

**K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI**



**ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRMELERİNDE
ALGI FARKLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA DEMİR

LEFKOŞA -2006



K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRMELERİNDE
ALGI FARKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
ZEHRA DEMİR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. MEHMET ÇAĞLAR

LEFKOŞA -2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Zehra Demir'e ait "Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algılarına göre "sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formun'da yer alan davranışların" önem ve sahip olma düzeyi" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında oybirliğiyle YÜKSEK LİSAN TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ

Üye: Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Üye: Doç. Dr. Aydın ANKAY

Onay

Yukardaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



13.11.2006

Doç. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdür Yardı

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans ölçütlerinin, sınıf öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre sınıf öğretmenlerinin bu ölçütlere sahip olma düzeyi ile önem düzeyini ne derece gerçekleştirdiğini belirlemek için ve öğretmen denetimin gelişimine katkıda bulunmaktır.

Araştırmanın evreni 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında, K.K.T.C’de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan 149 okul yöneticisi ve 676 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Evreni oluşturan ilköğretim Kurumlarına ve bu öğretim basamağında istihdam edilen sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine ulaşmanın olanaksızlığı; zaman ve ekonomik açıdan zorluklar nedeniyle, şans(random) yoluyla seçilen okullarda görevli sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinden örneklem alınarak çalışıldı. Araştırmanın verileri, 70 okul yöneticisi ve 216 sınıf öğretmenin konu ile ilgili görüşlerinden elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin birinci kısmı grupların nitelikleri, ikinci kısmı ise sınıf öğretmenin performans değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin davranışlarını içeren on bölümden oluşan toplam elli dokuz maddelerden oluşmuştur. Ankete verilen yanıtlar SSPS for Windows bilgisayar programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada dört alt probleme cevap aranmıştır.

Birinci alt probleme ait verilere göre sınıf öğretmenleri; sınıf öğretmenin performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara sahip olma düzeyleri ile önem düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri performans değerlendirme formunda yer alan davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

İkinci alt probleme ait verilere göre okul yöneticileri, sınıf öğretmenin performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri performans değerlendirme

formunda yer alan davranışları önemli buldukları ancak bunları uygulama yönünde daha düşük seviyede sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü alt probleme ait verilere göre okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri; performans değerlendirme formunda yer alan davranışların sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyleri, algılarına göre fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerine nazaran bu davranışlara sahip olma düzeyini daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Dördüncü alt probleme ait verilere göre okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasında performans değerlendirme formunda yer alan davranışların önem düzeyine göre fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri “planlama ve hazırlık çalışması” alanı ile “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerin algılarına göre; sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenler “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerin algılarına göre; sınıf öğretmenlerinin değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

SUMMARY

The aim of this research is to determine the performance criterions that are used for evaluation of the classroom teachers who work in primary schools and find out in what level the teachers realize these possession level and the importance level of the criterions according to the classroom teachers and the school managers perceptions. Also, one of the other aim is to contribute to the improvement of the teacher's evaluation.

The ring of this research is formed by 149 school managers and 676 classroom teachers who work in the primary schools connected to the Ministry of Education and Culture Elementary Education Office in TRNC, in 2004-2005 education and teaching year.

Due to the impossibility of reaching the elementary education institutions and also the classroom teachers and the school managers who are employed in these institutions that should form the ring; and the difficulties about time and economy; this research is done by having samples of the classroom teachers and the school managers that have been chosen randomly.

The data of research is gained by the opinions of 70 school managers and 216 classroom teachers.

The gaining data tool was a questionnaire. Its first part has been formed of the groups qualities and the second part has been formed of 10 sections which include the behaviours, that are 59 in total, of the criterions used in the evaluation of the classroom teachers performance. The answer of the questionnaire has been evaluated by using the computer programme SSPS for Windows.

In the research, the answer of 4 sub problems have been looked.

According to the data belongs to the first sub problem, which has been done among the classroom teachers; there is a meaningful difference between the possession level and the importance level of the behaviours take place on the teachers performance evaluation form. According to this, it is clear that the classroom teachers apply the behaviours take place on the classroom teachers performance evaluation form less than they give importance.

According to the data belongs to the second sub problem, which has been done among the school managers; there is a meaningful difference between the possession level and the importance level of the behaviours take place on the classroom teachers performance evaluation form. According to this, its clear that the classroom teachers find the behaviours on the performance evaluation form important, however, they have lower level in applying them.

According to the data belongs to the third sub problem, which has been done among the school managers and the classroom teachers; according to their perceptions there is a difference about the teachers possessions of behaviours take place on the performance evaluation form. According to this, the classroom teachers perceive the possession of these behaviours in higher level than the school managers.

According to the data belongs to the forth sub problem, which has been done among the school managers and the classroom teachers; there is no difference between the school managers and the classroom teachers in terms of the importance level of the behaviours take place on the performance evaluation form.

According to the research, it is clear that the classroom teachers give more importance to the behaviours that form “characteristics” part on the performance evaluation form. It is also clear that, the classroom teachers give less importance to the behaviours that form the parts of “planning and preparation work” and “ testing and evaluation the success”.

Beside this, it is clear that , according to the perception of the classroom teachers, they apply the behaviours, which take place on the performance evaluation form and form the “ characteristics” part, in higher level than the other parts. Also the classroom teachers apply the behaviours that form “ testing and evaluation the success” part less than other parts.

According to the school managers perception, the classroom teachers apply behaviours that form the “characteristics” part in higher level and they apply the behaviours that form the “ testing and evaluation the success” part in lower level.

ÖNSÖZ

Günümüzde yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik değişimler, doğal olarak çeşitli alanları etkisi altına almakta, bir çok kurum ve yada örgütler yapılarını yeniden gözden geçirmek zorunda kalmaktadır. Özellikle son yıllarda çeşitli ülkelerde eğitim sistemi sorgulanmakta, kalıplaşmış zihinler yerine, düşünen, sorun çözen yaratıcı insan yetiştirmeye yönelik projeler ortaya sunmaktadır.

Eğitimin öncelikli amacı; çocukların durmadan değişen dünyasına daha aktif bir şekilde uyumunu sağlamak, verimli bireyler yetiştirmek ve iş yapabilme alışkanlığı kazandırmaktır. Eğitimin ham maddesi insandır. Bu yüzden kuru program, sadece öğretim esasına dayalı müfredat, okul ve öğretmen sayısını artırma ve çağdaş sözcüklerini kullanarak eğitimin kalitesi artırılmaz. Eğitimin verimli hale gelmesi için yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim sürecinde nitelikli insan, nitelikli öğretmen, alt yapısı tamamlanmış etkili okul, teknoloji ve bilgi transferi daha çok kaynak daha çok yatırım gerekmektedir.

Eğitim sisteminin kendi işleyişini amaçlanan ürünle, elde edilen ürünü sürekli bir biçimde karşılaştırarak etkililik durumunun tesbit edilebilmesi ve amaçlar doğrultusunda kendini yeniden düzenleyebilmesi tutarlı ve fonksiyonel bir denetim mekanizmasına sahip olmasına bağlıdır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>, 2006).

Eğitim-öğretim çalışmalarını milli eğitimin ve öğretim kademesinin amaçlarına yöneltme ve bu amaçları gerçekleştirmede, denetim çok faal bir faaliyettir(Sağlam, 1974:8). Eğitimde denetim, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışı geliştirme süreci olarak tanımlanabilir.

Bugünkü eğitim sistemimizde öğretmenlerimize yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlik bulunmamaktadır. Onların karşılaştıkları eğitim-öğretim problemlerinin çözümünde eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir hale gelmesinde bir çok yönlerden yardıma ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda müfettişlerin en başta gelen görevleri arasında yer alan öğretmene, onun ihtiyacı olan yardımı bulunmaktır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>).

Müfettişlerin bir diğer rolü ise öğretmen değerlendirilmesinde objektif ve tarafsız hareket etmesidir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin belli standartlara göre ve güvenilir olması öğretmenlerin, değerlendirmeden kuşku duymalarını engelleyebilir. Bu yanında, değerlendirmede kullanılan ölçütlerin okullardaki eğitim-öğretim kalitesini ölçmede yeterli olmadığı düşüncesinin ortadan kalkmasını da sağlayabilir. Özellikle değerlendirme, öğretmenin ve öğretimin gelişimini amaç edinmeli, güven verici olmalı, bulgulara dayalı olmalı ve öğretmenle birlikte planlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Ülkemizde denetim sistemi çeşitli sorunlar nedeniyle tam olarak rehber ve yardım rolünü yerine getirememektedir. Özellikle öğretmenlerimizin gelişimini sağlayıcı değerlendirme yapılamamaktadır. Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin denetmenlerce değerlendirilmesi konusunda yakındıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada da değerlendirmede kullanılan ölçütlerin okullardaki eğitim ve öğretim kalitesini ölçmede yeterli olmadığına Bakanlık müfettişleri de katılmıştır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>). Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formunda yer alan ölçütlere, sınıf öğretmenlerinin ne derece sahip oldukları ve bu davranışları ne derece önemli gördükleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak bulgular elde edilmiştir.

Birinci bölümde, problem ortaya konmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sınırlıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

İkinci bölümde, araştırma ile ilgili kaynaklar taranarak alt başlıklar olarak konusu tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Üçüncü bölümde, yöntem, evren, örneklem, verilerin toplanması ve çözümlemesi konuları belirtilmiştir.

Dördüncü bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bunların istatistiksel analizlerine yer verilerek bunlara bağlı yorumlar yapılmıştır.

Beşinci bölümde, sonuç ve öneriler yer almıştır.

Araştırmamı yaparken bir çok kişiden yardım gördüm. Hepsine ayrı ayrı teşekkür ederim. Özellikle araştırmamın yapılmasında büyük yardımlarını gördüğüm tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet Çağlar'a, verilerin analizinde bana yardımcı olan Sayın Selim Özmenek'e, anketlerin dağıtımında bana yardımcı olan eniştem Murat Genç ve yiğenim Hüseyin Genç'e, kaynak kitapları bulmama yardımcı olan Sayın Nizamettin Balaban'a ve bütün bu çalışmalar boyunca maddi ve manevi her türlü desteklerini esirgemeyen aileme, anketleri ilgiyle yanıtlayan tüm eğitimci büyüklerime ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eylül 2006

Zehra Demir

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar CETVELİ.....	xi
GRAFİKLER CETVELİ.....	xvii

BÖLÜM-1

Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	13
Araştırmanın Önemi.....	17
Araştırmanın Sayıltıları.....	18
Araştırmanın Sınırlıkları.....	18
Tanımlar.....	19
Kısaltmalar.....	20

BÖLÜM_II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

A-Konunun Tanımlanması.....	22
Denetimin Tanımı.....	22
Denetimin Tarihsel Gelişimi.....	23
Denetim ve Modelleri.....	24
Eğitimde Denetim.....	25
Eğitimde Performansın Değerlendirilmesi.....	29
Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi.....	37
B-İlgili Araştırmalar.....	49
Yurtiçi Araştırmalar.....	49

Yurtdışı Araştırmalar.....	53
BÖLÜM-III	
YÖNTEM.....	62
Evren	62
Örnekleme.....	62
Verilerin Toplanması ve Çözülmesi.....	63
BÖLÜM-IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
A- Grupların Bireysel Özellikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	67
B- İlkokullarda Sınıf Öğretmenlerinin teftişine İlişkin Okul Yöneticisi Ve Sınıf Öğretmenlerin Algıları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	69
1-Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi.....	69
2-Okul yöneticilerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi.....	79
3-Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algılarına göre Performans değerlendirme formunda yer alan davranışlarının sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi.....	85
4-Sınıf Öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasındaki fark ile ilgili bulgular.....	91

BÖLÜM-V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....93

Sonuçlar.....93

Öneriler.....98

Kaynakça.....101

Ekler.....106

TABLÖLAR CETVELİ

Tablo-1. İlköğretim Dairesi Müdürlüğü 2003_2004 Eğitim ve Öğretim Yılı ilçelere Göre Okul, Müdür, Müdür Muavini ve Sınıf Öğretmen Sayıları.....	62
Tablo-2. Görev Dağılımı.....	67
Tablo-3. Cinsiyet Dağılımı.....	67
Tablo-4. Mezun Olunan Okul Dağılımı.....	68
Tablo-5. Eğitimde Hizmet Yılları Dağılımı.....	68
Tablo-6. Sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyler arasındaki korelasyon	69
Tablo-7. Sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” Sahip Olma Düzeyi ile Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	69
Tablo-8. Sınıf öğretmenlerinin “Buna göre Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	70
Tablo-9. Sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma Düzeyi ile Planlama ve hazırlık çalışması Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	70
Tablo-10. Sınıf öğretmenlerinin “Ders içi etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara	

sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	71
Tablo-11. Sınıf öğretmenlerin “Ders içi etkinlikler Sahip Olma Düzeyi ile Ders içi etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	71
Tablo-12. Sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	72
Tablo-13. Sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Sahip Olma Düzeyi ileBaşarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	72
Tablo-14. Sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında.....	73
Tablo-15. Sınıf öğretmenlerin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile Rehberlik yapma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	73
Tablo-16. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	74
Tablo-17. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler Sahip Olma Düzeyi ile Ders dışı etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	74
Tablo-18. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu	

davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	75
Tablo-19. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı “Sahip Olma Düzeyi ile Okulun genel işleyişine katkısı Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	75
Tablo-20. Sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	76
Tablo-21. Sınıf öğretmenlerin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile Kişilik özellikleri Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	76
Tablo-22. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	77
Tablo-23. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Sahip Olma Düzeyi ile Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	77
Tablo-24. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	78
Tablo-25. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	78
Tablo-26. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” Sahip Olma Düzeyi ile Önem	

Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	79
Tablo-27. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma derecesi ile Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	79
Tablo-28. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Ders içi etkinlikler” Sahip Olma Düzeyi ile Ders içi etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	80
Tablo-29. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Sahip Olma Düzeyi ile Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	81
Tablo-30. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile Rehberlik yapma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	81
Tablo-31. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” Sahip Olma Düzeyi ile Ders dışı etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	82
Tablo-32. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” Sahip Olma Düzeyi ile Okulun genel işleyişine katkısı Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	83
Tablo-33. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile Kişilik özellikleri Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	83
Tablo-34. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Sahip Olma Düzeyi ile Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	84

Tablo-35. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	85
Tablo-36. Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma boyutunda öğretmen ve yöneticininin algılarına göre sahip olma düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	86
Tablo-37. Planlama ve hazırlık çalışması boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	86
Tablo-38. Ders içi etkinlikler boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	87
Tablo-39. Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	87
Tablo-40. Rehberlik yapma boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	88
Tablo-41. Ders dışı etkinlikler boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	88
Tablo-42. Okulun genel işleyişine katkısı boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	89
Tablo-43. Kişilik özellikleri boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	90
Tablo-44. Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi boyutunda	

öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	90
---	----

Tablo-45. Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası boyutunuda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	91
---	----

Tablo-46. Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi ile okul yöneticilerine göre önem düzeyi arasında fark.....	91
--	----

GRAFİKLER CETVELİ

Şekil-1. Sürekli Gelişme ve Hedeflerle Yönetim (Deming Döngüsü).....33

Şekil 2. Öğretmenin Değerlendirilmesinde Taraflar.....38

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüzde eğitim sistemleri, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan profiline uygun olarak yeniden ve sürekli yapılanmaktadır. Çağın hızla gelişmesi ve değişmesi sonucunda bu değişime ayak uydurabilecek birey yetiştirme zorunluğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimde kalite, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve mezuniyet sonrasında iş dünyasında oluşan işveren taleplerinin öğrencilerce yerine getirilmesi; öğrenci performansı, deneyimi ve teorik-uygulamalı bilgi donanımıdır. Eğitimde kalite doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynaklarının, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin eğitim teknolojisinin, öğrenci, okul, sokter işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite zenginlik dengesi ile yükseltilebilir(Yıldırım, 2002:75).

Eğitimin temel amacı, insanların sürekli değişen şartlara yeniden uyarlamak ve içinde bulundukları sosyal, politik ve ekonomik koşulları dönüştürmeye çalışmak olarak tanımlanabilir. Yeni eğitim anlayışı, her bireyin kendine özgü biricik bir varlık olmayı görmeyi, eğitimde bireyselliği ve bireyselleşmeyi ön plana çıkarmaktır. Yeni eğitim yaklaşımlarında ortaklaşa öğrenme, proje grupları ve takım çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca okulun geleneksel seçme ve eleme rolü değişmekte; okullar herkesin yetenekleri ölçüsünde öğrendiği birer toplumsal öğrenme merkezleri olarak görülmektedir. Öğretmeden çok öğrenme kavramına, öğretim yöntemlerinden çok öğrenme stratejilerine önem verilmektedir(Şişman ve Turan, 2002:77).

IV.Milli Eğitim Şurasında Milli Eğitim ve Kültür Bakanının şura ile ilgili açıklamasında "...Avrupa ve dünya ile bütünleşme ana hedeflerinin ayrılmaz bir parçası olarak, eğitimde de çağa ve değişen koşullara ayak uydurulacak değişim ve dönüşümleri

gerçekleştirecek kararları birlikte üretmek..”amacını belirtmişti. Bunun yanında eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması konusunda da eğitimin öğrenen odaklı yani öğrenci merkezli eğitim_öğretim, yaşam boyu eğitim alışkanlığının kazandırılması ve ana dilin çok iyi öğrenilmesi konularında hedefler konulmuştur(IV.Milli Eğitim Şurası, 2005:11-12).

Şurada Temel Eğitim Komisyonu tarafından, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekliliği konusunda alınan kararda;

- Kıbrıs Türk toplumunun bilgi çağında diğer toplumlar arasındaki yerini almasına,
- Kıbrıs Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişmesine,
- Eğitimde fırsat eşitliğine,
- Yaşam boyu eğitime,
- Değişime açık eğitime,
- Eğitimde bireyselliğe, olanak sağlamak amacıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir,

konularında hem fikir olunmuştur. Böylece eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde alınan kararlar gerek eğitim sürecinin yeniden yapılandırılması, gerekse yasal ve yapısal düzenlemelerin yapılması çalışmalarında alınan kararlar sonucunda, eğitimin; değişen dünyada çağa uygun bir anlayışı benimsemesidir(IV.Milli Eğitim Şurası, 2005:56).

Özellikle son yıllarda Avrupa’da eğitimin yeniden yapılandırılması için bir çok eylem planları hazırlanmaktadır. Bunlardan biri olan Bologna Süreci’nde de eğitim ile ilgili bir çok karar yer almaktadır. Bu sürecin kapsamında yer alan etkinlikler altı eylemle özetlenmiştir. Bunlar;

- Eğitim alanında insanların uluslararası hareketliliği,
- Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı hakkındaki uluslararası projeler,
- Bilgi ve deneyimin aktarımı ile kurumsal ilişkileri amaçlayan bilgi iletişim ağı,
- Dil öğretimi ve kişi hareketliliği,
- Eğitimde yenilikçiliği içeren projeler,
- Eğitim alanında yeniliği ve kaliteyi artırmayı hedefleyen, uluslararası işbirliği ve ortaklıklara dayanan projelerin geliştirilmesi,

olarak belirtilmiştir(http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bolгна_en.htm)

Yukarıdaki altı eylem programındaki genel amaç, eğitimdeki kalitenin geliştirilmesinde katkıda bulunmaktadır. Bu sayede, bireylerin yaşam boyu öğrenme imkanlarını geliştirme taahhüdünü de içermektedir.

Günümüzde çağdaş devletlerin seviyesine ulaşmada ve gelişen teknolojiyi yakalamada rol oynayan en önemli faktör eğitimidir. Bu bağlamda eğitimin tanımına değinirsek, eğitim bireyin istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim diğer sistemlerle ilişki içerisinde varolan ve yine diğer sistemler gibi gelişmeye ve değişmeye ihtiyaç duyan bir sistemdir(KTÖS Çağdaş Eğitim Modeli, 2000:18).

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge olan eğitim, sistem olarak yapısal özellikleri ve amacı, çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin temel ögesi insandır. Önemli olan bu sistem içerisindeki insan niteliğidir(Yıldırım, 2002:77).

Eğitim örgütlerinin hem yapı hem de havasında kişiler arası ilişkilerin rolü çok büyük olduğundan dolayı kabul alanı da o derece önem taşımaktadır. Bir eğitim örgütünün parçalarını kaynaştırarak ve ahenkli bir biçimde çalıştırmak bakımından, dengenin sürekli olarak göz önünde tutulması gerekmektedir. Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur(Bursalıoğlu, 1999:29-41).

Eğitim örgütlerinin belirledikleri hedeflere ulaşp ulaşmadıklarının belirlenmesinde mutlaka değerlendirme sistemini yoğun ve sistemli olarak kullanması gerekmektedir. Değerlendirme, sistem geliştirmenin başlangıcı sayılmaktadır. Eğitim sisteminin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri ve insanın bugünden farklı olacak, gelecekteki yaşamına hazırlaması anlamında ele alınabilir. Değerlendirme, yalnızca çıktıya bakılarak, öğrenci başarı ve başarısızlığı ölçüt alınarak yapılacak kaliteli sonuçlar yanlış sonuçlara sebebiyet verebilir(Yıldırım, 2002:90).

