom, U.S.A.

Çelik, M. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Charborne, R. Down, B. ve Hogan, C. (2000). How Are Teachers Managing Performance Management, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*,28, (3),141

Cohen, A.P. (1980). Effectiveness Of Student Rating Feedback For Improving College Instruction: A Metaanalysis, *Research in Higher Education Journal*, 51,321-341.

Collins, A. (2004). Teacher Performance Evaluation: A Stressful Experience from a Private Secondary School, *Educational Research Information*, 5, 43-54.

Cook, P ve Kirkpatric,C. (1988). *Privatisation in Less Developed Countries*, Harvester Wheatsheaf, UK.

Corbally, J.E. (1965). *Educational Administration: The Secondary School*, 2. Edition Ally and Bacon, Boston, U.S.A.



Cruse, B.D. (1987). Students Evaluations and The University Professor, *Higher Education Journal*, 16,723-737.

Cummings, T.G. ve Worley, C.G. (1997). *Organization, Development and Change*, International Thompson Publishing, U.S.

Çakmak, A.F. (2005). Performans Değerlendirme Sisteminin Etkinliği Değerleyici, Değerlenen Bakış Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolak, M. (2007). Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Dean, J. (2002). *Implementing Performance Management: A Handbook For Schools*, London, Routledge Falmer Pub.

Deming, W.E. (1986). *Out of Crisis: Quality, Productivity, and Competition Position*, Cambridge University Press, UK.

Dipboye, R.L ve Potbirand, R. D. (1982). Correlates of Employee Reactions to Performance Appraisal Systems, *Journal of Applied Psychology*,1982,248.

Daft, R.L. (2006). *The New Era Of Management*, Thomson South Western. U.S.

Debare, I . (1997). 360 Degree of Evaluation, *San Fransisco Chronicle*, 5, 32.

Drongelen, I. ve Fisscher,O. (2003). Ethical Dilemmas in Performance Meausement, *Journal Of Business Ethics*, 45, 1-2.

Earged, (2000). *Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*, Meb Yayınları, Ankara.

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul.

Eurydice, (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, The Information Network on Education in Europe.

Everard, B. ve Morris, G. (1991). *Effective School Management*, 2. Edition Paul Chapman Publishing Ltd. UK.

Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım Tic. Ltd.İstanbul.

Fitzgerald, T. ve Youngs, H. (2003). Bureaucratic Control or Professional Autonomy Performance Management in New Zeland Schools, *School Leadership and Management Journal*, 23, (1), 91-105.

Garcia, J. (2005). "Evaluation, Self Evaluation and Quality," Report of Arion Study Visit, Italy.

Goldschmid, L.M. (1978). The Evaluation and Improvement of Teaching in Higher Education, *Higher Education Journal*,7 ,221-245.

Gonella, G. (2005). “*Evaluation, Self Evaluation and Quality*”, Report of Arion Study Visit, Italy.

Göktan, A.B. (1999). Performansa Dayalı Ücret Sisteminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hartle, F. (1995). *How to Re-Engineer Your Performance Management Process*, Kogan Page Ltd, UK.

Hargreaves, A. ve Fullan,M. (1992). *Understanding Teacher Development*, Teachers College Press, Columbia University, New York, U.S.

Harris, J. (2006). *Giving Feedback*, Harvard Business School Publishing Corp.U.S.

Heijden,V.D. (2004). The Value of Subjectivity Problems & Prospects for 360 Degree Appraisal Systems, *International Journal of Human Resources*,15,493-511

Jennings, M. (2009). *Business: It's Legal Ethical and Global Environment*, South Western Learning, U.S.

Joshua, M.T. ve Bassey, B.A. (2004). Teachers Perception of Students Evaluation of Teaching Effectiveness, The African Symposium, *On Line Educational Research Journal*, 4,1-7.

Joreskog, K. G. ve Sorbom, D. (1979). *Advances In Factor Analysis and Structural Equation Models*. New York: University Press of America.

Karamullaoğlu, G. (2000).Üniversitelerde Akademik Personelin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.

Khaldid, A. ve Parante, H. (2002). Redesigning A Square Peg, *Total Quality Management Performance Appraisals*,13,(1),40-41.

Krausert, A. (2009). *Performance Management for Different Employee Groups*, Springer- Verlag, Berlin, Germany.