Eğitim sisteminde hedeflere ne derece ulaştıklarını anlayabilmek için denetime ihtiyaç duyulmuştur. Denetim yapılmadığında sistem tam çalışamaz ve örgütteki işler karmaşıya dönüşebilmektedir.

Teftişin, örgüt içinde zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt var oluş nedeni olan amaçlarının gerçekleşmesi durumunda sürekli olarak izlemek ve bilgi edinmek zorundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktıların planlı ve sürekli bir şekilde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır(Taymaz, 2005:6).

Çağdaş ve bilimsel denetim anlayışına göre denetim sadece kontrol amaçlı değil aynı zamanda sistemi ve eğitim-öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir denetim için bütün girdileri dikkate almak gerekir(<http://www.inönü.edu.tr>: 2005).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesidir. İnsan ve madde kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Tanılama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içerir. Sürece katılanlarda sürekli bir özdenetim ve değerlendirme ruhunun yaratılması ve sürdürülmesi, denetimin önde gelen hedeflerindendir(Aydın, 2000:20-21).

Denetim süreci, öğrenci başarısı iyileştirmeye yardım konusunda aracılık eden bir işlev görür. Denetim bireyler ve gruplarla çalışmayı içerir. Denetimi gerekli kılan birinci unsur, yönetim literatüründe bulunan entropi olarakta bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemektir. Sistem denetim aracılığı ile parçaları arasında açıklık eğilimine girer. Sistem denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç yitimi ortaya çıkar(Aydın, 2005:3).

Eğitimde denetim, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışı geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Denetim anlayışında denetmenin değeri, eğitim ve öğretim gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçülmektedir. Denetimde, beklenen de bu katkı derecesinin artırılmasıdır. Bu bakımdan, etkili denetim herkesin en iyi katkısı yapabileceği bir çevreyi sağlamaya yardımcı olan liderlik davranışı gerektirir. Denetim, eğitimi geliştirme sürecinde, öğrencilerle çalışan kişiler olan öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir(<http://www.öğretmen.net>: 2005).

Denetimle ilgili yapılan bazı tanımlar; denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak da düşünülebilir(<http://www.cu.edu.tr>: 2006).

Teftiş, bir kurumdaki iş ve işlemlerin belirlenen amaçlar ve yürürlükte olan mevzuat doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin tesbitidir(<http://denetde.org.tr>: 2005).

Arapça bir sözcük olan teftiş karşılığı kullanılan kimi sözcüklerdeki farklılıklar, denetim kavramının algılanış farklılıklarını ve bu kavramın farklı yönlerini ortaya koymaktadır. Kontrole dayalı, bazen kontrol sürecinde içinde görülen denetim biçimi için inspection kullanırken, bazılarınca yöneltme süreci içinde düşünülen, denetimin daha kapsamlı eylemler bütünü olarak gören denetim biçimi için supervision denmektedir. Bu tanımlar her zaman yalnızca bu sınırlar içinde kullanılmayabilir. Daha nesnel bir ayırım yapıldığında amaçlara ulaşmada hangi yöntemlerin nasıl uygulandığını belirlenmelidir. Bu amaç ve yöntemler yalnızca ülkeden ülkeye değil, eyalet ve bölgelerde de farklılıklar gösterebilmektedir(Başar, 1995:21).

Teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunarak kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetiştirilmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir(Taymaz, 2005:2).

Denetim, kamu yararına davranışı kontrol yöntemi olarakta tanımlanabilir. Düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanıdır. Çünkü önleyici ve düzeltici eylemler uyumu sağlamanın ilk koşuludur. Bu bakımdan müfettiş kendisine verilen yatırımlara son çare olarak başvurulacak bir öğretmendir. Teftiş eğitim sürecinin bir ögesidir. Önceden kararlaştırılmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini bulmaya yarar(Bursalıoğlu, 2000:126).

Son yıllarda ise eğitimde denetim insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği, örgütlerin insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili bir biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının vurgulandığı görülmektedir.

Çağdaş denetim en çarpıcı özelliği insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili bir biçimde kullanılması amaçlanmaktadır. Denetim, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı hazırlanmasıdır. Değerlendirmede kullanılan yöntemlerde dahil, öğretme ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bu değerlendirmenin sonuncul amacı eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır(Aydın, 2000:19).

Çalışanların verim ve etkinliğinin artırılmasının koşullarından biriside onlara serbestlik tanıyarak yaratıcılıklarını sergilemeye olanak vermektir. Bu aynı zamanda bireyler içinde gereksinimdir. Öte yandan eylem ve amaç uygunluğunun sağlanması için de denetim şarttır. Denetim uygulamalarında amacı engelleyecek bireysel serbestliklere yer verme yoluyla denetleme serbest olma dengesi kurulmalıdır. Bunun yapılmadığı durumlarda denge aşırı serbestliğe kayarsa, eylemlerde plandan, denetimde amaçlardan sapmayla karşılaşılabilir. Dengenin denetime kaydığı zamanlarda, kötüleşen denetim, bireyleri, oyalayıcı katı bürokratik davranışlar geliştirmeye, buyruklara direnmeye yanıltıcı bilgiler üretmeye götürür(Başar, 1999: 4).

Eğitim sistemin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbirleriyle yapacakları işbirliği eğitimin niteliğini yaygın bir ifadeyle kalitesini yükseltecektir.

Sosyal örgütlerde olduğu gibi okullarda da işleyişin aksamamasının sonuçları daha geç ve güç anlaşılabilir. Önlemlerin alınması da uzun süreyi ve çabayı gerektirir. Denetimin amacı da örgütün kendi varlığının ve işleyişinin sürdürülmesi için zorunludur. Denetimin amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesini belirlemek ve gerekli önlemleri zamanında almaktır. Çağdaş denetimin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır. Eğitim denetiminin amacı, yetiştirilmek istenen insan tipine uygun öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine hizmet eder(<http://www.denetde.gen.tr>: 2005)

Eğitim ve öğretimin denetimine odaklaştığımız zaman değerlendirme bu sürecin kaçınılmaz bir parçasıdır. Denetimde değerlendirme kavramı kullanmaktan kaçınarak, değerlendirmeyi reddetmek ya da değerlendirmeyi bir öğretmenin performansının yönetsel

anlamda yıllık olarak gözden geçirilmesi olarak ilan etmek, beklenen yararı sağlayamayacaktır(Aydın, 2005:117).

Denetimde beklenen asıl amaç, yöneticinin ve öğretmenin çalışma heyecanını artırmak, böylece eğitimde istene hedefleri yakalamak ve eğitimde kaliteli hizmet sunumunu gerçekleştirmek olduğuna göre, ağırlığın performans denetimine kaydırılması gerekmektedir. Böylece, eğitimde kalitenin yükseltilebileceği ve verimliliğin artırılmasının büyük ölçüde başarılabacağı ileri savunulmaktadır.

Herhangi bir örgütte değerlendirme yolu ile sorunlar teşhis edilir. Bu sorunların çözümüne dayanak olacak kararların verilmesi seçeneklerin değerlendirilmesinden geçer ve verilen kararların yürütülmesi bir değerlendirme sürecini içerir. Yani değerlendirme diğer bir tanımla performans değerlendirme, bir sistemin amaçlarının gerçekleştirme derecesinin tesbitidir. Bu değerlendirme sonucunda ya eskiden alınmış kararların isabet derecesini öğrenmek ve gerekirse düzeltmeler yapmak veya genel olarak sorunsal bir durumun varlığını tesbit edip gerekli kararları alarak bu sorunları çözmektir. Böylece sistemin amaçlarının gerçekleştirme derecesini ve kabiliyetini artırma maksadına hizmet etmektedir(Doğrusöz, 1985:12-14).

Performans yönetimi, örgütler tarafından değişik amaçlar için de kullanılır. Bazı örgütler performans yönetimini, çalışanlarının gelişimi için, bazıları çalışanlarının ücretlerini belirlemek için, bazıları da çalışanların performanslarını belirlemek için işe koşturmaktadır. Bu nedenle performans yönetimi kavramının tanımlanması ve süreçlerinin belirlenmesi oldukça zor olduğu ileri sürülebilir.

Performans değerlendirmesi sürecinde kurum, sürekli gelişmekte olan bir örgüt olarak ele alınmış, denetim kriterleri bu anlayışı yeniden düzenlemiştir. Denetim süreci boyunca değerlendirmeye alınan kriterler sürekli gelişim anlayışının gereği olarak günümüz şartlarına göre belirlenmektedir.

Performans yönetimi üzerine yapılan tanımlamara göre, örgütü istenen amaçlara yöneltmek amacıyla, örgütün, mevcut ve geleceğe ilişkin durumları ile bilgi toplama, bunları karşılaştırma ve performansın sürekli gelişimini sağlayacak yeni ve gerekli düzenlemeleri, etkinlikleri başlatma ve sürdürme görevlerini yüklenen bir yönetim süreci tanımlanırken diğer

tanıma göre gerçekleştirilmesi gerekli örgütsel amaçlara ve bu bağlamda, personelin ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın, örgütte yerleştirilmesi ve personelin bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara, çalışmaları ile yapacağı katkının derecesini artırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi veya ödüllendirilmesi süreci olarak ifade edilir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm>: 2006).

Denetim ve değerlendirmenin en önemli konularından biri öğretmen performansının değerlendirilmesidir. Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Performans değerlendirme, kişilerin ya da kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ölçme işlemini içeren bir süreçtir. Bir işgörenin görevini gerçekleştirmek için yaptığı her davranış, performansının birer parçasıdır. Performans işgörenin verimliliğini artıran bir kavramdır. En genel anlamında performans değerlendirme ise, kişinin yapacağı işe ve bu iş için sahip olduğu potansiyel özelliklere göre bireysel olarak analiz edilmesi ve onun işini başarıma derecesinin belirlenmesidir(Aydın, 2005:146).

Örgütlerde performans değerlendirmenin uygulama nedenleri vardır. Bunlar;

- Öğretmenlere dönüt ve destek sağlama
- Mükemmel performans sergileyen öğretmenler yetiştirmek ve böylece performansı yüksek bir örgüt oluşturmak
- Öğretmenlerin potansiyelini belirlemek ve geliştirmek
- Hem kariyer geçiş planlaması hem de başarı planlaması için merkez noktası oluşturmak
- Örgütün stratejik planı doğrultusunda performans geliştirmek ve ilerletmek olarak sıralanabilir.

Performans değerlendirme öğretim ve öğrenme durumlarının iyi yönetilmesinde temel bir etkinliktir. Değerlendirme her öğretmenin hakkı olarak görülmelidir. Bunun için hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlendirilen kişilerin bu sürece aktif olarak katılması çok önemlidir. Değerlendirme öğretmen üzerinde zaten var olan baskılarına yenisini eklemek yerine, performans değerlendirme çalışanların enerjilerini, yüzeysel eylemlerden çok temel konulara yönlendirmeyi hedeflemelidir. Performans değerlendirmesinin birinci amacı,

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak, öğrencilerin öğrenme olanaklarını zenginleştirmek ve artırmaktır. Böylece hem kurumsal hem de bireysel gelişim sağlanacaktır(Aydın, 2005:162).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi öğrencilerin başarılarını değerlendirme ile sınırlı değildir. Meslektaşlarının değerlendirilmesi, meslektaşlar arasında tartışmalar, bireysel değerlendirme, yeni öğretim stratejilerini kullanma, değerlendirme sürecinde diğer kaynakları kullanma olarak ele alınabilir.

Öğretmen denetimi ve performans değerlendirmesi; çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak öğretmenin eğitim ve öğretim sürecindeki gözlenebilir ve değerlendirilebilir eylemleri belirlemek suretiyle ana kriterler ve performans değerlendirilmesidir.

Öğretmen performans değerlendirilmesi birey ve kurum açısından pek çok açıdan yararlar sağlamaktadır.Bunlar;

- İşgörenlerin okulun amaç ve hedeflerini gözden geçirme konusunda teşvik edilir.
- İşgörenler işlerini ne kadar iyi yaptıkları konusunda geri bildirim elde ederler.
- İşgörenlerin bilgi ve yetenekleri bilinir ve kullanılır.
- İşgörenler güçlü ve gelişmeye açık alanlarını tanımlamaya ve sorunlu alanlarda pratik çözümler geliştirilmeye özendirilir.
- İşgörenler gelişmeleri ile ilgili kısa ve uzun vadeli planları tartışma fırsatları elde ederler.
- İşgörenler isteklerini ve tutkularını gerçekleştirme konusunda destek bulurlar. Böylece öğretmenler için performans değerlendirme bir yandan kendi yeterliklerini gösterme fırsatı sağlarken, diğer yandan da gelişmeye açık alanlarını fark etme ve onları geliştirme olanağı elde etme açısından önemlidir(Aydın,2005:163).

Öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarının kullanılması ve değerlendirilme etkinliklerine çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen performans değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler; öğretmen yetiştirme politikasının geliştirilmesinde, öğretmen yetiştirilen kurumların programlarının gözden geçirilmesinde,

öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesinde, eğitim ve öğretim kurumlarının ihtiyaca uygun öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin adaylık süresinde yetiştirilmesine, öğretmenlerin görevde yükselmelerine ve terfilerine, öğretmenler için performansa dayalı bir ödüllendirme ve ücret sisteminin geliştirilmesinde değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ta teftiş tüzüğü'nün on altıncı maddesi "...eğitim ve öğretim kurumlarının başarı derecesi, toplam kalite yönetimine uygunluğu, performans ölçülmesi yoluyla denetlemek" on sekizinci maddesinde de "...öğretmenlerin okul yöneticilerin ve diğer okul çalışanlarının performansının etkin bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyıcı bir sistem yerleştirilmesine çalışmak..." esaslara göre biçimlenmektedir(Milli Eğitim Denetim Yasası, 2006:6-7).

Etkili bir performans değerlendirme yapılabilmesi için ilk koşulu, iyi düzenlenmiş iş tanımları ve iş analizlerinin yapılmasıdır. Performans değerlendirmesinde çok önemli bir araç olan bir iş tanımında, performans ölçütleri konusunda yer alır.

Kuzey Kıbrıs'ta sınıf öğretmenlerinin denetiminde dikkate alınacak kriterler on ana başlık altında şöyle sıralanmaktadır;

1. Bilgisini Eğitim ve öğretime yansıtması ve derslerdeki öğretim başarısı
 - Bilgi birikimi
 - Bilgisini yenileme
 - Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleme ve mesleğinde kullanma
 - Öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma
 - Makale kitap vb. Çalışmaları
 - Bulunduğu sınıf ve dersin öğretim programında belirlenen amaçlarını gerçekleştirilmesi
2. Planlama ve hazırlık çalışmaları
 - Okul idaresi ve aynı sınıfın diğer şubelerini okutan öğretmenler ile işbirliği çabası
 - Diğer öğretmenlerle işbirliği
 - Yıllık planı, öğretim programlarına uygun olarak hazırlama, haftalık şemaları ve aylık ilerleyiş kayıtları
 - Derslerin öğretim programlarındaki amaçlar ile çevrenin olanak ve özelliklerini dikkate alma
 - Öğretim planlarında, deney, gezi, gözlem ve araştırma gibi etkinliklere yer verme
 - Ödevler içeriği ve değerlendirilmesi
 - İşleyeceği konu ile ilgili kaynak, araç ve gereçleri belirleme ve hazırlama
 - Öğrencileri, ileride ele alacağı konulara göre gerekli hazırlığı yapma bakımından harekete geçirme

3. Derslik düzeni ve Ders içi etkinlikler

- Zümre toplantılarında alınan kararları uygulamaya geçirme
- Öğrencilerde derse ilgi uyandırma ve buna ders saati boyunca sürdürme
- Ders süresinin her anını verimli kullanma
- Sınıfa, konuya ve olanaklara uygun öğretim metod ve teknikleri seçme ve uygulama
- Öğrencilerin tümünün derse katılımını sağlama
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma
- Günlük olaylardan yararlanma, fırsatları değerlendirme
- Kaynak ve araç ve gereçleri kullanma ve kullandırma
- Konuyu, önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme
- Öğrencilerin soru sormalarına olanak sağlama ve teşvik etme
- Öğrencilere sorulacak sorularla tekrar ve pekiştirme yapma
- Öğrencilerin, gerekirse not almalarına olanak sağlama
- Ödev ve sınavlarda belirlediği genel hatalar üzerinde durma
- Derslikte ders köşelerinin oluşturulması ve içeriği
- Dersliğin temizlik, tertip ve düzeni

4. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları

- Dersin özelliğine göre; sınıfın seviyesini belirlemeye yönelik olarak, konu sonlarında, kısa süreli yoklama yapılması
- Yoklama sorularını, işlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nicelik ve nitelikte ve verilen yoklama süresine uygun hazırlama
- Yoklama kağıtlarını öğrencilere dağıtarak hatalarını görme olanağı sağlama
- Yapılan yoklamalardan sonra, yoklama analizi yaparak, eğer varsa, başarısızlık sebeplerini belirleme, bu sorunların çözümüne yönelik önlemleri alma

5. Sınıf yönetimi ve Öğrencilerle iletişim

- Sınıfta iyi öğretmen ve öğrenme ortamı oluşturma
- Bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırma
- Sınıfta, gerektiğinde iyi bir dinleyici olma
- Övgü ve yaptırımları uygun ve etkili kullanma
- Kesinti ve müdahaleler karşısında önlemler alma
- Öğrencilere ayrı ayrı, her birinin değer olduğunu kabullenme ve önemseme, bunu söz, tutum ve davranışları ile hissettirme
- Öğrencileri olumlu yorumları ile destekleyerek, öğrenme ortamına çekme
- Gerektiğinde davranış ve mimiklerle iletişim kurma
- Öğrencileri tanımak ve isimleri ile hitap etme
- Öğrencilerin tepkilerini önceden kestirebilme
- Herkesin işitebileceği bir ses tonu ile konuşma ve sesini amacına uygun biçimde etkili kullanabilme

6. Kişisel özellikleri

- Kılık ve kıyafetinin, öğretmenlik mesleğine yakışır biçimde olma durumu

- Öğrencilere, iyi alışkanlık ve davranış kazandırmada örnek olma
- Toplumun iyiye, güzele, mükemmele yönelik değer ölçülerini tanıtmaya ve benimsetmede çaba gösterme
- Mesleğine bağlılık ve meslek heyecanı duyma
- Öğrenciler üzerinde karşılıklı sevgi saygı ve yeterliliğe dayalı otorite kurma
- Demokratik tavır olma
- Kendine güven duyma

7. Okulun genel işleyişine katkısı

- Okulun işleyişine ilişkin kuralların uygulanmasında yöneticilerle işbirliği yapma
- Kurul ve komisyonlarda görev alma, bu görevlerde etkili olma
- Nöbet görevlerinin gereği gibi yerine getirme
- Okulun gelişmesine, olanaklarının artırılmasına ve disiplin ortamının sağlanmasına yönelik saptama, öneri ve uygulamalarda bulunma
- Gerekli evrakı zamanında yöneticilere verme

8. Rehberlik çalışmaları

- Öğrencileri tanımaya yönelik bilgileri toplama, sosyometrik testler ve anketler gibi tanıma teknikleri uygulama, sonuçlarını alma, ilgilileri bilgilendirme bu çalışmalarla ilgili kayıtlar tutma
- Öğrencilerin eğitim ve öğretim ile ilgili ve kişisel sorunlarını saptama ve çözümünde yardımcı olma veya ilgililerle temas kurma
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurarak onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinde sorumluluk duyma

9. Ders dışı etkinlikler

- Bayrak törenleri ile diğer törenlere, anma ve kutlama günlerine katılma ve etkinliklerde görev alma
- Eğitici kollarında görev alma ve aldığı görevleri önemine ve anlamına uygun yürütme
- Öğrenci velileri ile işbirliği yapma
- Çevredeki eğitsel, kültürel, sportif vb. Etkinliklerde öğrencilerini yararlandırma çabaları

10. Milli Eğitim yasasındaki genel amaçlar ve temel ilkeleri gerçekleştirme çabası

- Bütün uygulamalarda Kuzey Kıbrıs Türk Milli eğitimin amaç ve ilkelerini dikkate alma
- Atatürk ilke ve inkılaplarını özümsemiş, davranış haline getirmiş ve öğrencilerinin de benimsetme gayreti içinde olma
- Türk dilini düzgün kullanma ve kullandırmaya özen gösterme olarak

gösterilmektedir(Eminsel, 1997:30_35).

IV. Milli eğitim şurasında da öğretmenin tanımını;

- Sosyal ve toplumsal sorumluluklarını bilen, evrensel değerleri benimseyen
- Gerekli alan bilgisine sahip olan

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun demokratik öğrenme ortamlarını hazırlayan
- Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi ve değişimi yaratan ve geliştirerek sürdüren
- Öğrencileriyle yatay iletişimi benimseyen, okul ve içinde bulunduğu sosyal çevre ile iyi ilişkiler geliştiren
- Öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli anlayışla kabullenen
- Mesleğini seven ve bir yaşam biçimi olarak kabul eden
- Mesleği ile ilgili gelişmeleri takip eden, teknolojiyi kullanımına açık ve kendisini yetiştirmeye önem veren olarak ifade edilmektedir(IV. Milli Eğitim Şurası, 2005:98).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme sistemi giderek yaygınlaşan bir biçimde çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır. Burada temel düşünce, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı dökümanlaştırılmış ve farklı kaynaklarca üzerinde görüş bildirilmiş olmasının gerekli olduğudur. Bir öğretmenin performansının değerlendirilmesinde bilgisine başvurulacak veri kaynakları; müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, zümre öğretmen, öğrenci ve velidir. Bilgisine başvurulacak kişilerde aranacak bazı özellikler aranmaktadır. Bunlar;

- Değerlendirilecek öğretmenin bulunduğu okulda en az 6 ay çalışmış olması.
- Okul müdürü öğretmeni en az altı ay sicil amirliği yapmış olması.
- Zümre öğretmenin değerlendirecek öğretmenle aynı okulda en az 6 ay birlikte çalışmış olması.
- Performans değerlendirme yapacak olan müfettişlerin aynı branşta olması.

Araştırmanın Amacı

Bugünkü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sistemi içerisinde denetim faaliyetleri tam olarak yürütülmemesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi çağa uygun yürütülmemesinden kaynaklanmaktadır. Kuzey Kıbrıs'ta eğitim denetimin uygulanmasını

garanti altına alınmıştır. Anayasamızın 59. maddesinin ikinci bendinde “Kimse , eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tesbit edilir ve düzenlenir, eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır...” ifadesiyle denetimin bakanlık tarafından yürütülmesine olanak sağlamıştır.

Kuzey Kıbrıs'ta uygulanmakta olan denetim anlayışında öğretmenlere yeterli ölçüde yardım ve rehberlik sağlanmamaktadır. Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmene bu yardımı denetmenlerin yani müfettişlerin sağlaması bir temel prensip olarak kabul edilmektedir. Denetmenlerden beklenen asıl görev okuldaki eğitim ve öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır.

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan teftiş formlarında yer alan kriterlerinin, sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine göre önem ve sahip olma düzeyleri arasındaki farkı tesbit edebilmek içindir.

Problem Cümlesi

K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formunda yer alan ölçütlere, sınıf öğretmenlerinin ne derece sahip oldukları ve bu davranışları ne derece önemli gördükleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1.Sınıf öğretmenlerine göre;

- Performans değerlendirme formu'nun “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır?
- Performans değerlendirme formu'nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Kişilik özellikleri" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

2. Okul yöneticilerine göre;

- Performans değerlendirme formu'nun "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışların sınıf öğretmenine göre önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Planlama ve hazırlık çalışması" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Kişilik özellikleri" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin "performans değerlendirme formunda" yer alan davranışlara sahip olma düzeyi ile okul yöneticilere göre, sınıf öğretmenlerinin "performans değerlendirme formunda" sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'i eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden biri çağa uygun bireyler topluma kazandırmak olmasına rağmen bu işlevini tam olarak yerine getirdiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Eğitim sisteminin tekrar gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması herkesin hem fikir olduğu bir gerçektir.

Eğitim kurumlarının beklenen düzeyde fonksiyonlarını yerine getirememesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi; eğitim sistemindeki denetim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülememesinden kaynaklanmaktadır.

Eğitim sisteminde öğretmenlere yeterli derecede bir yardım ve rehberlik bulunmadığı bir gerçektir. Onların karşılaştığı eğitim ve öğretimle ilgili problemlerinin çözümünde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale gelmesine olanak sağlamak için yardıma ihtiyaçları vardır. Öğretmenlere bu yardımın denetmenler tarafından sağlanması bir temel prensip olarak kabul edilmektedir. Modern çağın denetmenlerinden beklenen başlıca görev, okuldaki öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerine yardımcı ve rehber olmaktır.

IV. Milli Eğitim şurasında öğretmenlerin görevde denetlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda alınan kararlarda;

- Eğitim programlarındaki amaçlar esas alınmalıdır,
 - Öğrenci profili ve buna bağlı olarak öğrencinin değerlendirilmesine fırsat yaratılmalıdır,
 - Okullarda denetleme ve değerlendirme kurumların oluşturulması,
 - Öğretmenin denetleme ve değerlendirilmesinde rehberlik esas alınmalıdır. Öğretmen yeterli olmadığı noktalarda desteklenmeli, yol gösterilmeli ve hizmetiçi kursları ile takviye edilmelidir,
 - Öğretmenin değerlendirilmesi ceza olarak kullanılmamalıdır,
 - Öğretmenleri denetleyecek olanlar ilgili alanlarda uzman olmalıdır,
- kararları alınmıştır(IV. Milli Eğitim Şurası, 2005:102).

Kuzey Kıbrıs'ta ki eğitim sisteminde uygulanmakta olan denetim anlayışında bazı kurumların yılda bir kere bile denetlenmediği görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli

öğelerinden biri olan denetimin tam olarak yerine getirilememesinden dolayı öğretmenlerin tek başına eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelerine neden olmaktadır. Eğitim sisteminin hedeflerine ne derece ulaşıldığını kontrol edememek de eğitime sisteminde en önemli sorun olarak görülmektedir. Eğitim sistemindeki bu sorunun ortadan kaldırılmasında denetim sisteminin çağa uygun yeniden yapılandırılması önemli bir rol oynayacaktır.

Bu araştırma ile saptanacak veriler ışığında öğretmenlerin yeterliklerini tesbit etme açısından müdür ve müfettişlere yol gösterilebilir. Öğretmenlere hangi konularda rehber olacakları konusunda ışık tutabilir. Bu doğrultuda yapılacak hizmetiçi kursları belirlemede yardımcı olunabilir. Öğretmenler açısından değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu konusunda haberdar olunup bu yönde kendilerini geliştirmelerine ışık tutabilir.

Sayıtlılar

1. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil edecek sayıda ve niteliktedir.
2. Araştırmacı tarafından bu araştırma için geliştirilen anket formu araştırmacının amacını gerçekleştirecek verileri toplamada uygun bir araçtır.
3. İlkokullarda görevli olan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenler anket sorularını hür iradeleri doğrultusunda objektif olarak yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın konusunun geniş olması bazı sınırlamaları zorunlu kılmıştır. Bunlar:

1. Bu araştırma 2005_2006 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın evreni K.K.T.C geneli olarak belirlenmiştir.
3. Bu araştırmanın örnekleme İskele, Lefkoşa, Magosa, Girne ve Güzelyurt İlçelerinde buluna ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri olarak alınmıştır.
4. Araştırma denetim sisteminde öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan formlarındaki ölçütleri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırma açısından önemli bazı temel kavramların açıklanmasında yararlı olacaktır.

Sınıf öğretmeni: İlköğretim okulunda sınıf okutmakla görevli öğretmeni (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Okul/kurum Müdürü: Performans değerlendirilmesine alınan öğretmenin görev yaptığı okul/kurum müdürünü(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006).

Meslektaş (Branştas): Performansı değerlendirilecek öğretmenin görev yaptığı okulda çalışan ve kendisi ile aynı branştan olan öğretmenleri (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006)

Öğrenci: Performansı değerlendirilecek öğretmenin okuttuğu sınıftaki öğrencileri veya branşında ders okuttuğu sınıfların öğrencilerini (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006)

Öğrenci Velisi: Performansı değerlendirilecek öğretmenin okuttuğu sınıftaki öğrencilerin velilerini veya branşında ders okuttuğu sınıflarda bulunan öğrencilerin velilerini; (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006)

Denetim: Genel olarak kurumlarda yapılmakta olan işlerin kaynak, imkân ve koşullar dikkate alınarak, anayasal ve yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, evrensel ve ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, kurum ve kurum çalışanlarının performans değerlendirmesini de içeren değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme; başarı değerlendirmesi için toplam kalite ile performansı da kapsayan bir süreçtir(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Genel Denetim: İlköğretim kurumundaki eğitim-öğretim ve yönetim çalışmaları ile kurum ve kurum çalışanlarının performans değerlendirmesi amacıyla periyodik olarak yapılan faaliyetler (http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006).

Performans: Bir işi yapan bir bireyin, bir grubun ya da bir kurumun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak neleri sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Performans Değerlendirme: Kurumun ve kurumda çalışanların, önceden belirlenen standart kriterlere göre iş başarımlarının düzeyinin ölçülerek analiz edildiği ve gelişime yönelik geri bildirimlerin sunulduğu süreçtir(http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006).

Veri Kaynağı: Kurumun ve görevlilerinin performansının değerlendirilmesinde, performans kriterleri bazında kendisinden bilgi alınacak kişi ve örneklemi ifade eder(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Öğretmen Denetimi ve Performansının Değerlendirilmesi: Çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak, öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki gözlenebilir ve değerlendirilebilir eylemleri belirlenmek suretiyle ana kriterler ve genel bağlamda performansının değerlendirilmesidir (http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006).

Müfettiş: İlköğretim Müfettişi ve Yetkili İlköğretim Müfettiş Yardımcılarını(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Yeterlik: Bireylerin, görevleri ile ilgili rollerini, rol amaçlarına uygun olarak yerine getirebilme gücüdür(Akt. Aytekin, 1997:9).

Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviri

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi

KTÖS : Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEveKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

MEY : Milli Eğitim Yasası

N: Evren

p: Anlamlılık düzeyi

r: Korelasyon

Sd: Standart sapma

SS: Örneklem için standart sapma

TEDP : Temel Eğitim Destek Projesi

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kaynaklar taranarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

A.Konunun Tanımlanması

Denetimin tanımı

Eğitimin istenilen düzeye getirilmek için örgüt içinde denetim söz konusudur. Bu denetim sürecinde örgütün istenilen hedeflere ulaşılmasında yapılan etkinliklerin ne derece gerçekleştiğinin bilinmesi yönetsel zorunluluktur.

Teftiş dilimize Arapaça'dan girmiş bir kelime olup “ Bir şeyi sormak ve araştırmak demektir”(http://www.cu.edu.tr, 2005). Teftiş, “eğitim ve öğretim kurumlarında yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak, ortaya çıkabilecek disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucu üst ve ilgili kademelere bildirmek işlemlerini kapsayan bir süreçtir”(http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm, 2006) diğer bir tanıma göre teftiş, “istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitim düzeyinde uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardımdır. Denetim, eğitimin programlarının bir çok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir” şeklinde de tanımlanmaktadır(Taymaz, 2005:5).

Denetim, öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetmenlerin, uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine, kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında en yeterli bir düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir”(http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm, 2006).

Denetim, türüne bakılmaksızın her faaliyetin içinde ve yanında yer alır. Özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal faaliyetlerde olmazsa olmaz düzeyinde kendisine şiddetle ihtiyaç duyulur. Denetim ve gözetim hizmeti devredilemez ve başka bir söktöre sipariş

edilemez bir kamu görevidir. Bu göreve tam anlamı ile sahip çıkmak, eğitime verilen önemin de samimi ve açık bir göstergesi olacaktır(Taymaz, 2005:8).

Denetimin Tarihsel Gelişimi

Denetim, tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir öge olarak yer almaktadır. Bu durumda denetim ilk defa ne zaman başlanmıştır sorusuna verilecek cevap, kolay ama belirgin değildir. Denetim, özellikle ilk kamu kuruluşlarının örgütlenildiği, yönetim süreçlerinin uygulamaya konulduğu zaman başlanmıştır denilebilir. Her toplum kendi sistemlerini kurduğunda, sistemler içinde denetime de yer verilmiştir. Çağımızın sosyal ve ekonomik gelişmeleri, her sistem için etkin bir plan ile sürekli bir denetim çabasını zorunlu kılmaktadır(Taymaz, 2005:17).

Tarihsel süreçte denetim ve yönetim her zaman çok yakından ilişkili olmuşlardır. Çağdaş gelişmeler ışığında bakıldığında denetimin işlevleri de bir parça değişikliğe uğramıştır. Denetimin tarihsel gelişiminde, tek öğretmenli ve yerel toplum tarafından öğretmenlerin seçildiği ilk oluşumlar öğrenci sayısının artması ile eğitim hizmetlerinin birden çok öğretmen tarafından sunulması ile farklı bir görünüm kazanmıştır. Böylece baş öğretmen yada okul müdürü denilen bir yetkilinin varlığı gözlenmeye başlanmıştır. Okul bölgelerinin çok geniş bir alana yayılmasıyla bir bölge yöneticisi yardımcısı istihdam edilmiş ve bu kişiler ilk denetçiler olarak görevlendirilmişlerdir. Çok geniş bir tanımı içinde en önde gelen işlevlerden biri okulların kontrol edilmesi olmuştur. Bu denetçilerin okul ziyaretleri, öğretmenlerin işe alınması yada işe son verilmesi amacına yöneliktir(Aydın, 2005:6-7).

Denetimin tarihsel boyutunu incelediğimiz zaman 1900 tarihinden önce teftiş sadece yönetsel nitelikte uygulanıyordu. Öğretmenler yönetim tarafından kontrol edilen birer memurlardı. Yirminci asrın başlarına doğru uzman eğitimciler tarafından teftiş başladı. Çünkü yeni konular uzman müfettişlerin yetiştirilmesi gerektiriyordu. Artık teftiş yönetimin bir kolu olma özelliğini korumaktadır. 1920'lerde ise, denetimin bilimsel bir nitelik kazandığı görülmektedir. Bu dönemde denetim, eğitim ilkelerinin öğretmenler aracılığı ile eğitime uygulanması anlamına gelmektedir. Araştırma ve ölçme denetim kapsamında yer almaktaydı. 1930-40 arasında ise denetimin uygulamalarında insan ilişkileri öne çıkmaktaydı. Öğretmenleri eyleme geçirebilmek için, onların duygu ve heyecanlarını dikkate almak gereği anlaşıldı. Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinin amaçlarının saptanmasına katılmaları

vurgulanmaktadır. 1940'dan sonra mantık ve zeka yöntemleri ile denetim başladı. Mantık, istenilen sonuçları ve bunları sağlanmasında gerekli davranışları, pratik zeka da eğitimle ilgili olanlara bu girişime katılma olanağı verilmesini öngörüyordu. Eğitim etkinliklerinin hedeflerinin saptanmasında ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için en uygun davranışların belirlenmesi doğrultusunda değerlendirme çalışmalarına ilgililerin katılımı öngörülmüştür(Bursalıoğlu, 2000:128).

Denetim ve Modelleri

Yirminci yüzyılın başlarında uygulamaya başlanan bilimsel yönetim anlayışı eğitim yönetim ve denetimi de etkilemiştir. Bu yönetim yaklaşımında örgüt ilkelerini okul denetimine uygulanmıştır. Okul denetimine uygulanan bu ilkeler, eğitimin hedeflerinin açık olarak tanımlanmasını ve hedefler doğrultusundaki eylemlerin eşgüdümlemesini öngörmektedir. Öğretmenlerin açık olarak belirlenen yeterliliklere göre değerlendirilmesi, denetmenlerden beklenmektedir. Bu ilkeler, sonuç alabilmek için güdüleyici kullanmasına da yer vermektedir. Bilimsel yönetimde denetmen ve öğretmen arasında ilişkilere de önem vermektedir. Bu yaklaşımda denetmen ve öğretmen ilişkileri bilimsel bir temele dayanmaları ve nesnel kurallar tarafından yönlendirilmelidir görüşü egemendir(Aydın, 2000:12-13).

Çağdaş denetim özelliği insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili bir biçimde kullanılmasını amaçlar. Denetim, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini öğretmen sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlenmektedir. Denetim, öğrenmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünü değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı hazırlama işidir. Bu değerlendirmenin sonuncul amacı eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır. Denetime okul örgütünün bütünlüğü açısından bakıldığında belli ölçüde bağımsız davranışlar bütünü olarak düşünülebilir. Formal bir örgütte yer alan bireyler rol davranışlarının hiç bir boyutu tam bağımsız değildir. Bir sistem olan okul örgütünün alt sistemi durumdaki denetim de bir bütünün parçası, öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan sürecin ögesidir (Aydın, 2000:16-20).

Denetim sürecinin dört aşaması bulunmaktadır. Birinci aşaması yapılan plan için ölçütlerin konulması gerekmektedir. Denetimin ikinci aşaması planın gerçekleşmesi için işgörenlerin yaptığı işlem ve eylemlerin ölçülmesidir. Üçüncü aşaması işgörenlerin işlem ve

eylemlerinin ölçüm sonuçları ile önceden hazırlanan ölçünlerin karşılaştırılmasıdır. Denetimin dördüncü aşaması planın gerektirdiklerinden ne denli sapıldığını ortaya çıkarmaktır. Denetim sürecinde bu dört aşama her planlamadan sonra yinelenmektedir. Denetim süreci ile elde edilen dönütler yeni planın yapılanmasında çok yönlü ipuçları verir. Denetimle elde edilen dönütler hem planın gerçekleşmesi açısından, hem de planla elde edilen ürünün izlenip değerlendirilmesi sonucunda sağlanır. Denetimde, denetlenen kişinin denetleme çalışmalarına katılması denetimi daha yararlı kılmaktadır. İlgili işgörenlerle birlikte plan amaçlarının saptanması, ölçümlerin konması, ölçme işlemlerinin yapılması, ölçme sonuçları ile ölçümlerin karşılaştırılması, sonucunun değerlendirilmesi, işgörenlerin kusurlarını düzeltmede, eğitilmelerinde, başarılarını yükseltmede etkili olmaktadır(Başaran, 1990:43-44).

Denetleme eğitim planının gerçekleştirilmesi sırasında yapılanlarla yapılması gerekenin karşılaştırılması, plandan sapmaların önlenmesi sürecidir. Değerlendirme ise, yapılan işin yada bu işi yapan işgörenlerin değerini biçme, tanıma sürecidir. Eğitim yönetiminde bu iki yönetim süreci de önemlidir. Çünkü herhangi bir eğitim örgütünün yaptığı yönetim planının uygulandığı eğitim programının ne kadar başarılı olduğunu ortaya çıkartmak gerekmektedir. Denetleme, değerlendirme sürecinin işlemediği herhangi bir örgütün var olacağı düşünülemez. Bu süreci eksik yada yanlış uygulayan örgütler amaçlarını yitirerek işlevsizleşirler(Başaran, 1983:76-82).

Denetimin örgütler için gerekliliği, yararlarının önemi, onun büyük bir titizlikle uygulanması gerekmektedir. Denetim, örgütsel kaynakların en verimli ve yararlı biçimde kullanılmasının örgütlerin yaşaması ve gelişmesinin temel koşullarındandır(Başar, 1999:93).

Denetleme sürecinin öneminden dolayı bir çok örgütte yönetim sürecinin dışında denetim birimleri kurulmuştur. Bir yandan yönetim sürecinin içinde üstler ve altlarının eylem ve işlevlerini denetlerken diğer tarafta da örgütün denetleme biriminin elemanları, personeli ve örgütün işletişini denetler(<http://cu.edu.tr>,2005)

Eğitimde Denetim

Denetim, eğitim öğretim çalışmalarını milli eğitimin ve öğretim kademesinin amaçlarına yöneltme ve bu amaçları gerçekleştirmede çok faal bir faaliyettir. Gelişmiş ülkelerde de denetim de bu gözle bakılmaktadır. Bu bakımdan teftiş eğitim sisteminin

ayrılmaz bir parçasıdır. Denetim de ki amaç öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkilerinde işbirliğini sağlamak, öğretim çalışmalarında bunu geliştirmek, öğretim alanında yapılan ilmi çalışmaların sonucunu eğitim kurumlarına yansımaya ve programların geliştirilmesine imkan sağlayarak kurumların çalışmalarının genel amaçlarına uygunluğunu incelemek ve değerlendirmektir(Gökten 1986:26).

Denetimin en belirgin amaçları;

- Öğrenme için uygun bir çevre sağlamak.
- Her çocuğun sürekli bir gelişme göstermesi için gerekli metod araç ve gereç geliştirmek.
- İlgililerle işbirliği yaparak okul veya belli bir öğrenim basamağı için gerçek ve ulaşılabilir amaçlar tesbit etmek.
- Eğitim_öğretim amaçlarına ulaşmak için açık ve seçik bir denetim programı hazırlamak ve uygulamak.
- Programın etkinlik derecesini değerlendirebilecek nitelikte değerlendirme metodları geliştirmek.
- Bütün öğretmenlerde, denetimin işbirliğine dayanmak zorunda bulunduğu ve eğitim_öğretim çalışmalarını başarıya ulaştırma mecburiyeti ancak başkaları ile yardımlaşarak yerine getirebileceği hususta, bir tutum ve davranış geliştirmek.
- Eğitim_öğretimde gelişmenin, doğrudan doğruya, öğretmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine bağlı olduğu inancını yaratmak.
- Öğretmenlere, zaman zaman ortaya çıkan problemlerine çözüm yolları bulmaları hususunda yardım etmek.
- Öğretmenlerle güvene dayanan bir ilişki kurmaktır(Gökten 1986:28,29).