Kermally, S. (1997). *Managing Performance in Brief*, the Institute of Management Foundation, Singapore, Heinemann.

Kueng, P. (2000). Process Performance Measurement System: a Tool to Support Process Based Organizations , *Total Quality Management Journal*, 11,( 1) ,67-70.

Khoury, G. ve Anolou, F.(2004). Innovative Management Model for Performance Appraisal: The Case of the Palastanian Public Universities, *Management Research News*, 27 ,(1), 2-4.

- Köseoğlu, M.A. (2005). Kamu İktisadi Teşebbüslerinde Performans Ölçümü, DPT, Ankara.
- Kirmanoglu, H. (2000). Kamu Kesiminde Performans Ölçümü, XV Maliye Sempozyumu, Antalya,1-23.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve İnsanlar, Evrim Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Kaynak, T. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul Üniversitesi. Dönence Basım, İstanbul.
- Kaplan,R.S. ve Norton, D.P. (1992). The Balance Scorecard Measures That Drive Performance, *Harvard Business Review*,310-315.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık,Ankara.
- Law,S ve Glover,D. (2003). *Educational Leadership and Learnin Practice,Policy and Research*, Open University Press, 3.Edition, U.K.
- Lee, J, Wing L, ve Yuk, L. (2003). Teacher Evaluation an Effectiveness in Hong Kong, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17,41-65.
- Leech, N.L. (2005). SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- London, M. (2002) *Job Feedback: Giving, Seeking and Using Feedback for Performance Improvement*, Lawrance Erbaum Associates, U.K.
- Mercer, J. (1994). *The Performance Management and Budget of the Sunyvale , California*, Puma Occasional Paper, 5 ,51-62.
- Merdanov, M. (2003). *Restructuring Azerbaijan's Educational System*, Baku.
- Micolo, A.M. (1993). Suggestions For Achieving a Strategic Partnersip, *Human Resources Focus*, 70, (9 ),22-26.
- Murphy, K. ve Cleveland, J.N.(1995).*Understanding Performance Appraisal: Social, Organizational and Goal Oriented Perspectives*, Newbury Park, Sage, U.K.
- Moon, P. ve Fitzgerald, L. (1996). *Performance Management and Appraisal in Health Services*, Kogan Page, London.
- Moon, P. (1997). *Appraising Your Staff*, 2. Ed. Kogan Page, London,U.K.
- Molander, C. ve Winterton,J. (1994). *Managing Human Resouces*, Routledge Publishing, London, U.K.
- Morishima, M. (2008). Peformance Management in Japan,Routledge, New York.

Morphet, E.L. (1967). *Educational Organization and Administration: Concepts, Practices and Issues*, Prentice Hall Inc. 2. Ed. New Jersey, U.S.

Milanowski, A. ve Herbert, G. (2001). Assesment of Teacher Reaction to a Standard Based Teacher Evaluation System: A pilot study, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 ,(3),193-212.

Mickenna, E. ve Beech,N. (2002). *Human Resources Management , Concise Analysis*, Pearson Education Ltd. G.B.

Marsh, W. H. (1977). The Validity Of Students' Evaluations, Classroom Evaluations Of Instructors Independently Nominated As Best And Worst Teacher By Graduating Seniors, *American Education Research Journal*, 14, 441-447.

Marsh, W.H. ve Overall, U. (1981). The Relative Influence Of Course Level, Course Type, And Instructor On Students, Evaluations Of College Teaching, *American Educational Research Journal*, 18, 103-112.

Miller, H.A. (1988). Student Assessment Of Teaching In Higher Education, *Higher Education Journa*,. 17. 3-15.

Murray,G.H. (1984). The Impact Of Formatiye And Summative Evaluation Of Teaching In North American University, *Assessment And Evaluation In Higher Education* 2. 117-132.

Nelson, D. ve Quick, C. (1994). *Organizational Behaviour*, West Publication, New York, 183.

Ostander, L. R. (1996). Multiple Judges of Teacher Effectiveness: Comparing Teacher Self Assesments with Perceptions of Principles, Students and Parents. *American Educational Research Asc*.New York.

Örücü,E. ve Köseoğlu,A. (2003). *İşletmelerde İşgörenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi , ( KİT'ler için Avrupa Birliği Uyumlu Bir Model Önerisi)* Gazi Kitapevi, Ankara.