İlk yıllarda, denetim; öğretmeni sınıfta ziyaret etmek ve görülen durumu rapor etmek olarak bilinirken günümüzde, öğretmene çeşitli eğitim_ öğretim faaliyetlerinde yardımcı olmak, öğretmene moral ve motivasyon sağlama ve eğitim süreci içinde değerlendirmek gibi çok çeşitli faaliyetleri kapsayan bir süreçtir.

S.M. Gwynn'e göre denetim üçe ayrılır:

1. Öğretmen başarısını ölçmeye amaçlayan ilmi teftiş,
2. Demokratik eğitim rahberliği olarak teftiş,

3. Rehberlik, program geliştirme ve grup çalışmalarına önem veren yaratıcı teftiştir(Akt.Gökten 1986:35).

Eğitimde denetim, öğretimi geliştirmeyi amaçıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışını geliştirme sürecidir. Denetim anlayışında denetmenin değeri, eğitim ve öğretimin gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçülmektedir. Denetimden de beklenen bu katkı derecesini artırmaktır. Bu bakımdan etkili denetim herkesin en iyi katkıyı yapabileceği bir çevreyi sağlamaya yardımcı olan liderlik davranışı görmektedir. Çünkü eğitim denetçiliği kontrol edip değerlendirme ve raporlama süreçleri dışında da işlevleri olan bir görevdir. Müfettiş ve etkinlikleri araç boyutundaki kontrol, değerlendirme ve raporlama ile, amaç boyutunda da düzeltme ve geliştirme işlevleri yer alır. Bu anlamda denetim, eğitimin geliştirme sürecinde, öğrencilerle çalışan kişiler olan öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım sürecidir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/yalcinkaya.htm>,2006).

Eğitimde denetim etkinlikleri belirli bazı prensiplere göre düzenlenir. Saptanmaya çalışılan her prensip, sistemin işleyişine yön veren bir kavram olarak geliştirilmiştir. Eğitimin amaçlarına ulaşmada uygulama yapılan kurumlar genellikle okullardır. Bu nedenle amaca ulaştırıcı etkinlikle okullarda ağırlık kazanırken okulda yapılan eğitim denetiminde genel prensipler göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar; denetim için kısa ve uzun süreli planlar yapılmalı ve çalışmalarda kişi ve kuruluşlarla işbirliği esas alınmalıdır, denetim sürekli değişim ve gelişimi için olanaklar sağlanmalıdır, denetim araştırma ve bulguların ve yeniliklerin açıklanmasında ve sonuçlardan yararlanmasında yardımcı olmalıdır, denetim sürecinde eğitim programı ile iç içe girmesi sağlanmalı, denetim öğretim ve öğrenim faaliyetlerine yardımcı olurken öğretmenlerle işbirliği sağlanmalı, denetim okul dışı etkinliklerin gelişimine olanak sağlamalıdır, denetim etkinliklerine okuldaki öğretmen, yönetici ve diğer ilgililerin katılmalarını sağlanmalıdır ve son olarak denetim etkinlikleri katılanlar ve ilgililer tarafından sürekli olarak değerlendirilmelidir(Taymaz, 2005:41-42).

Eğitimde yapılan denetim ve değerlendirme alanına göre iki tür teftiş yer alır. Bunlar; kurum teftişi ve ders teftiştir. Bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve maddi kaynaklarının sağlama, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi, incelenmesi ölçütlerine göre değerlendirme işlevi kurum teftişi olurken, ders teftişi bir eğitim

kurumundaki öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2005:28).

Ders teftişinde öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra eksikliklerin giderme, yetenekleri geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumu sağlama, yenilik ve değişikliklerini de kapsamaktadır. Ders teftişi olarak nitelendirilen sınıf içi etkinliklerin denetimi için öğretimsel denetim ve kliniksel denetim kavramlarında kullanılmaktadır (Taymaz, 2005:172).

Öğretimin geliştirilmesi çabasına katılan tüm eğitim işgörenlerine liderlik sağlamakla görevli okul personelinin gösterdiği çabalar öğretmenin mesleksi büyüme ve gelişmesini güdülemeyi; eğitim hedeflerinin, öğretim materyallerinin, öğretme yöntemlerinin ve öğretim değerlendirme etkinliklerini kapsar. Öğretimsel denetimin amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünüdür (Yıldırım, 2000:37-38).

Öğretimsel denetim kavramı, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci grupların yerine getirdikleri çok geniş bir süreci tanımlar. Öğretimsel denetim öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde hizmet etmektedir. Temel olarak öğretimsel denetim; öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım sağlamaktadır. Bu yolla öğretmene performansına ilişkin objektif bir geri bildirim sağlar. Öğretimsel denetim, profesyonel bir anlayış ve olumlu bir tutum içinde öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlemesi yoluyla öğretmenlerin sürekli mesleki gelişmelerinde katkıda bulunur (Aydın, 2005:36-37).

Sınıf içi öğretimde öğretmenin daha etkili kılınmasını sağlamak ve öğretimdeki yeterliliğini artırmak amacıyla yapılan kliniksel denetimde; öğretmen davranışlarını değiştirme ve geliştirme yoluyla öğretimin geliştirilmesi amaçlanır. Kliniksel denetimin en önemli özelliği öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin verilerin gözlem ve inceleme yolu ile birinci elden sağlanmasıdır (Taymaz, 2005:174). Öğretmenin sınıf içi öğretimindeki yeterliliğini artırmak ya da öğretmeni daha yeterli kılmak amacıyla planlanmış bir program ve uygulamadır. Kliniksel denetimde veriler sınıf içinde gerçek yaşantıdan elde edilir. Toplanan veriler, daha etkili bir öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirilmesi amacı ile analiz edilir. Bu analizde, öğretmen denetmen ilişkisi, prosedürler, stratejiler üzerinde durulur. Öğretmenin

rol davranışını değiştirme yoluyla etkili bir öğretim gerçekleştirmeye çalışılır(Aydın, 2000:39).

Kliniksel denetimde müfettiş ile öğretmen gerçek sınıf ortamında karşı karşıya bulunur ve karşılıklı ilişkiye dayalı bir etkileşim gerçekleşir. Bu tür denetim beş aşamada gerçekleşir. Bunlar;

- a. Gözlem öncesi görüşme
- b. Gözlem yapma
- c. Analiz yapma
- d. Gözlem sonrası görüşme
- c. Değerlendirme'dir(Taymaz, 2005:174).

Klinik denetim, denetmen ve öğretmen arasında bir ortaklık ve fikir paylaşımı geliştirmek, öğretmenin öğretimsel becerilerini iyileştirmek açısından çok yararlı olmakla birlikte , klinik denetim tüm öğretmenler için uygun bir yaklaşım değildir. Klinik denetim süreci hem öğretmen hem de denetmen için çok fazla zaman ayırmayı gerekmektedir. Bir diğer tehlike de bu yaklaşımın çok fazla kullanılması durumunda bütün aşamaların bir alışkanlığa ve bir törene dönüşebilmesidir. Bu yaklaşımda öğretmenin performansı zaten iyi olan ve böylesine yoğun bir denetime gereksinim duymayan bazı öğretmenler için yersiz bir aşırı denetim uygulanmış olacaktır. Öğretmenlerin mizaçları ve gereksinimleri de öğrenme stilleri kadar farklıdır. Klinik denetim bazı öğretmenler için çok uygundur ama bazı öğretmenler için hiç uygun olmayabilir(Aydın 2005:46,47).

İlköğretim kurumlarında sınıf ve ders denetimi öğretmenlerin başarı durumlarını değerlendirmek ve geliştirmek üzere saptanan ilkelerle uygun olarak yapılır.

Eğitimde Performansın Değerlendirilmesi

Günümüzde eğitim sorunlarına yeni çözüm arayışları içerisine girmektedir. Bunlardan biride Toplam Kalite Yönetimi'dir. Toplam Kalite Yaklaşımı sadece üretilen ürün ve hizmet değil, bir bütün olarak yönetim kalitesini ve verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Kuruluşların Toplam Kalite Yaklaşımı ile çok daha yüksek rekabet ulaşabildikleri bir gerçektir. Bu yaklaşım yönetim anlayışı, felsefesi, örgüt yapısı ve yöntemlerle bir bütündür.

İnsan faktörünün ön plana çıktığı ve bilimselliğin ön koşulu olduğu bu sistemde temel öğelerin eksiksiz uygulaması ile başarılabılır. Bunlar;

- Hataları ayıklamak yerine hata yapmamak yaklaşımı benimsenmesi.
- Grup çalışmalarının Toplam Kalitenin ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul ederek örgütteki görevleri bu çalışmaları destekleyecek şekilde dağıtmak.
- İşletme içindeki bütün planlama ve uygulama çalışmalarını sürekli gelişme anlayışına uygun olarak düzenlemek.

Bu üç temel öğeyi benimsemiş ve Toplam Kaliteyi hedeflemiş kuruluşlarda, örgüt yapısı da öğelerini destekleyen ve uygulanmalarını kolaylaştıran bir yapıda olmalıdır. Bu örgütlerdeki yönetim stratejik kararlar alan, rakiplerini inceleyen, eleman seçimine ve yetiştirilmesine daha çok zaman ayıran bir konumdadır. Operasyonlar ise bölüm, takım gibi tarafından tüm yetki ve tedarikçi, kendisinden sonraki bölümü ise müşteri olarak görür. Takım kararları yerinden karar alma ilkesine dayalı olarak verilir. Takımlar kendilerine ait işin bir bütün olarak tümünü yaparlar. Takım içinde hiyerarşik düzen yoktur. İş tasarımı, sosyal ve teknik kriterler eşit önemde düşünülerek yapılır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi.htm>, 2006).

Bir kurumun ürün ve hizmetlerinden yararlananlar için kalite oldukça önemlidir. Kalite, mal ve hizmetlerin fiziki durumu, verimlilik oranı, güvenilirliği ve üretim kaynaklarının verimli kullanımını içerir. Geleneksel yönetim yaklaşımında standartlara uyma koşuluyla bir ölçüde hata ve israfa müsamaha vardır. TKY’de ise hedef, üretimde sıfır hata yönetimi ne geçmektir. Kalite, üretim sonrası yapılan kalite kontrolleriyle değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleler yaparak, ürünün hatasız üretilmesiyle sağlanır. Kalitenin sağlanması üretim sürecinin belli basamaklarını değil, ham madde seçiminden ürünün elde edilmesine kadar, bütün üretim kademelerini içerir. Kaliteyi, bir örgütte belirli kişileri değil, çalışanların hepsinin düşünmesi ve çaba göstermesi ile ulaşılabilir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm> , 2006).

Eğitimde kalite kavramı bir çok anlamı çağrıştıran bir ifadedir. Çünkü eğitimin kalitesi tarihsel olarak karakterize edilir. Zamanla değişir ve amaçların, işlevlerin ve ortaya koyduğu ürünlerin değişkenliği ile ilgili olarak coğrafik şekilde farklılaşır. En genel anlamıyla eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirmeye veya başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir. Günümüzde eğitimde kalite kavramı, bir öğretmen veya öğrencinin sınıf ortamında iletişim kurması veya akreditasyon şartlarının yerine getirilmesinin boyutlarını

aşmıştır. Kalitenin farklı tanımları arasında, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve öğrenciler ile mezunları bekleyen iş dünyasından oluşan müşterilerinin isteklerinin yerine gelmeside bulunmaktadır. Eğitimde daha iyiye gitmek için bir çok çalışmalara yapılmaktadır. Bu çalışmaların başarılı sonuçlar alması için çok sistemli ve çağdaş dünya ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Eğitimde kalite çalışmaları ve arayışları geçmişte olduğu gibi şimdi ve geleceğin dünyası için de aynı derecede önem taşımaktadır.

İlköğretimin, kültürel sürekliliği sağlaması, istikrarlı demokratik bir toplumu oluşturması, halkın yaşam kalitesinin yükselmesi, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insanın gelişiminin oluşturması, sürecinin tartışma konusu edilmesi, olgusundan hareketle kalite tartışmalarının da buradan başlayabileceği zorunluluğu vardır. T.K.Y’i anlayışı, eğitim kurumlarında da uygulama imkanı bulan hatta biraz zorunluluk duyulan kuram ve ilkeler arasında yer almalıdır. Bu doğrultuda T.K.Y’i eğitim kurumlarında hem bir yönetim felsefesi , hem de bir yönetim anlayışı olarak uygulanabilmesi için kalitenin çeşitli özellikleri açısından tanımlanması gereklidir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi.htm>, 2006).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, kısaca bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelinebilir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynaklarının, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör iş birliğinin, eğitim yönetimin ve eğitim programının kalite zenginlik dengesi ile yükseltilebilir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm>, 2006).

Eğitimde T.K.Y’i, eğitimin bütün paydaşlarının belli bir oranda eğitimde karar alma sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatminin karakterize ettiği bir yönetim yaklaşımını eğitim sistemine hakim kılma sürecidir. Burda ki amaç; sürekli eğitim ile çalışanların niteliklerinin yükseltilmesi, çağın getirdiği değişim ve gelişmelerin doğru algılanıp değerlendirmesi, kaliteyi artırarak hizmetten yararlananların memnuniyetlerinin artırılması ve son olarak karar alma sürecinde takım katılımının gerçekleştirilmesidir.

Toplam Kalite Yönetimin sağlayacağı yararlar şöyle sıralanabilir:

Kurumsal açıdan,

- Hizmetten yararlananların memnuniyeti sağlanır.
- Hizmet sunumunda güvenilir ve güncel olur.
- Hizmetten yararlananların birimle olan ilişkilerinde güven ortamı oluşturur.

- Süreçler rasyonelleştirilir.
- En az maliyetle en iyi sonuç alınır.
- Kaynakların amaçlara yönelik kullanılması sağlanır.
- Uygun bir kurum kültürü oluşumu sağlanır.
- Öğrenen birey öğrenen organizasyon felsefesinin kurumda yerleşmesi sağlanarak sürekli eğitim kurumlaştırılır.

- Kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığıyla sorunların yerinde çözümlenmesi sağlanır.

- Birime bağlı olduğu kurumlar arası koordinasyonun daha kolay ve işlevsel olarak kurulması sağlanır.

Bireysel açıdan:

- İş doyumu artar.
- Karar verme, yetki ve sorumluluk alma özendirilir.
- İş tanımına uygun olarak çalışanların bilgi ve becerilerine uygun alanlarda çalışmaları ve yapılan iş ile ilgili olarak çalışanların niteliklerinin sürekli geliştirilmesi sağlanır.

- Çalışanların birbirlerini hizmet sunumundan yararlanan bireyler olarak görmelerini özendirilmesi ve iç müşteri bilincinin yerleşmesi sağlanır.

- Birim çalışanların arasında işbirliği ve güvene dayalı bir ortam oluşur.
- Açık ve objektif değerlendirme yapılarak, personelin eksiklerini görmesi ve kendisini geliştirmesi sağlanır
(<http://meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum9s1htm>, 2006).

Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi ve devam ettirebilmesi için T.K.Y ihtiyaç olduğu söylenebilir. Eğitimde kalite yönetimi dendiğinde insan yetiştirmede hata yapmama akla gelmektedir. Öğrenci, veli tatmini ve çıktı(mezun)dan işverenin memnuniyeti, hatasız insan yetiştirmeye bağlıdır. İnsanı hatasız geliştirme: Girdiler(eğitim programı, eğitimciler, diğer çalışanlar, para, eğitim araçları). Bu girdilerin eğitim süreci(işlem) başlamadan sıfır hatalı yada kaliteli olması gerekmektedir. Eğitim süreci(program, yöntemler, uygulama ve geri

beslenme); çıktılar(öğrenci başarısı, akademik, sosyal, kültürel, sportif vb., üst öğrenime girme, iş yaşamına girme, hizmet içi eğitim, çalışanların başarısı(işveren memnuniyeti) ile mümkündür.



Şekil-1. Sürekli Gelişme ve Hedeflerle Yönetim (Deming Döngüsü)

Bunun için Deming döngüsü de denilen planla, uygula, değerlendir, düzelt çevriminin(Şekil 1) kurulması ve işletilmesi gerekmektedir. Örgütte sürekli gelişim için bu çevrimin uygulanmasına ihtiyaç vardır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm>,2006).

Eğitimde kalite, doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir. Eğitimde toplam kalite; bütün işgören ve öğrencilerin aktif bir şekilde katıldıkları sürekli iyileştirmelerle artan müşteri tatminin karakterize ettiği bir eğitim kültürüdür. Eğitimde TKY uygulaması sonucunda esnek ve yaratıcı düşünce biçimini geliştirmek, sürekli gelişim birincil amaç olmakta ve sonuçta organizasyon kültürü değişmektedir. Hem örgüt içindekileri(öğretmen ve öğrenciler) hem de örgütün hizmet verdiği toplumsal çevreyi müşteri olarak algılama ve bu kesimlerin doyumunu gözetmek TKY'nin en önemli özelliğidir. O halde öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek performanslarını ortaya çıkarmak, onların duygusal ve düşünsel tepkilerine duyarlı bir yönetim felsefesi gerekli kılmaktadır(Yıldırım, 2002:76).

Okul toplumunu oluşturan birey ve grupların yönetime ve eğitim öğretim sürecine doğrudan katılımı günümüz çağdaş eğitim anlayışının bir gereğidir. Eğitim sürecinin yarattığı değerlerden öğrenci, veli, toplum ve devlet doğrudan etkilenir. Planlı okul gelişim çalışmaları, benimsediği yaklaşımlar(okul merkezli yönetim, öğrenci merkezli eğitim, okul-çevre işbirliği ve okul standartları gibi) yerelden evrensele, bugünden yarına yeni bir okul tasarlar.

Günümüzde eğitimde çağdaş denetim denildiğinde; yapılan hizmetlerin hukuki düzenlemere ve belirlenmiş kurallara ne derece uyduğu yada uymadığı ile iş görenlerin, bu yönde disiplin durumlarının değerlendiren klasik anlayıştan uzaklaşmış bunun yerine yönetim ve eğitim alanında görev yapan her derecedeki yönetici ve öğretmenleri değişimlerden haberi kılma, onlara etkili bir kaynak hizmeti sunmak ve çağdaş rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek şeklinde hukuka uygunluk ve performans denetimi olarak algılanmaktadır. Bundan dolayı, denetim, kamu sektöründe veya tüzel kişiliği bulunan kurumlarda yapılmakta olan işlerin kaynak, imkan ve koşullar dikkate alınarak, mevzuat, belirlenen amaç, ilke ve hedeflere uygunluğu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, rehberlikte bulunma, değişikliklere ilişkin öneriler getirme; başarı değerlendirme için, toplam kalite ile performansı da kapsayan bir süreç dönüşmektedir(<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/uygulama.htm>, 2006).

Performans değerlendirme, insan kaynaklarını yönetim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Bu süreçte personelin istihdamı, eğitimi, kariyer basamaklarındaki yeri, verimliliği gibi bir çok değişken üzerinde geri bildirim sağlamaktadır.

Performans Türkçe’de tam bir karşılığı bulunmayan bir kavramdır. Bir işi yaparken, çalışanın o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını ifade eder. Performans değerlendirme, kişilerin, birimlerin yada kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ölçme işlemi içeren bir süreçtir(Aydın, 2005:146).

Performans değerlendirmesi; gerçek anlamda çalışmaya, bilgi alışverişine, gerek hatalar ve gerekse başarılar açısından sorumluluğun paylaşılmasına ve eğitim-gelişmeye olanak sağlayan dinamik bir süreçtir. Performans değerlendirmesi, bir başka açıdan, bireyin görevdeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın organizasyonun başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç olarak tanımlanabilir.

Performans değerlendirme genel olarak çalışanların; kurumları, üstleri ve kendileri tarafından konulmuş olan hedeflere ne derece ulaştığını ve işin gerektirdiği yetkinlikleri ne derece kazandığının ölçümü olarak özetlenebilir. Çalışanın iş yerindeki performansı üzerindeki geri bildirim almaya diğer bir ifadeyle işini kurumun, üstünün ve çalışma

arkadaşlarının gözünde nasıl yaptığı ile ilgili bilgi almaya ihtiyaç vardır. Bu geri bildirim hem kendisine bulunduğu noktayı objektif olarak görme imkanı sağlayacak hem kurumu tarafından dikkate alındığı ve yaptıklarının bir değeri olduğu gerçeğini gösterecek hem de kendini geliştirmesi için fırsat yaratacaktır(Yalım, 2005:64).

Performans yönetimi; okulun amaç ve hedefleriyle yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmak ve hedefleri analiz etmektir. Öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmektedir. Her öğretmenle, okulun amaç ve beklentileri doğrultusunda açık bir iletişim kurar, öğretmenlerin en iyi performans düzeyini kabul eder ve son olarakta eğitim kalitesini iyileştirmek için hangi alanlarda ne tür bir düzeltme uygulamalarını yapılacağını saptamak ve uygulamaktır. Performans yönetimin amacı kontroldür. Öğretmenler için ayarlanmış hedefleri ve bu öğretmenlerin ulaştıkları standartları kontrol etmek ve standartların üstüne çıktıklarında ödüllendirerek öğretmenlerin performanslarını kontrol

etmektedir(http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/153_154/cemaloglu.htm, 2006).

Performans değerlendirmenin amacı; örgütlerdeki işgörenlerin performansının ve başarısının ölçülmesidir. Bir dizi yönetsel kararın verilebilmesi için, çalışanların performans düzeylerinin zayıf ve güçlü yanlarının bilinmesi gerekmektedir. Diğer taraftan çalışanların işgörenlerin işlerini daha iyi yapabilmeleri için performans değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Etkili bir performans değerlendirmesi yapabilmek için iyi düzenlenmiş iş tanımları ve iş analizlerinin yapılması gerekir. Performans değerlendirmesinde çok önemli bir araç olan iş tanımını kapsar(Aydın, 2005:148).

Performans değerlendirme, çalışanın işini ne kadar başarılı yaptığını belirleme, kendisine bildirme ve bir gelişim planı oluşturma sürecidir. Başarılı bir performans süreci, çalışana yalnızca verimlilik konusunda bilgilendirmemekte, aynı zamanda çalışanın gelecekteki çabasını ve mesleki yönelimini de etkilemektedir. Performans değerlendirme yoluyla çalışanın geliştirilmesi, onun daha etkili çabalar göstermesini sağlayacak ve kariyer planını netleştirecektir.

İyi planlanmış bir performans değerlendirmenin yöneticiye, çalışana ve en genel anlamda organizasyona sağlayacağı yararlar bulunmaktadır. Bunlar;

- Performans değerlendirmesi, yapılan iş ve o işi yapan kişiler hakkında yöneticiye değerli bilgiler verir. İşi ve kişiyi gerçekten anlamasını sağlar.
- İş beklentileri ve sonuçları hakkında yönetici ve çalışan arasında iyi bir iletişim kurulduğu zaman, geliştirilmiş yöntemler ve yeni fikirler için fırsatlar yaratılır.
- Performans iyi bir şekilde değerlendirildiğinde çalışanlar işi nasıl yaptıklarını bilirler ve işleri konusunda endişelenmekten kurtulurlar.
- Çalışanlar performansları hakkında zamanında, olumlu geri bildirim aldıklarında verimlilikleri ve iş tatminleri artar.
- Olumlu katkılar olduğu farkedildiği anda bunlar konuşularak doğru uygulamalar pekiştirilir ve iyi performans teşvik edilir.
- Çalışanlarla iki yollu iletişim kurulduğu zaman amaçlar açıklık ve netlik kazanır, böylece çalışanların odaklaşması ve başarılı olması kolaylaşır.
- Düzenli olarak yapılan performans değerlendirmesi toplantıları işin kalitesinin nasıl algılandığı konusunda süprizleri azaltır.
- Profeyonel olarak performans değerlendirmesini öğrenmek yönetim becerilerinin geliştirilmesi ve sorumluluğun artırılması için mükemmel bir hazırlıktır.
- Çalışanı, yaptığı işe ne ölçüye kadar başarılı olduğu konusunda uyarmak, performans değerlendirmesiyle daha etkili ve objektif olur.

Türkiye’de ilköğretim kurumlarının denetiminde, değişen ve gelişen şartlara göre sorunları belirlemek ve çözümlünü ortaya koyabilmek, mevcudu iyileştirmek ve performansı yükselterek kaliteyi arttırmak; kamu kaynaklarını daha etkin, verimli ve yerinde kullanmak için; “İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Performans Değerlendirme Esasları”nın belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Performans değerlendirme yöntemiyle personelin işini istenilen nitelikte, sürede beklenen davranışlarla ve normlarına uygun olarak yapma durumunu belirler. Standartlarına göre değerlendirme denebilen bu yöntemle daha çok bireyin işteki becerisi ve ortaya koyduğu ürünün kalitesi ölçülerek değerlendirme yapılır. Buna göre değerlendirmede personelin yaptığı iş belirlenir ve hedefler saptanır(Taymaz, 2005:192).

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Öğretmen performansının değerlendirilmesinde çoklu kaynaklarının kullanılması ve değerlendirme etkinliklerinin çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması büyük önem taşımaktadır. Daha çok işletmelerde kullanılan ve 360 derece performans değerlendirme adı verilen geri bildirim toplama sistemi, iş performansını çok yönlü olarak sürekli bir anlayışla sorgulamayı ve çalışanların performansları hakkındaki bilgiyi, çalışan ile farklı ilişkilere sahip çok değişik kaynaklardan toplamayı amaçlar(Aydın 2005:176). Diğer tanıma göre 360 Derece performans Değerlendirme Sistemi, bir çalışanın davranışları ve bu davranışların etkileri hakkında o çalışanın üstlerinden, çalışma arkadaşlarından, parçası olduğu proje takımlarının diğer üyelerinden, müşterilerden ve tedarikçilerinden bilgi toplandığı bir sistemdir (<http://www.saglık.gov.tr/makaleler/performansdegerlendirme.htm>, 2006).

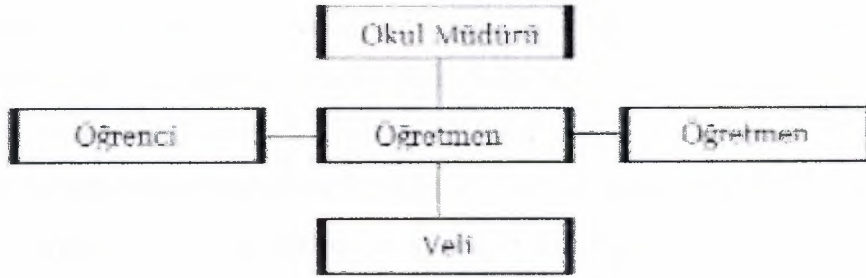
360 Derece Performans Değerlendirmenin temel amacı, performans değerlendirmesinden ziyade, kişiye farklı kaynaklar tarafından geribildirim verilmesini olanaklı kılan, kişisel gelişimi sağlamaktadır. 360 derece geri bildirim süreci, tüm bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olur. Dolayısıyla, 360 Derece Performans Değerlendirme, organizasyonda formal olarak kullanılan değerlendirme sisteminin yerine geçen bir araç değil, formal performans değerlendirme sistemlerinin tamamlayıcısı bir araç niteliğindedir(<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi41/aytac.htm>, 2006).

360 Derece performans Değerlendirmenin yararlarını şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışanların performansının iyileştirilmesinde çok yönlü bir geri besleme sağlar.
- Çalışanlarla bu hizmetlerden yararlananlar arasındaki iletişim düzeyi hakkında bilgi verir.
- Örgütte kişisel ilişkilerin gelişmesi için zemin hazırlar.
- Çok sayıda değerlendiriciye olanak sağlar, tek kişinin duygusallığı önlenir.
- Çalışanların, yaptıkları işi çevrelerindeki kişilerin nasıl gördüklerini anlamalarını sağlar.
- Yöneticiler, çalışanlarının yetenekleri ve yeterlilikleri konusunda daha geniş bilgi sahibi olurlar.

Eğitim sisteminde özellikle öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde 360 Derece Değerlendirme sistemine son derece benzeyen çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme sistemi giderek yaygınlaşan bir biçimde çeşitli ülkelerde kullanılmaktadır. Buradaki asıl amaç, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı biçimlerde dökümanlaştırılmış ve farklı kaynaklardan görüş bildirilmiş olması gereklidir. Bir öğretmenin performans değerlendirmesinde öğrenci, veli, meslektaş görüşleri, mesleki etkinlik kayıtları, öğrenci başarı kayıtları, öğretmen testleri ve benzeri veri kaynaklarından yararlanılabilir(Aydın 2005:176).

Öğretmen hakkında çalışanın arkadaşlarından, astlarından ve yöneticilerinden gelen geri bildirimler, kişi hakkında yoğun bir bilgi trafiği oluşmasına neden olur. Böylece tek bir kişinin görüşünün temel alındığı geleneksel teftiş sistemine göre daha sağlıklı olmaktadır. Kişinin, yaptığı işle ilgili çalışma arkadaşlarının fikirlerini öğrenmesi o kişi için ufuk açıcı olabilir. Ayrıca bu sistem ile geri bildirim sürecine bir çok kişinin katılmasından dolayı yöneticilerin işini kolaylaştıracaktır. Öğretmen teftiş sürecinde 360 Derece Performans Değerlendirme sisteminde olası taraflar şunlardır(şekil 2)



Şekil 2. Öğretmenin Değerlendirilmesinde Taraflar

360 Derece Performans Değerlendirme sistemini diğerlerinden ayıran fark geri beslenme özelliğidir. Bu özelliği sayesinde bir kişide sahip olması beklenen yetkilerin, astları, üstleri, iş arkadaşları ve müşterileri gibi birden fazla değerlendirme grubu tarafından değerlendirilmesidir. Aynı zamanda, 360 derece performans değerlendirme yaklaşımı 8 temel yetenek alanında personelin çok yönlü olarak izlemesini kolaylaştırır. Bu alanlar:

- İletişim
- Liderlik

- Değişime uyabilirlik
- İnsanlarla ilişkiler
- Görevin yönetimi
- Üretim ve iş sonuçları
- Başkalarının yatıştırılması
- Personelin

geliştirilmedi(<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi41/aytac.htm>, 2006).

IV. Milli Eğitim Şurasında alınan 13. kararda “...temel eğitim boyunca okul ve öğretmenlere etkin, sürekli, yönlendirici, öğretici denetim ve değerlendirme hizmetleri sunulur. Çoklu denetim ve kriter tabanlı denetim ve özdenetim yapılır. Bu amaçla ivedi olarak Eğitim denetim Yasası hazırlanarak uygulamaya konulur..” maddesinde anlaşıldığı gibi öğretmen denetiminde çok yönlü bir yaklaşım olan 360 derece performans değerlendirme sistemini benimsenmiştir.

Eğitim Denetim Yasasındada “....öğretmenlerin, okul yöneticilerin ve diğer okul çalışanlarının performansının etkin bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyıcı bir sistemin yerleştirilmesine çalışmak ve bu konu ile ilgili görüş ve önerilerini...” maddesinde öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan geleneksel teftiş uygulamalarının yerine performansa dayalı bir sistem anlayışını getirmektedir.

Öğretmenin değerlendirilmesi, üzerinde çok durulmuş ve durulması gereken bir konu olmuştur. Bundan dolayı öğretmenlerin güvenilir bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Özellikle öğretmenlere, hizmetten önce mesleki eğitimlerinde faydalı olabilecek bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Halen mevcut şartlar altında, bir öğretmen eğitimde iken aldığı yolu kesin olarak bilmiyor; çünkü yeterli bir öğretmen olmak için neler gerektiğinden habersiz, gerek o gerekse kendisini hazırlayan öğretmenler yaptıklarını el yordamıyla yapıyorlar. Hem öğretmen adayına hem de onun öğretmenlerine ne kadar verimli çalıştıklarını gösteren bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır(Ward, 1961:192).

Çeşitli değerlendirme ölçütlerinden en alışılmış olanı, kıdeme dayalı başarıdır. Her meslekte olduğu gibi, eğitimde de eski kuşak kıdemi, yeni kuşak yeterliliği savunur. Kıdemin seçilmesi, öğretmenin değerlendirilmesinde ki güçlükten doğmaktadır. Bir değerlendirme

ölçüsü olarak kıdemin yararları, sosyal adalet duygusunu kapsamı kişisel etkileri engellemesi teşkilata bağlılık işareti olması, kolay ölçülebilmesi, yıkıcı yarışmayı önlemesi, yönetimi baskıdan kurtarması ve değerlendirme güçlüğünü azaltmasıdır. Yeterliliği sağlayamaması, kuşaklar arası çatışmayı artırması, yetersiz personel teşkilata yük etmesi, yetki ile yeterlilik dengesini bozması ve mesleğin önemsizleşmesi bu ölçünün zararları arasındadır(Dinçer 1986:59).

Öğretmenler değerlendirilirken ilk olarak genel izlenim tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenler bu esas üzerinden mesleğe alınmış, terfi edilmiş veya maaşları azaltılmıştır. Ancak son yıllarda daha sağlam ve objektif bir değerlendirmeye metoduna gittikçe artan bir ihtiyaç hissedilmiştir. Sonuç olarak genel izlenim metodu yerine daha objektif olan bir metod koymak yolunda çabalar sarfedilmiştir. Bütün bu çabaların ortak amacı, öğretmenlerin yeterliliği ve başarısına dair bilgi toplayarak bu bilgiyi düzenlemek olduğu için hepsinin bir anlamı vardır. Bu değerlendirme metodlarından biride stenografi ile dersleri not etmektir. Bu metoda göre bir stenograf ders esnasında öğrenciler ile öğretmen tarafından söylenen ve yapılanları not etmek üzere sınıfa gitmektedir. Alınan notlar yazıya çevrildikten sonra öğretmenler ve müfettişler tarafından dikkatle gözden geçirildikten sonra öğretmenin öğretim tekniği üzerinde bir değerlendirme yapılmaktaydı. Ancak bu tekniği uygulamak pahalıya mal olduğu için yaygınlaşması güç olmuştur.

Diğer bir değerlendirme metodu ise değerlendirme kart ve çetvelleridir. Bunlar öğretmenin yeterliğini değerlendirmek üzere daha objektif bir usul sağlamak için en büyük çabalar öğretmen değerlendirme kart ve çetvelleri hazırlamaya sarfedilmiştir. Mükemmel öğretmenlerin taşıdıkları vasıflar üzerinde en geniş araştırma The Commonwealth Teacher-Training Study adlı araştırmadır. Bu araştırmada gösterilen en önemli yirmi beş vasıf aşağıda çeşitli tip öğretmenler için liste halinde verilmiştir. Bunlar;

1. Uyum sağlama
2. Sahşi görünüş
3. İlgiler(topluma, mesleğe, öğrenciler)
4. Dikkat(açıklık, kesinlik, tamlık)
5. Nezaket(taktir, incelik, iyi kalplilik, sempati, yerinde davranma, özveri)
6. İşbirliği(yardım, sadakat)
7. Güvenirlik(disiplin, asayiş)
8. Bağlılık(hazır olma, canlılık, ilham)

9. Konuşmada ahenklik
10. Azim(cesaret, kararlılık, ısrar, bağımsızlık, gayeli olma)
11. Yargılama(Ayırtıcılık, ileri görüş, zeka, algı)
12. Sağlık
13. Doğruluk
14. Çalışkanlık
15. Önderlik(insiyatif, kendine güve)
16. Çekicilik(yakınlık, neşe, iyimserlik,hoşluk,girişkenlik,nükte, hoş a giden ses)
17. Temizlik
18. Açık fikirlilik
19. Orjinallik(hayal kudreti, yaratıcılık)
20. İlerleme gayreti
21. Vazifeyi vaktinde yapma(süret, sözünde durma)
22. Ruh inceliği(zevki selim, tevazu, ahlak, sadelik)
23. Araştırma(entellektüel merak)
24. Kendine hakimiyet(sakinlik, ağırlık)
25. Tasarruf severlik(Ward, 1961:194).

Günümüzde öğretmen yeterliği konusunda çok çalışma yapılmıştır. Bu yeterlikleri başlıklar altında toplamışlardır. Öğretmenin genel yeterlik alanları 6 başlık altında toplanmıştır. Bunlar yukarda verilen öğretmen vasıfları ile örtüşmekte ve daha kapsamlı bir hale dönüştürülmüştür. Öğretmen genel yeterlik alanları:

1. Kişisel Ve Mesleki Gelişim Genel Yeterlik Alanları

1. Öğrencilere değer verme anlama ve saygı gösterme
2. Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma
3. Ulasal ve evrensel değerlere önem verme
4. Öz değerlendirme yapma
5. Kişisel gelişimi sağlama
6. Mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama
7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukarını yerine getirme

Belirlenen bu sekiz alt yeterliğin her birinin her birinin gerçekleşip gerçekleşmediğini yada ne ölçüde gerçekleştiğini gözlem yada görüşmeler yoluyla ölçme olanağı sağlayacak performans göstergeleri oluşturulmuştur. Bu ana yeterliliğin öncelikli amacı öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde mesleki ve kişisel gelişim sağlamalarına rehberlik etmektedir. Alt yeterlik ve bunlara ait performans göstergeleri yoluyla öğretmenler kendi kariyer gelişimlerini planlayabilecek, varsa eksiklerini giderebilmek için gerekli önlemleri hem kendileri hemde yönetim kademeleri yoluyla alabileceklerdir.

2. Öğrenciyi Tanıma Genel Yeterlik Alanları

1. Gelişim özelliklerini tanıma
2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
3. Öğrencilerle ilişkilerinde onlara değer verme
4. Öğrenciye rehberlik etme

Bu dört alt yeterlik alanı oluşturulurken nörobilim araştırmalarındaki çalışmalarının sonuçları öğretme ve öğrenme anlayışımızı geliştiren heyecan verici bir potansiyele sahiptir. Bu sonuçlar;

- Beyin yaşantılar sonucu fizyolojik olarak değişir.
- IQ doğumda sabit değildir.
- Bazı yetenekler belirli fırsat pencereleri açırken daha kolay kazanılır.
- Öğrenme duygulardan oldukça etkilenir.

Bu sonuçlar sayesinde öğrenme için olumlu çevreler geliştirilmiştir. Özellikle Howard Gardner(Multiple Intelligences) ve Carl Yung(learning styles) iki kuram ve buna bağlı olarak iki öğrenme modeli sunmuşlardır. Bu modellerde öğretmenin değişen rolünü açıklamakta ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçişinde gerekçesinide oluşturmaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin şimdiye kadar donanımlarında değişiklikler ve ilaveler gerekmektedir. Böylece öğretmen yeterlik alanları yeniden gözden geçirilmesi ve yeni duruma uygun hale getirilmesi vazgeçilmez olmaktadır. Öğrenciyi tanıma yeterlik alanına sahip olması beklenen beceriler diğer alanların da temelini oluşturmaktadır.

3. Öğrenme Ve Öğretme Süreci Genel Yeterlik Alanları

1. Dersi planlama
2. Materyal hazırlama
3. Öğrenme ortamları düzenleme
4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
6. Zaman yönetim
7. Davranış yönetimi

Bu yedi alt yeterlik, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme ve öğretme süreciyle ilgilidir. Öğretmenin eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan öğrenme-öğretme sürecini başarıyla planlayıp, uygulaması ve yönetmesi için bu yedi alt yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

4. Öğrenmeyi Ve Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme Genel Yeterlik Alanları

1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri belirleme
2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme
3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

Bu dört alt yeterlik öğretmenin ne kadar iyi öğrettiği veya öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini belirlemesinde yararlanılmaktadır. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili sahip olması gereken yeterlikler bu dört alt yeterliklere ait performans göstergeleri ile geliştirilmiştir.

5. Okul, Aile Ve Toplum İlişkileri Genel Yeterlik Alanları

1. Çevreyi tanıma
2. Çevre olanaklarından yararlanma
3. Okulu bir kültür merkezi olarak görme
4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma
5. Aile katılımı ve iş birliği sağlama

Bu beş alt yeterlik, öğretmenlerin okul, aile ve toplum ilişkileri ile ilgili sahip olması gereken yeterlikler nasıl görülebileceğine dair performans göstergeleri geliştirilmiştir.

6. Program Ve İçerik Bilgisi Genel Yeterlik Alanları

1. Türk milli eğitimin amaçları ve ilkeleri bilgisi
2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
3. Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme

Bu yeterlik alanının temel kapsamı Türk milli eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri ile özel alan öğretim programının temel aldığı yaklaşımlar, programın amaçları ve ilkeleri, programda sunulan içerik ve içeriğe uygun olan yöntem ve teknikler ile değerlendirme anlayışı konusunda öğretmenlerin hangi yeterliğe sahip olması gerektiğini ortaya koymak ve bu konularda anlayışlarını geliştirmek üzere onlara yol göstermektir(<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergier/sayi58/ogretmen-taslagi.htm>, 2006).

Öğretmen değerlendirmede kullanılan genel yeterlik alanları en büyük özelliği mükemmel öğretmenlerde genellikle teslim edilen bazı yeterliklere öğretmenlerin dikkatini çekmesidir. Birçok öğretmenler, idareciler ve müfettişler, bu yeterliklerin, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yarayacak bir metod sağladığı noktasında birleşmektedir. Bunlar, öğretmeni, kendini tahlile teşvik eder ve bu yolda klavuzluk görevini görür. Öğretmenin, iyi bir öğretmene has vasıflardan haberdar olması ve bu vasıflara kıyasla kendi yetenek ve eksiklerini arada bir düşünmesine yarar sağlar(Ward, 1961:194).

Okulda öğretim etkinliklerin değerlendirilmesi, yönetim, olanaklar ve çevrenin durumuna bağımlı olarak gerçekleştirilmelidir. Çünkü bireyin davranışı onu özelliklerini yanında örgütün, görevin özellikleri ile çevre belirler. Öğretmenin yalnızca dersteki etkinlikleri değerlendirilerek öğretim değerlendirilmesi yapamaz. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi için öğretim sürecini etkileyen her öğenin bu değerlendirme içine katılması gerekir. Bu öğeler öğretmen, öğrenci, yönetici ve uzmanlar, ortam ve olanaklar ile çevredir(Başar, 2000:37).