Özdoğan, M. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmesi Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Palmer,M. ve Winters, K.(1993). *İnsan Kaynakları. Rota Yayınları. Çev: Doğan Şahiner*, İstanbul.

Papanastasiou, E.C. (1999). Teacher Evaluation: Theories and Practice Information Analysis, *ERIC*, Michigan, U.S.

Perwitt, E. (1999). Should You Use 360 Degree Feedback For Performance, *Harvard Business Review*, 4, (3), 32-39

Peterson, K.D. (2000). *Teacher Evaluation: A comprehensive Guide to New Directions and Practices*, Crown Pres, California.

Pollit,C. ve Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform- A Comparative Analysis*, Oxford University Pres, U.K.

Popham, W.J. (1993). *Educational Evaluation*, Allyn and Bacon Pub. Boston, US.

Pugh, D. (1991). *Organizational Behaviour*, Prentice Hall Ltd. UK.

Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel Yönetimi*, 8. Baskı, Bursa Furkan Ofset, 164.

Sayılar, Y. (2003). Bilgi Yönetimi Açısından Yetkinliklere Dayalı Yönetim Sisteminin Analizi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Smock, R. ve Crooks, T. (1973). A Plan For Comprehensive Evaluation Of College Teaching, *Journal of Higher Education*, 44, 577-586.

Sole.F. ve Schiuma,G. (2010). *Business Performance Measurement and Management*, Springer, NewYork , U.S.A.

Stronge, J.S. ve Ostander, L.P.(2006). *Client Surveys in Teacher Evaluation and Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practices*, California, Crown Pres, 121-151.

Swanson, A.R. ve Sisson J.D. (1971). The Development, Evaluation, And Utilization of a Departmental Faculty Appraisal System, *Journal Of Industrial Teacher Education*. 9. 64-79.

Tamam, S. (2005). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Takakura, S. ve Tumika, O. (2001). *Restructring Teacher Evaluation in Japan: Recent Developments in Personel Management System*, East Lansing, U.S.A.

Tarlıç,Y.T. (2006). Performans Değerleme Süreci ile Performans Değerleme Sonuçlarının Kullanıldığı Alanlara Karşı Çalışanların Tutumunu Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu (2010). <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime>, adresinden 02.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Tomlinson, H. (2000). Performance Management: Pay and the Headteacher Professional Assc. *School Leadership Management*,20 ( 3), 282-298.

- Tompson, M. ve Bevan, S. (1991). Performance Management at the Crossroads, *Personnel Management Journal*, 36-38.
- Tranter, S. ve Percival, A. (2006). *Performance Management in Schools*, Longman, London.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Topçuoğlu, M. ve Koç, H. (2002). *Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Torrington, D. ve Hall, L. (1995). *Personnel Management*, HRM in Action, U.S.A.
- Uyantürk, B.B. (2010). İlköğretim Okullarında Performans Değerlendirme Sisteminin Uygulanabilirliği: Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weichselgartner, D. (2005). *Evaluation , Self Evaluation and Quality in Schools*, Report of Arion study visit, Italy .
- Wells, S. (1999). A new Road Travelling Beyond 360 Degree Evaluation, *HR Journal* Sept. No:44
- Walter, T. (1998). *Maximizing the Value of 360 Degree Feedback: A process for Successful Individual and Organizational Development*, Jossey Bass Management Series, 153-160
- Yılmaz, A. (2006). Öğretmen Performans Değerlendirmede Kullanılabilecek Grafik Derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Ens.
- Yüksel, M. (2007). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçümü ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeniçeri, Ö. (1996). *İşletme Fonksiyonel Analiz*, Tutubay Ltd. Nigde, 219.
- Zigon, J. (1999). *How to Measure Team Performance*, 2.Ed. Crum Creek Media, U.S.

## EKLER

### Ek 1

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, Yabancı Diller Bölümünde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine ilişkin eğilimlerinin incelenmesi üzerine yapılan bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ankete isminizi yazmanız beklenmemektedir. Aşağıdaki soruları titizlikle cevapladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Doğan KORKMAZ**

Bu araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler içermekte, ikinci bölüm ise öğretim elemanlarının performans değerlendirme ile ilgili eğilimlerini inceleyen sorulardan oluşmaktadır.