Eğitimde işgörenin değerlendirilmesi yaptığı iş ile kendinin sahip olduğu yeterliklerin birbirine uygunluğunu ortaya çıkartmak için yapılır. Böylece bir işgöreni hem yeterliklerine uygun bir işe yerleştirmek, hem de işin istediği yeterliğe sahip olmayan işgöreni yetiştirmek olanaklaşır(Başaran, 1983:78).

Öğretmenin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesiyle yakından ilgilidir. Öğretimin bir bütün olarak ve devamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Öğretmen, insan

davranışını oluşturma yada değiştirme süreci içinde işgörüsü güç ve karmaşık olan bir ögedir. Öğrenciler doğal çevresinden de öğrenebilirler ancak, bu doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu konuda temel kaynak kuşkusuz öğretmendir. Öğretmen düzenleyeceği öğrenme-öğretme ortamı ile yavaş kazanılacak bir davranış örtüsünü hızlandırma yada hiç oluşmayacak davranış değişikliğinin oluşmasını olanaklaştırma gibi önemli bir işgörüyü yerine getirmektedir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/mdergi/19.htm> 2006).

Toplumun bütün kuramları ile organik bir bağıntı içinde olan ve o denlilde karmaşık nitelik kazanan eğitim, öğretmenlik rolünü zorlaştırmakta, çok yetenekli öğretmen gerektirmektedir(Aydın 2000:36).

IV. Milli eğitim şuarısında 7. kararda öğretmen profili temel eğitim kademesinde görev yapacak olan öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak profili şöyle belirlerler:

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlayabilen.
- Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlayabilen.
- Yatay iletişimi benimseyen, öğrencilerle arkadaşça ilişkiler kurabilen.
- Mesleğini seven ve bir yaşam biçimi olarak kabul eden.
- Eğitimdeki gelişmeleri takip eden.
- Teknoloji kullanımına yatkın.
- Kendini geliştirmeye önem veren.
- Psikodrama buluş ironi, tartışma, gösteri, gözlem ve inceleme, deney, soru-cevap gibi yöntemleri etkili ve verimli bir biçimde kullanabilen olarak ifade edilmiştir(IV. Milli Eğitim Şuarası 2005:60).

Öğretme, öğrenmeyi sağlama ve kılavuzlama faaliyetidir. Öğretmenin oluşabilmesi, yaşantıların düzenlenmesiyle mümkündür. Öğrenmeyi kılavuzlama yada sağlama görevini üstlenen öğretmen, öğretme faaliyetlerini öğrencilerde belli geçerli yaşantıları oluşturacak nitelikte düzenlemelidir. Geçerli öğrenme yaşantılarını öğrencilere maletmede sınıftaki öğretmenin payı büyüktür(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/mdergi/19.htm> 2006).

Şu halde öğretimi değerlendirirken öğretmeni de değerlendirmek mümkündür. Burada öğretmen değerlendirilecek olan bütünün asli ve en önemli parçasıdır. Gerçekte öğretim ve öğrenim değerlendirilirken öğretmen de öğrenime etki yapan davranışlarıyla değerlendirilecektir(Dinçer 1986:61).

Öğretimin değerlendirilmesinde üç öge önem kanarır. Bunlar;

1. Programına bakılarak öğretimi değerlendirme:

İyi yapılmış bir plan ve program çerçevesinde yapılan bir öğretim, hedeflere ulaşma bakımından büyük kolaylıklar sağlar. Diğer taraftan ders teftişi yapan bir müfettiş ilk önce öğretmenin planına bakacaktır. Plana göre öğretmen neleri öğretmeyi planlamışsa müfettiş öğretilmesi planlanan bu hususları denetleyecektir. Sadece plana bakarak yapılan denetim kesin sonuçlara ulaşamaz. Bunun için öğretimin diğer unsurlarını da gözönünde tutmak gerekir.

2. Staretejisine bakılarak öğretimi değerlendirme:

Öğretim ortamının düzenlenmesi, öğretim araç ve materyallerinin kullanılması ve çeşitli öğretim yöntemleri, öğretim stratejisi olarak düşünülebilir. Öğretimi, uygulanan stratejilere bakarak değerlendirmede, hedeflere ulaşp ulaşılmadığını kestirilmesi bakımından ancak farazi yargılara varılabilir. Bununla birlikte, öğretim stratejilerinin değerlendirmek kendi başına değer taşır. Modern öğretim yöntemlerinin hepside öğrenciyi aktif öğrenme faaliyetleri yüklenir, öğretmenede bu çalışmlara uygun yönlendiricilik rolleri düşer. Bu sebeple öğretim stratejilerini değerlendirmede çok sık olarak baş vurulan yollardan biri öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerini gözleyip ölçmektir.

3.Ürüne bakarak öğretimi değerlendirme:

Mezunların kalitesine bakarak öğretimin değerlendirmenin dolaylı yollarıda vardır. Mezunun üst öğrenmindeki veya iş başındaki başarısı, özellikle öğretimin üst öğrenimine veya bir işe hazırlık amacıyla yapıldığı hallerde bu değerlendirmede kullanılacak en önemli ölçü olur(Turgut 1985:107).

Değerlendirmenin, denetim denen etkinlikler bütününe bir boyutu olduğunu düşünebiliriz. Denetim yapan denetçi, gözlem, görüşme, planlama, programlama ve değerlendirme gibi pek çok alanda etkinlik gösterir. Denetim ve değerlendirme arasındaki ilişki Good tarafından editörlüğü yapılan eğitim sözlüğünde yer alan tanımda, öğretmenlerin denetimi; okul yetkileri tarafından öğretimin iyileştirilmesinde, öğretmeni mesleki gelişiminin uyarlamasını içeren, eğitsel amaçların, öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin seçilmesi ve gözden geçirilmesini sağlayan, öğretim değerlendirilmesini yapan ve tüm bu süreçlerde öğretmenlere liderlik yapmak üzere atanan kişilerin tüm çabalarıdır(Aydın, 2005:118).

Denetimin amacı, öğretmenlerin değerlendirilmesi için gerekli koşulların yaratılması değildir. Denetimin amacı öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlayacak kaliteli eğitim programlarının sağlanması çabalarını sürekli kılmaktır. Öğretmen değerlendirme, denetimin pek çok boyutundan sadece biridir. Değerlendirme, denetimin ulaşmak istediği temel amacı gerçekleştiren parçalardan biridir. Öğretmen değerlendirmede sonuç ve süreç oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin sonuç değerlendirilmesi, öğretmen sorumluluklarının örgütsel gereklilikleri ne derecede karşıladığı ortaya çıkarmaya yönelik yönetsel bir işlevi yerine getirmeyi amaçlar. Bu tür değerlendirme, öğretmenin performans düzeyi hakkında karar vermeyi içerir. Sonuç değerlendirmede her zaman öğretmenin minimum beklentileri karşılamıyor ise sonuç değerlendirme dokümanları öğretmenin iyileştirilmesi için gerektiğinde işten çıkarılması için kullanılır. Bu tür değerlendirme sonuçları bazen de olağan üstü performansı olan öğretmenlerin bir ödül için aday olup olmayacağı konusunda karar vermek için kullanılır.

Süreç değerlendirme, öğretmenin öğretim sürecinin iyileştirilmesini ve mesleki gelişimini desteklemesi için ona yardım olmayı hedefleyen bir denetim işlevidir. Bu yaklaşım, örgütsel gereksinimlerden çok öğretmenin gereksinimlerine odaklanır. Öğretmenin sınıf içi ve dışı davranışlarını dikkate alan sonuç değerlendirmeden farklı olarak süreç değerlendirme yalnızca öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaşır(Aydın 2005:122).

Değerlendirme her öğretmenin hakkı olarak görülmelidir. Bunun için hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlendirilen kişilerin bu sürece aktif katılması çok önemlidir. Değerlendirme öğretmen üzerinde var olan baskılara yenisini eklemek yerine performans değerlendirme çalışanların enerjilerini yüzeysel eylemlerden çok temel konulara

yönlendirmeyi hedefler. Öğretmenler için performans değerlendirme bir yandan kendi yeterliliğini gösterme fırsatı sunarken diğer yandan da gelişmeye açık alanlarını fark etme ve onları geliştirme olanağı elde etmek açısından son derece önemlidir(Aydın 2005:163).

Öğretmen performansının çoklu değerlendirilmesinde, tüm kaynaklardan elde edilen veriler belli oranlarda kullanılarak bütüncül ve tek bir değerlendirme yapılır. Böylece aynı kişinin farklı performans alanları ile ilgili kişilerin görüşleri alınarak değerlendirilmiş olunur(Aydın 2000:185).

Öğretmen yeterliği değerlendirilirken akılda tutulması gereken belli başlı prensipler aşağıda özetlenmiştir. İlk altı prensip, Report of the Committee of One Hundred Classroom Teachers, Problems(Sınıf Öğretmenlerinin problemleri Üzerinde Yüz Kişilik Komisyon Raporu)'nda alınmış diğerleri ise yazar tarafından tavsiye edilmiştir:

1. Bir değerlendirme planının başlıca amacı, öğretmenleri daha iyi hizmete sevk etmek olmalıdır. Öğretmen değerlendirme sisteminin başlıca amacı, öğretimin gelişmesini sağlamaktır. Bu sebeple, değerlendirme planı, yaratıcı ve öğretici olmalıdır.

2. Öğretmen değerlendirme sistemi, değerlendirilen her öğretmene, verimini artırmak için açık ve gözle görülür bir temel vermelidir.

3. Öğretim yeterliği değerlendirmede kullanılan usuller, eğitimin gelişim derecesinin imkan verdiği oranla objektif ve ilmi olmalı ve değerlendirilen kişilerce anlaşılmalıdır. Her öğretmen, bir okul sisteminde hizmete girdiği andan itibaren, çalışmasının hangi ölçütlere göre ve ne tarzda değerlendirileceği konusunda tamamen aydınlatılmalıdır.

4. Değerlendirme sonuçları her öğretmene, otomatik olarak, bilgi verilmek ve rehberlik edilmek üzere yazıları bir şekilde bildirilmelidir.

5. Son değerlendirmeyi yapacak resmi bir değerlendirme makamı olmalıdır. Özel konu ve sınıf müfettişleri bu makama uzman olabilirler.

6. Değerlendirme sistemi, idareci, müfettiş ve öğretmenlerin birlikte ve karşılıklı anlaşmaları sonucunda ortaya konulmuş olmalıdır.

7. Değerlendirme planının, bir kopyası ile bu planla ilgili hükümler her öğretmene verilmeli ve öğretmenlerin sıkı sık kendi kendilerini değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.

8. Değerlendirmede ağırlık noktası yapandan çok yapılan iş, öğretmenden çok öğretimin sonuçları olmalıdır.
9. Değerlendirme, öğretmenin durumuna etki eden bir kararı icap ettirecek her hangi bir halin ortaya çıkmadan önce yapılmış olmalıdır.
10. Öğretmeni mümkün olduğu kadar çok uzman kimse değerlendirmeli, bunların ortalaması öğretmenin değeri olarak kabul edilmelidir.
11. Her değerlendirici, öğretmeni mümkün olduğu kadar aynı zamanlarda değerlendirmelidir.
12. Her öğretmenin devamlı bir dosyası olmalı ve bu dosya teftiş raporları, yayınlanmış makalelerin kopyaları, ders planları, özel hizmet raporları ve öğretmenin çalışmalarını değerlendirmeye yarayacak diğer materyaller konmalıdır.
13. Hepsinden daha da önemli bir prensip de öğretmen değerlendirme hareketi henüz ilmi bir temele dayanmamaktadır. Hiç bir değerlendirme hatadan arınmış gibi düşünülmemelidir. Öğretmen değerlendirilirken mevcut her türlü bilgi toplanmalı ve hiç bir değerlendirme plana yalnız başına güvenmemelidir(Ward,1961:205).

B. İlgili Araştırmalar

Yurtiçi Araştırmalar

Kıbrıs Türk eğitiminde teftiş ne zaman başladığına dair henüz bir belge bulunamamıştır. Ancak tanzimattan sonra 1838 yılında Umur'u Nafia Ercümeni ilkokullardaki tahsili bir düzene koymak için hazırladığı lahialar, iptidaileri iki kısma ayırdı.

1. Sınıfı Evvel(birinci sınıf).
2. Sınıfı Soni(ikinci sınıf).

Burada amaçlanan Sübyan mekteplerindeki kalitenin yükseltilmesi idi. Bunun için sübyan okullarındaki öğretmenlerin değerlendirmesi fikrinden teftişin doğduğu anlaşılmaktadır(Akt.Pastırmacıoğlu, 2003:29).

Kıbrıs'ta teftiş sistemi ile ilgili olarak ilk olarak yapılan çalışma, 29 Mart 1884 tarihinde Lefkoşa'da seçimle kurulan ilk Maarif Ercümen'inin , 1959 yılına kadar devam eden çalışmalarında teftişe ilişkin inceleme ve araştırmalara dayalı kararlarıdır. Bunları şöyle açıklamak mümkündür:

- Vazifeden çıkarılacak suçlu öğretmenler hakkında karar alınırken müfettiş raporu esas alınmalıdır.
- Okullar müfettişlerin Maarif Ercümeni üyesi sayılmalı.
- Okullar müfettişlerden özel izin almadıkça hasat zamanında okulda öğrenci bulunsun bulunmasın okulun kapalı tutulmaması.
- Okullarda okutulacak ders kitaplarının müfettişlerce seçilmesi.
- Köy komisyonuna birer genelge gönderilerek köylerine müfettiş gittiği zaman ilgi göstermeleri
- Müfettişlerin icap eden kasaba okullarına öğretmen yardımcısı tayin etmeye yetkili kılındığı.
- Okul bahçelerinin denetimi için ziraat müfettişliğinin kurulması.
- Müftü tarafından öğretmenlere verilen imamlık sertifikasının okullar baş müfettişince onayından sonra kabul edilmesi.
- 1937 yılından itibaren müfettiş olarak görevlendirileceklerde öğretmen koleji mezunu olması, ingilizce ordinary ile distiction sınavını geçmesi şartının aranması.
- Kasaba ve köy okul komisyonlarının hesabını teftiş etmek üzere bir hesap müfettişliği kadrosu tahsisi.
- Müfettiş sayısının artırılması ve rehberlik için özel müfettişler alınması.
- Müfettişlerin ön deneyim kazanabilmesi için müfettiş yardımcılığı kurulması.

1949 yılında Kıbrıs Türk liderlerinden önde gelen isimlerden 8 kişilik bir grup, Kıbrıs Adasının İngiliz yöneticilerine sunmak üzere Türk İşleri Komisyonu Ara Raporundaki maarifle ilgili bölümde, teftiş ile ilgili şu konular yer alıyordu:

1. Deneyimli öğretmenler Türkiye ve İngiltere’de pedagoji tahsili gördükten sonra müfettiş olmalıdır.
2. Müfettişlere eğitim-öğretimle ilgili acrai yetki verilmelidir.
3. Her türlü sınav komisyonlarında mutlaka bir müfettiş bulunmalıdır.
4. Okulların murakebe ve nezareti Maarif Dairesi tarafından muhafaza edilmelidir. Maarif Dairesi kararlarında müfettiş raporu esas olmalıdır(Aytekin,1997:17_18)



Aytekin(1997), Türkiye Cumhuriyeti müfettişleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti müfettişlerinin kişisel ve uzmanlık niteliklerine ilişkin öğretmen algıları konulu tez çalışmasında K.K.T.C. müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılıklar aşağıda gösterilmektedir:

- Öğretmen algılarına göre, Türkiye’de görev yapan müfettişlerle, KKTC’de görev yapan müfettişlerin kişisel nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılık bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenler, müfettişlerin sahip olmaları gereken kişisel niteliklere düşük düzeyde ($\bar{x}=2,43$), KKTC’deki öğretmenler müfettişlerin kişisel niteliklere iyi derecede ($\bar{x}=3,74$), sahip bulunduklarını belirtmektedirler.
- Öğretmen algılarına göre, Türkiye’de görev yapan müfettişlerle, KKTC’de görev yapan müfettişlerin yöneticilik nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’deki öğretmenler müfettişlerin düşük derecede ($\bar{x}=2,30$), KKTC’de ise öğretmenler müfettişlerin orta derecede ($\bar{x}=3,31$) yöneticilik niteliklerine sahip olduklarını belirtmektedir.
- Müfettişlerin rehberlik ve denetim yapabilme boyutlarından oluşan görev boyutuna ait nitelikleri arasında, Türkiye’de görevli öğretmen algıları ile, KKTC’de öğretmen algıları arasında, KKTC’de görevli eğitim müfettişlerin lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de görev boyutuna ait niteliklere ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalaması az katılıyorum($\bar{x}=2,58$), KKTC’de ise çok katılıyorum($\bar{x}=3,58$) düzeyinde yer almaktadır. Bu iki ülke öğretmenlerinin algıları arasındaki farklılık, rehberlik boyutu ile denetim alt boyutu niteliklerinde değerlerini korumaktadır.
- Müfettişlerin moral verme ve güdüleme boyutlarından oluşan, davranış boyutuna ait nitelikler arasında, Türkiye’de görevli öğretmen algılarıyla, KKTC’de görevli öğretmen algıları arasında, KKTC’de görevli müfettişler lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de davranış boyutuna ait niteliklere ilişkin algılarının ağırlık ortalaması az katılıyorum($\bar{x}=2,08$), KKTC’de ise çok katılıyorum ($\bar{x}=3,47$) düzeyinde yer almaktadır. Bu iki ülke öğretmenlerinin

algıları arasındaki farklılık moral verme alt boyutu ile güdüleme alt boyutu niteliklerinde yerlerini korumaktadır.

- Türkiye’de görev yapan müfettişlerle, KKTC’de görev yapan müfettişlerin değerlendirme yapabilme nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de değerlendirme boyutuna ait niteliklere ilişkin öğretmen algılarının ağırlık ortalaması orta derece ($\bar{x}=2,66$), KKTC’de ise çok katılıyorum ($\bar{x}=3,75$) düzeyinde yer almaktadır. Bu iki ülke öğretmenlerinin algıları arasındaki farklılık değerlendirme boyutuna ait niteliklerin sıralanmasında da farklılığını korumaktadır(Aytekin, 1987)

Ersoy (2002) “İlköğretimde Teftiş Sistemi” konulu tez çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

1. Yönetici ve öğretmenlerin, müfettişlerin görev öncesi ve sonrası hizmet içi eğitimlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde müfettişlerin göreve atanmadan önce hizmet içi eğitimden geçirilmeleri, göreve atandıktan sonra ise her beş yılda bir hizmet içi eğitimden geçirilmeleri, her yıl istekli olan müfettişlere sertifika düzeyinde, yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzmanlık eğitimden geçirilmelerine imkan tanınması konularında yoğunlaşmaktadır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri sistemin bütünü ile ilgili ve görevlidir. Görevleri teftişin bir kesimi ile ilgili değildir. Böyle algılanmasına sebep okul, öğretmen ve sınav denetimleri ise de bunlar görevlerinin sadece bir türüdür. Diğer bütün görevleri dikkate alındığında sistemin tümünü ve süreç boyutunda her faaliyetine yönelik fonksiyoneldirler.
3. Denetimde soruşturma başlı başına uzmanlık getiren bir konu olduğundan, soruşturmayı yürütecek kişinin alanında uzman olması gerekmektedir. Bu yüzden ilköğretim müfettişlerine bu konuda uzmanlaşma imkanı sağlanmalıdır(Akt. Pastırmacıoğlu 2003:73).

Pastırmacıoğlu(2005) “Öğretmen Teftişine Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirme” konulu tez çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

- Yöneticiler, müfettişlerin ilkokullarda öğretmen teftişini amaçlar ve ilkeler doğrultusunda “orta derecede katılıyorum” seviyesinde ve esaslar doğrultusunda da “çok katılıyorum” seviyesinde gerçekleştirdiğine inanmaktadır.
- Öğretmenler, müfettişlerin ilkokullarda öğretmen teftişini amaçlar doğrultusunda “az katılıyorum” seviyesinde, ilkeler ve esaslar doğrultusunda da ise “orta derecede katılıyorum” seviyesinde gerçekleştirdiğine inanmaktadırlar.
- Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında toplam elli maddenin yirmi iki tanesinde “anamlı bir fark” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu maddelerin üç tanesi amaçlar, altı tanesi ilkeler ve on üç tanesi de esaslar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken maddelere aittir(Pastırmacıoğlu 2005).

Yurtdışı Araştırmalar

Türkiye’de yapılan araştırmalarda denetim ile ilgili bir çok çalışma yapılmıştır. Bunlar;

Karagözoğlu(1977), “İlköğretim müfettişlerinin öğretmene eğitim-öğretim etkinliklerinde ne derecede rehber ve yardımcı olabildiği” konusunda yaptığı araştırmasında: Öğretmenlerin yarısından çoğunun yılda bir, az bir kısmının da yılda iki defa denetim gördükleri, müfettişlerin genellikle denetimleri ile ilgili olarak beş yılda bir defa iki üç haftalık seminer ve kursa katıldıklarını, öğretmenleri yarisıda ilkokullardaki eğitim-öğretim çalışmalarında ve bu çalışmaların düzenlenmesinde hiçbir kimseden yardım almadıklarını ileri sürdükleri” belirtilmiştir. Aynı araştırmada “öğretmenler, denetim uygulamalarında en çok yapılan işin öğretmenin çalışmalarını değerlendirerek başarısı konusunda rapor vermek olduğu, müfettişlerin yüzde otuz yedisinin ancak rehberlik yapabildiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır, denilmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde müfettişlerden gerekli yardımı görmediklerini, yardımcı olma ve yol gösterme davranışlarını daha az gösterdiklerini ortaya koyduklarını belirtmektedirler.

Aynı araştırmada öğretmenlerin denetim hakkındaki görüşlerini şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenler, denetimin, öğretmenin zayıf taraflarını bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olduğu görüşünde birleşmektedirler.

2. Ders denetim raporları öğretmenler tarafından tehdit unsuru olarak görülmektedir.

3. Öğretmen başarısına ait denetim kanaatini eğitim faaliyetlerinden çok, sınıf temizliği, kılık kıyafet ve denetmene gösterilen ilgi etkilemektedir(Akt. Sarı 1987:17).

Seçkin(1978) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin müfettişler hakkındaki imajlarının ya otoriter ve kotkutucu yada hayalci ve sınıf gerçeği dışında olduğunu, müfettişlerin teftiş sırasında öğretmenlerden istediklerinden dört kez daha çok kendi görüşlerini belirttiklerini, öğretmenlerin haklı görüş ve yakınmalarından kaçılma eğiliminde olduklarını, sürenin çoğunu öğretimden çok tekniklere ayırdıklarını, öğretmenlerin ise müfettişlerin öğüt ve görüşlerini sessizce kabul ettiklerini, müfettiş ve öğretmenlerin rol yaptıkları izlenimini verdiklerini” tesbit etmiştir. Araştırma sonunda da aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

Denetim mesleğinin, öğretim ve yönetim mesleğinden farklı bir meslek olduğundan farklı nitelikler ve yeterlilikler kazandıracak olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yaptırılması gerektiği,

Müfettişlerin modern teftiş anlayışını yansıtması için öğretmenlerinde iyi yetiştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu araştıma ve incelemeler ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

1. Müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapma yeterliliğinin az olduğu
2. Müfettişlerle öğretmenler arasında iletişim boşluğu ile işbirliği yetersizliğinin bulunduğu
3. Müfettiş başına düşen öğretmen sayısının fazlalığı
4. Müfettiş ve öğretmenin birbirlerinden neler istediklerinin bilmedikleri
5. Denetim sisteminin yetersizliği, modern denetim sisteminin uygulanmadığı
6. Denetlemeye ilişkin yönetmelik ve genelgelerde rehberlik esas olduğu halde denetmenlerin bu alanda davranış göstermedikleri
7. Bir kısım denetmenin denetmenliği sınama-yanılma, usta çırak metoduyla öğrendiği

8. Kurumda çalışan personelin denetim amacı hakkında gerekli, güvenilir bilgiye sahip olmadığı
9. Öğretmenlerin müfettişler hakkındaki imajların otoriter, korkutucu ve sınıf gerçeği dışında olduğu
10. Öğretmenlerin müfettişin öğüt ve görüşlerini sessizce kabul ettikleri görülmüştür(Akt. Sarı 1987:19).

Dinçer(1986) yapmış olduğu “ Milli eğitimde denetim ve değerlendirme” adlı tez araştırma sonucunda; ilköğretimde teftiş ve denetim hizmeti yapan ilköğretim müfettişlerin fonksiyonlarını tamamladığı, saygı ve güvenlerinin yitirdiklerini, görevlerini ifade uzlaştırıcı, birleştirici, yol gösterici, moral vermekten ziyade, huzursuzluk kaynağı haline geldikleri çeşitli çevreler ve yazarlar tarafından ifade edilmiş, bu tenkitler karşısında ilköğretim müfettişliği müessesesi yıpranmış ve yeniden düzenlenmesi bir zorunlu haline alınmıştır. İlköğretim müfettişliğinin yeniden düzenlenerek, modern teftiş anlayışına göre, sadece rehber, bir iş arkadaşı ve eğitim-öğretimi geliştirmekle görevli olması sağlanmalı ve ders teftişi yapan müfettişlerle, soruşturmaları yürüten müfettişler ayrılmalıdır(Dinçer,1986).

Kapuzsuzoğlu(1988) tarafından yapılan “Son yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişimler” isimli araştırmasında, on yıl öncesine kıyasla yakın ilgili ve görevlilerin ilköğretim müfettişlerinin rollerine ve teftiş uygulamalarına ilişkin görüşleri değişmiş midir?” sorularına yanıtlar aranmış olup araştırma sonuçlarına göre, geçen on yıl içinde yakın ilgili ve görevlilerin müfettişlerin rollerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri değişmediği belirtilmiştir. Alınan sonuçlara göre:

1. Aynı amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışma ve işbirliği yapması gereken öğretmenler ve müfettişler, müfettişin rolü konusunda farklı düşünmektedir. Müfettişin rolü konusunda farklı düşünen kişilerin işbirliği ve yardımlaşmaların kolay olmayacağını,
2. Müfettişler ve öğretmenlerin, müfettişlerin sadece mesleksi rehberlik görevini yürütmelerini, soruşturma görevinin müfettişlerden alınması konusunda görüş birliği içinde oldukları,
3. Müfettişlerin, öğretim amaçlarına uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesinde ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olmada yetersiz oldukları,
4. Öğretmenlerin, on yıl önce olduğu gibi, eğitim-öğretimdeki sorunlarını müfettişlere açıklamaktan kaçındıkları, sonucuna varılmıştır(Akt.Yüksel 2001:36).

Karakaya(1988) yapmış olduğu doktora tezinde, ilköğretim teftiş sistemi, modern teftiş anlayışına henüz geçmemiş ve bu konuda müfettişlere gerekli bilgi ve beceri kazandıramamıştır(Karakaya, 1988).

Yalçınkaya(1991), Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimlerde karşılaşılan aksaklıklar ile önemli görülen konularda beklentileri belirleyerek denetim sisteminin gelişmesine katkıda bulunacak amacıyla yaptığı “Ortaöğretim ders denetimi” konulu çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmış ve sistemin yapısıyla ilgili önerilerde bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Ders denetiminde öğretmen değerlendirilmesi için ankette yer alan ders etkinliklerinin tamamı bütün gruplarca dikkate değer bulunmuştur.
- Ders denetimleri ilgili görevler konusunda bakanlık müfettişleri genellikle görevlerini yerine getirdiklerini belirtirlerken, okul yöneticileri ve öğretmenler bu görevlerin orta derecede yerine getirildiğini belirtmişlerdir.
- Tartışmalı bazı denetim konuları hakkında gruplar genellikle farklı görüş belirtmişlerdir. Bunların arasında müfettişlerin ders denetimlerindeki beklentileri önceden öğretmenlere bildirilmelidir, görüşünü bütün gruplarda çok derecede katılmışlardır.
- Müfettişlikte ilgili görevlerin çok oluşundan dolayı rehberlik ve ders denetim çalışmalarına yeterli zamanın ayrılmayışı, müfettişlerin görevini yerine getirmede karşılaştıkları problemlerin başında yer almıştır.

Araştırmada öngörülen öneriler şöyle belirtilmiştir:

1. Türk milli eğitimin amaçlarının uygulamalarda gerçekleşme durumunu denetimlerde izlenmelidir.
2. Denetimler eğitim-öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenin başarısının artırılması amacıyla yapılmalıdır.
3. Rehberlik ve yetiştirme çalışmalarına gereken önem verilmeli, daha fazla zaman ayrılmalıdır.
4. Öğretmenlerin başarı durumları belirlenirken, bilimsel yöntemlerle değerlendirme yapılmalı, bu değerlendirmelerde okul ortamı,

çevre ve öğretmenlerin içinde bulunduğu psikolojik durum gözönüne alınmalıdır.

5. Morali yükseltmek için ödüllendirme yöntemlerine başvurulmalıdır.

6. Denetim-rehberlik görevi ile soruşturma görevi ayrı müfettişler tarafından yürütülmelidir.

7. Müfettişler beklentilerini denetimden önce öğretmenlere bildirmeli, daha da önemlisi denetimler öğretmenler ile birlikte planlanmalı ve bu plana göre yapılmalıdır(Akt. Aytekin 1987:17).

Burgaz(1992), “Türk eğitim sisteminde denetmenlerin başarılarını etkileyen nedenler” adlı çalışmasında :

1. Eğitim araçlarının, öğrenme amacına ve ortamına uygun bir biçimde seçilmesi ve kullanılmasında yardımcı olma

2. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenme amacına uygun bir biçimde seçilmesinde ve uygulanmasında yardımcı olma

3. Yıllık, ünite ve ders planlarının eğitim amaçlarına uygun olarak yardımcı olma

4. Eğitim öğretimle ilgili yayınları tanıtmaya ve mesleki yayınları okumaya özendirme

5. Öğretmenlerin meslekte yetişmelerini sağlamak amacıyla mesleki çalışmalar düzenleme

6. Öğretmen başarısını güvenilir yöntem ve tekniklerle gerçeğe uygun olarak saptanan davranışlarının yeterince yerine getirilmeyişinin nedenlerini araştırmak amacıyla yaptığı tezde müfettiş ve öğretmen görüşlerinde fark olduğu, araştırmaya seçilen davranışlar, müfettiş ve öğretmenler tarafından beklenen davranışlar olduğu ancak yeterince gösterilmediği sonucu ortaya çıkmıştır(Akt: Yüksel 2001:38).

Topçu(1995), “Türk eğitim sisteminde ilköğretim öğretmenlerinin güdülenme düzeyleri” adlı araştırmasında elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. İlköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürünün güven verici ve anlayışlı olması, rahat ve etkili çalışabilecekleri bir göreve sahip olmaları, okulda

işbirliğine önem verilmesi, sorunların karşılıklı konuşarak çözülmesi ve iletişim sürecinin etkin olarak işletilmesi görüşüne sahiptirler.

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaratıcı çalışmalarının desteklenmesi, çalışmalarının objektif olarak değerlendirilip, değerlendirme ölçütlerine belirlilik kazandırılması ve etkili başarıyı ortaya çıkarıcı çalışmalarının artırılması istenmektedir.

3. Öğretmenlerin denetim kaygısı duyulmaksızın görevlerini yerine getirmeleri, yaptıkları işi kontrol yetkisine sahip olmaları, müfredatı sıkı sıkıya izleme zorunluluğu olmadan çalışmaları ve öğretmenler arasında başarıya yönelmelerini sağlayacak yarışma havası yaratılması gerektiği sonucuna verilmiştir(Akt.Çermik 2003:13).

Kale(1995) yapmış olduğu tez araştırma sonucunda, yönetim sisteminin en önemli alt sistemlerden biri olan teftişin, bir çok eğitimci ve bilim adamı tarafından kabul edilen amaçların başında, yönetici ve öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım yapmaktır. Bu mesleki yardım ve rehberliğin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelik ve nicelik açısından artıran bir yardım olması gerekmektedir. Modern teftiş anlayışına göre, insan ilişkileri oldukça önemlidir. Müfettişler ile öğretmenler arasındaki olması istenilen etkileşim, müfettişlerin kişisel özellikleri, tavır ve yaklaşımları oldukça önemlidir(Kale, 1995).

Pekşen(1996) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin mesleki araştırmalarının olmasına fazlaca dikkat edilmemektedir. Denetimler sonucunda sınıfla ilgili gözlemler öğretmenlere aktarılmamaktadır. Öğretmenlerin sınıfın durumu ile görüşlerini açıklamasına yeterli fırsatın verilmediği, öğretmenle sınıfın durumu tartışılmadığı, teftiş etkinliğinin sınıflarda karşılaşılan eğitsel sorunların çözümüne katkısının yeterli olmadığını ve son olarakta ders teftişleri rehberlik amacına hizmet etmekte yetersiz olduğunu saptamıştır(Pekşen, 1996).

Akcan(1998) yapmış olduğu “Öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri konusunda ilköğretim denetçilerinin görüşleri” adlı araştırmasında elde ettiği sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde gözetilmesi gereken özelliklerden, denetçilerin yüksek düzeyde benimsedikleri özellikler şunlardır:

- Öğretmenin uygun yöntem seçip kullanması
- Öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmaları

- Öğrencilerde ilgi istek uyandırması
- Bilgi ve beceri açısından hazırlığı
- Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi
- Araç-gereç hazırlığı
- Ders içinde plan ve amaca yönelik çaba harcaması
- Okulda kitaplık ve araç gereç bulunması
- Öğrencileri derse hazırlaması
- Plan yapması
- Öğrencileri amaçlar yönünde desteklemesi
- Öğrencilere ön okuma, gezi, gözlem, ön deney, inceleme, araştırma, görüşme yaptırması,
- Amaçlara ulaşmayı denetlemesi

2. Denetçilerin orta düzeyde benimsedikleri beş özellik incelendiğinde, bu özelliklerinin dört tanesinin, modelin olanaklar boyutunda yer alan “öğrenci ve okulun bulunduğu yakın çevrenin sosyal yaşam ve ekonomik gelişmişlik düzeyi” ile “ öğrencinin ailesinin eğitim ve gelir durumları” na ait özellikler olduğu görülmektedir. Denetçilerin bu özellikleri öğretmen değerlendirilmesinde orta düzeyde benimsemeleri, onların, öğretmenin eğitim süreci içinde çabaları ile okul içindeki ortam ve olanaklara daha çok önem verdiklerini bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca söz konusu özelliklerin öğretmenin kontrolü dışında ve öğretmenden bağımsız olarak bulunuyor olması denetçilere öğretmen değerlendirilmesinde orta düzeyde benimseme nedeni olarak düşünülebilir, sonuçlarını elde edilmiştir(Akcan, 1998).

Yüksel(2001), yapmış olduğu “Öğretmenlerin sürekli gelişiminde müfettişlerin rolü” adlı araştırmasında elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim müfettişlerinin “ilköğretim/derslerin amaçlarının gerçekleşmesine katkıları” orta düzeyde gerçekleştiği,
2. İlköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve ilkelerinin belirlenmesi ve uygulanmasına katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği
3. İlköğretim müfettişlerinin “öğretmenlere rehberlik/işbaşında yetiştirmelerine ilişkin katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği
4. İlköğretim müfettişlerinin “ yeni öğretim materyallerinin tanıtılıp uygulanmasına katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği

5. İlköğretim müfettişlerinin “yasal düzenlemelerle ilgili değişiklikler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ilişkin katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği

6. İlköğretim müfettişlerince “öğretmenlerin başarı düzeylerinin objektif olarak değerlendirilmesi”nin az düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır, bulgularına ulaşılmıştır(Yüksel, 2001).

Stronge ve Tucker’in (2001), “öğretim elemanı değerlendirilmesi ve öğrenci başarısı” üzerine yaptıkları çalışmada, öğrenci başarı ölçütlerinin öğretim elemanı değerlendirilmesinde kullanılmasının gittikçe yaygınlık kazanması üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, öğrenci başarısına göre öğretim elemanını değerlendirme yaklaşımının üstün ve zayıf yönleri üzerinde durulmuş ve sonuç olarak öğretim elemanının performansının öğrenci başarısıyla ölçülebileceğini, fakat sadece test puanlarına bakarak bir değerlendirme yapmanın yanlış sonuçlara yol açacağını vurgulamıştır. Öğrenci öğrenme düzeyiyle öğretim elemanının etkinliği arasında yanlış ilişki kurulmasını ve ön yargıları önlemek için şu önerileri yapmışlardır.

1. Öğrenci başarısını, çoklu veri kaynaklarına dayanan öğretim elemanı performans değerlendirme sisteminin verilerinden sadece biri olarak kullanılmalıdır.

2. Öğretim elemanı değerlendirilmesi için belirli bir öğrenci başarı standardı belirlemek yerine öğrenci gelişimini ölçüt almak gereklidir.

3. Kullanılan müfredatla bire bir örtüşen ölçme değerlendirme testleri ve teknikleri kullanılmalıdır(Akt. Çermik 2003:30).

Westerman ve Smith tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenle müfettiş arasında mesleki bir ilişkinin oluşturulması gerektiği, teftişin başarısının bu ilişkiye bağlı olduğu sonucunu vermektedir. Öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında öğretmenlerden toplanan veriler, teftiş sonrasında öğretmenlerin planlamada, öğretimde ve değerlendirmede etkili olduğunu göstermektedir(Akt.Yüksel 2001:40)

Riordan tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan tüm öğretmenlere göre, müfettişlerle birlikte çalışmak öğretmenler için risk oluşturduğu durumlarda, öğretmenlerin müfettişlerle çalışmaya isteklilik göstermediğini ortaya koymaktadır. Bunun için teftişin başlangıcında karşılıklı güven ve dostça bir ilişkinin geliştirilmesi gerekmektedir(Akt. Yüksel 2001:42).

Sergiovanni ve Starrat tarafından yapılan bir araştırmada, teftişin en önemli amacının öğretmenlerin gelişmelerini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Bu gelişiminin odak noktası, öğretmenlerin bilgisini artırmak, öğretim becerilerini, mesleki konularda karar verme yetkilerini, problem çözme becerilerini ve uygulama becerilerini geliştirmektir(Akt. Yüksel 2001:42).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada verilerin toplanmasında izlenen yolun aydınlanmasında evren ve örneklem tanıtılmış, sonra da veri toplama, çözümleme araç ve teknikleri konusunda bilgi verilmiştir.

Evren

Bu araştırmanın evreni, 2005-2006 Öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet’inde ilköğretim kurumları’nda çalışan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri(müdür ve muavin) oluşturmaktadır.

K.K.T.C.’nde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 676’dır. Okul yöneticilerin sayısı ise 149’dür. Bunlardan 83’ü müdür, 66’ sı ise müdür muavindir.(Tablo 1)

Tablo-1. İlköğretim Dairesi Müdürlüğü 2003_2004 Eğitim ve Öğretim Yılı ilçelere Göre Okul, Müdür, Müdür Muavini ve Sınıf Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul Sayısı	Müdür	Müdür Muavini	Sınıf Öğretmeni
Lefkoşa	30	23	29	204
Güzelyurt	17	13	9	91
Gazimağusa	33	27	12	194
İskele	13	7	5	74
Girne	17	13	11	113
Toplam	110	83	66	676

Örneklem

Araştırmanın örneklemini K.K.T.C.’de beş ilçesinde bulunan ilköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı ilkokullarından şans yoluyla(random) örneklemini temsil eden okullar

tesbit edilmiştir. Veriler, örnekleme oluşturan okulların sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinden anket yoluyla elde edilmiştir.

KKTC'nin beş ilçesinde ilköğretim kurumlarında istihdam edilen, 689 sınıf öğretmeninden şans yoluyla seçilen 216'sına, 149 okul yöneticisinden şans yoluyla seçilen 70 okul yöneticisine anket yoluyla ulaşıp anketin dönütü sağlanabilmiştir.

Verilerin Toplaması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'de öğretmenlik yeterliği konusunda Temel Eğitim Destek Projesi(TEDP) kapsamında çalışmalar yapıldı. Proje faaliyetleri 2002 yılında başlamıştır. TEDP; öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim ve iletişim olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır.

Bu proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen yetiştirme ve eğitim genel müdürlüğü tarafından üstlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla, Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili Türkiye'de Milli Eğitim Geliştirme Proje kapsamında YÖK, MEB, Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile proje sekreteri tarafından hazırlanan 5 ülkeye ait yeterlik dökümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturmaya çalışılmıştır.

Çalışmalar sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterlikleri sadece bilgiye değil beceri ve tutumları da kapsamı kabul edilmiştir.

21-25.06.2004 tarihlerinde Türkiye'de 6 pilot ilden gelen öğretmenlerden oluşan komisyonlarca Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliği Taslağı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ana yeterlik alanları aynen benimsenmiş, örtüşen ve tekrar eden maddeler çıkartılarak alt yeterlik alanları 31'e, performans göstergeleri de 221'e düşürülmüştür.

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Bilgisi Yeterlik taslaklarının bilimsel temelde güvenilir, geçerli, uygulanabilir ve geliştirilebilir olup olmadığını belirlenmesi için;

Paydaş görüşleri araştırması veri toplama aracı olarak uygulanmıştır.(Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Anketi, 6 pilot ilde 72 ilköğretim okulunda görev yapan yöneticiler(167), öğretmenler(1913) ve bu illerdeki eğitim fakültelerinde belirlenen öğretim elemanları(63), son sınıf öğrencileri(394), ilköğretim müfettişleri(433), eğitim_öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendika temsilcileri(227) kişiye uygulanmıştır).

Paydaşların dörtte üçünden fazlası %78.6-87.6'sı A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim, B.Öğrenciyi Tanıma, C.Öğretme ve Öğrenme süreci, D. Öğrenmeyi, Gelişim İzleme ve Değerlendirme, E.Okul, Aileve Toplum İlişkileri, F.Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı başlıktan oluşan genel yeterlik alanlarına tamamen katılmaktadırlar.