### Birinci Bölüm

1 **Cinsiyet** Kadın ( ) Erkek ( )

2 **Yaş** \_\_\_\_\_

3 **Eğitim Durumu**

Eğitim Enstitüsü ( )

Eğitim Fakültesi ( )

Fen- Edebiyat Fakültesi ( )

Diğer Fakülteler \_\_\_\_\_

6 **Meslekteki kıdem yılınız?**

1-5 yıl ( )

6-10 yıl ( )

11-20 yıl ( )

21 yıl ve üzeri ( )

4 **Lisansüstü eğitiminiz var mı?**

Hayır ( )

Yüksek Lisans ( )

Doktora ( )

7 **Okuldaki pozisyonunuz?**

Öğretim Elemanı ( )

Koordinatör ( )

Bölüm Başkanı ( )

Diğer \_\_\_\_\_

5 **Çalışmakta olduğunuz okuldaki kıdem**

Bir yıldan az ( )

2-5 yıl ( )

6-10 yıl ( )

11 yıl ve üzeri ( )

## Performans Değerlendirme Eğilim Anketi

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Fikrim Yok	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Performans değerlendirme konusunda bilgiliyim.	1	2	3	4	5
2	Performans değerlendirmesi çok önemlidir.	1	2	3	4	5
3	Okulumda ilgili performans değerlendirmesi objektif olacaktır.	1	2	3	4	5
4	Performans ölçümünde meslekteki kıdem olumlu etki eder.	1	2	3	4	5
5	Performans ölçümünde çalıştığım okulun genel şartları etkilidir.	1	2	3	4	5
6	Performans ölçümünde çalıştığım okulda geçen süre önemli etki yapar.	1	2	3	4	5
7	Performans ölçümünde bölüm yöneticisi de yer almalıdır.	1	2	3	4	5
8	Performans ölçümünde bölüm yöneticisi yardımcısı da yer almalıdır.	1	2	3	4	5
9	Performans ölçümünde meslektaşlarımda yer almalıdır.	1	2	3	4	5
10	Performans ölçümünde öğrencilerim de yer almalıdır.	1	2	3	4	5
11	Bölümdeki öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde değerlendirici olarak ben de yer almak isterim	1	2	3	4	5
12	Performans ölçme ve değerlendirme çalışmalarında değerlendiricilerin konu ile ilgili bilgi sahibi olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
13	Performans ölçme ve değerlendirme çalışmalarında değerlendiricilerin en az birinin değerlendirici hatasına/ hatalarına düşeceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
14	Performans ölçülmesi sonucu elde edilen puanlar bana da bildirilmelidir.	1	2	3	4	5
15	Performansı olumlu olan öğretmenler mutlaka ödüllendirilmelidir.	1	2	3	4	5
16	Performansı olumsuz olan öğretmenler mutlaka cezalandırılmalıdır.	1	2	3	4	5
17	Okullarda performans değerlendirme çalışması mutlaka yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
18	Okullarda performans değerlendirme çalışması planlı bir şekilde belirli aralıklarla sürekli yapılmalıdır..	1	2	3	4	5
19	Okullarda öğretmen performansının değerlendirilmesinde etik ilkeler (adalet , eşitlik, gerçekçilik vb.) göz önüne alınmalıdır.	1	2	3	4	5
20	Performans değerlendirme puanımın hangi kriterlere göre verildiğini bilirim	1	2	3	4	5



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 04.11.1968

Doğum Yeri : Ankara

Medeni Durumu : Evli

### EĞİTİM:

Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Programı devam ediyor 2008  
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1990  
Özel Yükseliş Koleji 1986

### İŞ DENEYİMİ:

Maltepe Üniversitesi  
Yabancı Diller Bölümü  
Test ve Materyel Hazırlama Bölümü Sorumlusu 2002- devam etmekte

Marmara Üniversitesi  
Çağdaş Bilimler Vakfı, İstanbul  
İngilizce Öğretmeni 1998-2002

Charles Stuart Dil Kusları, İstanbul  
İngilizce Öğretmeni 1994-1998

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, İstanbul  
Yabancı Dil Eğitim Subayı 1992-1993

Özel Yükseliş Koleji, Ankara ( İlk ve Ortaöğretim Bölümü)  
İngilizce Öğretmeni 1990-1992