Kısmen katılanlarla birlikte bu oran %97'ye ulaşırken, katılmayanların oranı en fazla %3 ile sınırlı kalmıştır. Paydaşların tamamına yakını %82.9-95.1 arası, 32 yeterlikten oluşan alt yeterlik alanlarına tamamen katılmaktadırlar, kısmen katılanlarla birlikte bu oran %99'a ulaşmaktadır. Paydaşlardan %83.7'ye ulaşan bir oran, alt yeterliklere ait 225 performans göstergesini çok önemli görmüştür. Bu orana, önemli görenler de eklendiğinde paydaşların tamamına yakınının performans göstergelerini önemli bulmaktadır. Önemsiz görenlerin oranı ise oldukça düşük olup %1 ile %4.6 arasında değişmektedir.

Mevcut durum tesbiti için il çalışma ekiplerince pilot okullardaki bütün öğretmen ve yöneticiler bilgilendirildikten sonra öz değerlendirme ile gözlem ve görüşme formları uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre yeterlik alanlarında yığılma 5-6 yeterlik düzeyinde görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini tüm yeterlik alanlarında yeterli ve oldukça yeterli olarak değerlendirdiği anlamına gelmektedir. Öz değerlendirme de kendilerini 1-2 aralığında değerlendiren öğretmenlerin sayısı yok denecek kadar azdır.Bu bağlamda öğretmenlik genel yeterlik çalışmasına son şekil verilmiştir(<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/uygulama.htm>, 2006).

Bu çalışmalar ışığında hazırlanan, ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme kitabında yer alan öğretmen performans değerlendirme formunda yer alan kriterlerden yararlanılarak bu formdaki her davranış bir anket sorusu şeklinde dönüştürülerek bu davranışların ne kadar önemli olduğu ve ne ölçüde sahip olduğu şeklinde uzman görüşlerin ışığında düzenlenip örneklem gruplarına uygulanmıştır.

“Öğretmen performans değerlendirme formu’ndaki” davranışlara göre oluşturulan ankette 59 soru bulunmaktadır. Sorulara verilen cevaplar; 1. Hiç, 2. Az, 3.Orta, 4.Çok, 5.Pek Çok şeklinde bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Bu form 10 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde sınıf öğretmeninin Alan Bilgisini Öğretime Yansıtma ile ilgili 3 soru yer almaktadır, 2. bölümde, Planlama ve hazırlık çalışması ile ilgili 6 soru yer almaktadır, 3. bölümde Ders İçi Etkinlikler ile ilgili 13 soru yer almaktadır, 4. bölümde Başarıyı Ölçme Ve Değerlendirme ile ilgili 7 soru yer almaktadır, 5. bölümde Rehberlik yapma ile ilgili 4 soru yer almaktadır, 6. bölümde Ders Dışı Etkinlikler ile ilgili 4 soru yer almaktadır, 7. bölümde Okulun Genel İşleyişine Katkısı ile ilgili 6 soru yer almaktadır, 8. bölümde Kişisel Özellikler ile ilgili 7 soru yer almaktadır, 9. bölümde Sınıf Yönetimi ve Öğrencilerle İletişim ile ilgili 6 soru yer almaktadır ve 10. bölümde Milli Eğitim temel Kanunundaki Amaç Ve İlkeleri Gerçekleştirmedeki Çabası ile ilgili 2 soru yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler, anket yoluyla toplanarak gruplandırılmış problemi, amacını ve alt amaçları karşılayacak şekilde değerlendirilmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler şu işlemlere tabi tutulmuştur.

- Araştırma gruplarınca doldurulup, geri dönen anketler incelenerek yönetici ve öğretmen grupları olarak ayrıştırılmış, elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından tek tek elle bilgisayara işlenmiş ve yine bilgisayarda da elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.
- Araştırmaya katılan grupların kişisel nitelikleriyle ilgili verilerle, cevapların değerlendirilmesinde ve çözümlenmesinde betimsel istatistiksel yöntemlerden, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, aritmetik ortamaların sıralanması, t testi gibi teknikler kullanılmıştır.
- İstatiksel çözümler yapılırken ;
 1. Anketin ilk kısmında yer alan bireysel verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmış

2. Okul yöneticisi ile sınıf öğretmenlerinin algılarının arasındaki farkın bulunması işlemi için bağımsız gruplar arası t testinden yararlanılmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin önem ve sahip olma düzeylerinin arasındaki farkın bulunması işlemi için bağımlı gruplar arası t testinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile ilkokul yöneticileri gruplarının dağılımı ve özellikleri ile ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formlarında içeren ölçütlere, sınıf öğretmenlerinin ne derece sahip oldukları ve bu davranışları ne derece önemli gördükleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin algılarının ortaya konduğu bulgular, araştırmanın amacına göre ele alınmış ve yorumlanmıştır.

A- Grupların Bireysel Özellikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticisinin cinsiyetleri, kıdemleri ve öğrenim durumlarını gösteren bulguların, frekans ve yüzde dağılımları tablolarda verilmiş ve açıklanmıştır.

1. Görev dağılımı:

Tablo-2. Görev Dağılımı

Görev	N	%
Öğretmen	216	75,5
Okul Yöneticisi	70	24,5
Toplam	286	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişiler 216 sınıf öğretmeni(% 75,5) ve 70 okul yöneticisi(%24,5) olmak üzere toplam 286 kişidir.

3. Cinsiyet:

Tablo-3. Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	161	56,3
Erkek	125	43,7
Toplam	286	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet 161 kadın(%56,3) ve 125 erkek(%43,7) olarak gerçekleşmiştir.

3. En son mezun olunan okul:

Tablo-4. Mezun Olunan Okul Dağılımı

Mezuniyet	N	%
Ön Lisans	6	2,1
Lisans	37	12,9
Öğretmen Koleji	206	72,0
Yüksek Lisans	29	10,2
Başka	8	2,8
Toplam	286	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların, en son mezun oldukları okul, ön lisan 6 (%2,1), lisans 37 (%12,9), öğretmen koleji 206(%72,0), yüksek lisans 29(%10,29) ve başka okuldan mezun olan 8(%2,8)’dir.

4. Eğitimde Hizmet Yılları

Tablo-5. Eğitimde Hizmet Yılları Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
5 yıl ve daha az	50	17,5
6-10 yıl	50	17,5
11-15 yıl	73	25,5
16-20 yıl	50	17,5
21-25 yıl	45	15,7
26 yıl ve üzeri	18	6,3
Toplam	286	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların eğitimdeki hizmet yılları; 5 yıl ve daha az olan 50(%17,5) kişi, 6-10 yıl arası olan 50(%17,5) kişi, 11-15 yıl arası olan

73(%25,5) kişi, 16-20 yıl arası olan 50(% 17,5) kişi, 21-25 yıl arası olan 45(%15,7) kişi ve 26 yıl ve üzeri olan 18(%6,3) kişi oluşturmaktadır.

B- İlkokullarda Sınıf Öğretmenlerinin teftişine İlişkin Okul Yöneticisi Ve Sınıf Öğretmenlerin Algıları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

1- Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde; Performans değerlendirme formu'nun "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışların sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır? (sorular 1,2 ve 3) sorularına sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasındaki korelasyon tablo 6'da görüldüğü gibi orta düzeyde olup aralarında önem düzeyi lehine anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir($r=,564$, $p<0.05$).

Tablo-6. Sınıf öğretmenlerinin "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışlara karşı önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık düzeyi
ABEVOYsahibolmaderece air 1 si & ABEVOYonemderecesi	216	,564	,000

Tablo-7. Sınıf öğretmenlerinin "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" Sahip Olma Düzeyi ile "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Alan bilgisini eğitime ve öğretime yansıtma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip olma düzeyi	216	4,20	,631	215	-5,615	,000
Önem Derecesi	216	4,42	,595			

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -5,615$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,42$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,20$ ‘dir. Buna göre önem düzeyi yönünde anlamlı bir ilişki vardır. Burada sınıf öğretmenlerinin “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –b)Performans değerlendirme formu’nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında sınıf öğretmenlere göre fark var mıdır? (sorular 4,5,6,7,8,9) sorularında sınıf öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 8’de görüldüğü gibi “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon orta düzeyde olup orta ilişki görülmüştür. ($r = ,692$).

Tablo-8. Sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışlara karşı önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık düzeyi
PVHCsahipolma & air 1 PVHCönemderecesi	216	,692	,000

Tablo-9. Sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma Düzeyi ile “Planlama ve hazırlık çalışması” Önem Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Planlama ve hazırlık çalışması)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,25	,537	215	-4,004	,000
Önem Derecesi	216	4,37	,571			

Tablo 9’da görüldüğü gibi “Planlama ve hazırlık çalışması” sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t(215) = -4,004$ ve $p < 0.05$). Sınıf

öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x}=4,37$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,25$ 'dir. Buna göre sınıf öğretmenleri, önem düzeyi lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Burada sınıf öğretmenlerinin "Planlama ve hazırlık çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışları, uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 -c; Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon, önem düzeyi lehine orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.($r=.595$).

Tablo-10. Sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık düzeyi
Pair 1 DÝEsahipolmaderecesi & DÝEönemderecesi	216	,595	,000

Tablo-11. Sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler" Sahip Olma Düzeyi ile "Ders içi etkinlikler" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders içi etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,07	,507	215	-10,887	,000
Önem Derecesi	216	4,41	,499			

Tablo 11'de görüldüğü gibi "Ders içi etkinlikler" sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215)= -10,887$ ve $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x}=4,41$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,07$ 'dir. Buna göre önem düzeyi yönünde anlamlı bir farklılık vardır. Burada sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler"

boyutunu oluşturan davranışları, uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 -d; Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 23,24,25,26,27,28,29) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre tablo 12'de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon, önem düzeyi lehine orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($r=,531$).

Tablo-12. Sınıf öğretmenlerinin "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair 1 BÖVDCsahipolma & BÖVDCönemderecesi	216	,531	,000

Tablo-13. Sınıf öğretmenlerinin "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" Sahip Olma Düzeyi ile "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,01	,557	215	-9,825	,000
Önem Derecesi	216	4,37	,527			

Tablo 13'de görüldüğü gibi "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -9,825$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,37$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,01$ 'dir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" alanını oluşturan davranışlarının önem düzeyi lehinde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Burada sınıf

öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışları, uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –e; Performans değerlendirme formu’nun “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 30,31,32,33) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre tablo 14’de de görüldüğü gibi “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,653$ $p < 0.05$)

Tablo-14. Sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair RYsahipolma & 1 RYönemderecesi	216	,653	,000

Tablo-15. Sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile Rehberlik yapma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Rehberlik yapma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,38	,553	215	-6,200	,000
Önem Derecesi	216	4,57	,517			

“Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -6,200$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,57$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,38$ ‘dir. Tablo 15’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin

“Rehberlik yapma” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –f; Performans değerlendirme formu’nun “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 34,35,36,37,38) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre tablo 16’de de görüldüğü gibi “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,553$ $p < 0.05$).

Tablo-16. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair DDEsahipolma & 1 DDEönemderecesi	216	,553	,000

Tablo-17. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler Sahip Olma Düzeyi ile Ders dışı etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders dışı etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,26	,537	215	-7,601	,000
Önem Derecesi	216	4,51	,495			

Ders dışı etkinlikler sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -7,601$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,51$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,26$ ‘dır. Tablo 17’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –g; Performans değerlendirme formu'nun “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 39,40,41,42,43,44). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 18’de de görüldüğü gibi “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,553$ $p < 0.05$).

Tablo-18. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Sig.
Pai OGYSahipolma & r 1 OGYSÖnemderecesi	216	,723	,000

Tablo-19. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” Sahip Olma Düzeyi ile “Okulun genel işleyişine katkısı” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Okulun genel işleyişine katkısı)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,39	,554	215	-4,038	,000
Önem Derecesi	216	4,51	,576			

Okulun genel işleyişine katkısı sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -4,038$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,51$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,39$ ‘dur. Tablo 19’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –h; Performans değerlendirme formu'nun “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var

mıdır? (sorular 45,46,47,48,49,50,51). Sınıf öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 20’de de görüldüğü gibi “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,519$ $p < 0.05$).

Tablo-20. Sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair 1 KÖsahipolma & KÖönemderecesi	216	,519	,000

Tablo-21. Sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile “Kişilik özellikleri” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Kişilik özellikleri)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,58	,717	215	-1,694	,092
Önem Derecesi	216	4,65	,464			

Kişilik özellikleri sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(215) = -1,694$ ve $p > 0.05$). Tablo 21’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında bir farklılık görülmemiştir. Burada sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” boyutunda uygulamaya verdikleri önem ile gerçekte de uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –ı; Performans değerlendirme formu’nun “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 52,53,54,55,56,57). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 22’de de görüldüğü gibi “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi

arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,658$ $p < 0.05$).

Tablo-22. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair SYVÖYsahipolma & 1 SYVÖYönemderecesi	216	,658	,000

Tablo-23. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Sahip Olma Düzeyi ile “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,40	,514	215	-5,250	,000
Önem Derecesi	216	4,54	,488			

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -5,250$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,54$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,40$ 'dır. Tablo 23'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 -j; Performans değerlendirme formu'nun “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 58,59) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 24'de de görüldüğü

gibi “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,706$ $p < 0.05$).

Tablo-24. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair METKsahipolma & 1 METKönemdüzeyi	216	,706	,000

Tablo-25. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,39	,648	215	-3,190	,002
Önem Derecesi	216	4,50	,684			

Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -3,190$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,50$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,39$ ‘dır. Tablo 25’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “”Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

2- Okul yöneticilerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi

Alt Problem 2 –a; Performans değerlendirme formu’nun “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır? (sorular 1,2 ve 3). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-26. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” Sahip Olma Düzeyi ile Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,99	,595	69	8,238	,000
Önem Derecesi	70	4,62	,369			

Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 8,238$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,62$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 3,99$ ‘dur. Tablo 26’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 –b; Performans değerlendirme formu’nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 4,5,6,7,8,9). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-27. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma derecesi ile Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Planlama ve hazırlık çalışması)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,98	,576	69	7,831	,000
Önem Derecesi	70	4,52	,378			

Planlama ve hazırlık çalışması sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 7,831$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,52$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,98$ 'dir. Tablo 27'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Planlama ve hazırlık çalışması" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri " Planlama ve hazırlık çalışması" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -c; Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-28. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler" Sahip Olma Düzeyi ile Ders içi etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders içi etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,73	,683	69	9,343	,000
Önem Derecesi	70	4,52	,438			

Ders içi etkinlikler sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 9,343$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,52$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,73$ 'dür. Tablo 28'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Ders içi etkinlikler" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -d; Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara

sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 23,24,25,26,27,28,29). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-29. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Sahip Olma Düzeyi ile “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,66	,689	69	9,971	,000
Önem Derecesi	70	4,50	,465			

Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 9,971$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,50$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,66$ ‘dır. Tablo 29’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 –e; Performans değerlendirme formu’nun “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 30,31,32,33). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-30. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile “Rehberlik yapma” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Rehberlik yapma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,91	,775	69	7,522	,000
Önem Derecesi	70	4,61	,421			

Rehberlik yapma sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 7,522$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,61$ iken buna

sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,91$ 'dir. Tablo 30'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Rehberlik yapma" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -f; Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 34,35,36,37,38). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-31. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin "Ders dışı etkinlikler" Sahip Olma Düzeyi ile "Ders dışı etkinlikler" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders dışı etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,78	,698	69	8,879	,000
Önem Derecesi	70	4,55	,482			

Ders dışı etkinlikler sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 8,879$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,55$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,78$ 'dir. Tablo 30'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Ders dışı etkinlikler" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -g; Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 39,40,41,42,43,44). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-32. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” Sahip Olma Düzeyi ile “Okulun genel işleyişine katkısı” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Okulun genel işleyişine katkısı)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,90	,664	69	8,469	,000
Önem Derecesi	70	4,59	,475			

Okulun genel işleyişine katkısı sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 8,469$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,59$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 3,90$ 'dır. Tablo 32’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 –h;Performans değerlendirme formu’nun “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 45,46,47,48,49,50,51). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-33. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile “Kişilik özellikleri” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Kişilik özellikleri)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	4,14	,591	69	7,369	,000
Önem Derecesi	70	4,64	,410			

“Kişilik özellikleri” sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 7,369$ ve $p < 0.05$). Tablo 33’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Kişilik özellikleri”

boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -ı; Performans değerlendirme formu'nun "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 52,53,54,55,56,57). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-34. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" Sahip Olma Düzeyi ile "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,97	,605	69	8,505	,000
Önem Derecesi	70	4,59	,407			

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 8,505$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,59$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 3,97$ 'dir. Tablo 34'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -j; Performans değerlendirme formu'nun "Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 58,59). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI



ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRMELERİNDE
ALGI FARKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA DEMİR

LEFKOŞA -2006



K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRMELERİNDE
ALGI FARKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
ZEHRA DEMİR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. MEHMET ÇAĞLAR

LEFKOŞA -2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Zehra Demir'e ait "Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algılarına göre "sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formun'da yer alan davranışların" önem ve sahip olma düzeyi" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında oybirliğiyle YÜKSEK LİSAN TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ

Üye: Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Üye: Doç. Dr. Aydın ANKAY

Onay

Yukardaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



13.11.2006

Doç. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdür Yardı

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans ölçütlerinin, sınıf öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre sınıf öğretmenlerinin bu ölçütlere sahip olma düzeyi ile önem düzeyini ne derece gerçekleştirdiğini belirlemek için ve öğretmen denetimin gelişimine katkıda bulunmaktır.

Araştırmanın evreni 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında, K.K.T.C’de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan 149 okul yöneticisi ve 676 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Evreni oluşturan ilköğretim Kurumlarına ve bu öğretim basamağında istihdam edilen sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine ulaşmanın olanaksızlığı; zaman ve ekonomik açıdan zorluklar nedeniyle, şans(random) yoluyla seçilen okullarda görevli sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinden örneklem alınarak çalışıldı. Araştırmanın verileri, 70 okul yöneticisi ve 216 sınıf öğretmenin konu ile ilgili görüşlerinden elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin birinci kısmı grupların nitelikleri, ikinci kısmı ise sınıf öğretmenin performans değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin davranışlarını içeren on bölümden oluşan toplam elli dokuz maddelerden oluşmuştur. Ankete verilen yanıtlar SSPS for Windows bilgisayar programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada dört alt probleme cevap aranmıştır.

Birinci alt probleme ait verilere göre sınıf öğretmenleri; sınıf öğretmenin performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara sahip olma düzeyleri ile önem düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri performans değerlendirme formunda yer alan davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

İkinci alt probleme ait verilere göre okul yöneticileri, sınıf öğretmenin performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri performans değerlendirme

formunda yer alan davranışları önemli buldukları ancak bunları uygulama yönünde daha düşük seviyede sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü alt probleme ait verilere göre okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri; performans değerlendirme formunda yer alan davranışların sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyleri, algılarına göre fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerine nazaran bu davranışlara sahip olma düzeyini daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Dördüncü alt probleme ait verilere göre okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasında performans değerlendirme formunda yer alan davranışların önem düzeyine göre fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri “planlama ve hazırlık çalışması” alanı ile “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerin algılarına göre; sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenler “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerin algılarına göre; sınıf öğretmenlerinin değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

SUMMARY

The aim of this research is to determine the performance criterions that are used for evaluation of the classroom teachers who work in primary schools and find out in what level the teachers realize these possession level and the importance level of the criterions according to the classroom teachers and the school managers perceptions. Also, one of the other aim is to contribute to the improvement of the teacher's evaluation.

The ring of this research is formed by 149 school managers and 676 classroom teachers who work in the primary schools connected to the Ministry of Education and Culture Elementary Education Office in TRNC, in 2004-2005 education and teaching year.

Due to the impossibility of reaching the elementary education institutions and also the classroom teachers and the school managers who are employed in these institutions that should form the ring; and the difficulties about time and economy; this research is done by having samples of the classroom teachers and the school managers that have been chosen randomly.

The data of research is gained by the opinions of 70 school managers and 216 classroom teachers.

The gaining data tool was a questionnaire. Its first part has been formed of the groups qualities and the second part has been formed of 10 sections which include the behaviours, that are 59 in total, of the criterions used in the evaluation of the classroom teachers performance. The answer of the questionnaire has been evaluated by using the computer programme SSPS for Windows.

In the research, the answer of 4 sub problems have been looked.

According to the data belongs to the first sub problem, which has been done among the classroom teachers; there is a meaningful difference between the possession level and the importance level of the behaviours take place on the teachers performance evaluation form. According to this, it is clear that the classroom teachers apply the behaviours take place on the classroom teachers performance evaluation form less than they give importance.

According to the data belongs to the second sub problem, which has been done among the school managers; there is a meaningful difference between the possession level and the importance level of the behaviours take place on the classroom teachers performance evaluation form. According to this, its clear that the classroom teachers find the behaviours on the performance evaluation form important, however, they have lower level in applying them.

According to the data belongs to the third sub problem, which has been done among the school managers and the classroom teachers; according to their perceptions there is a difference about the teachers possessions of behaviours take place on the performance evaluation form. According to this, the classroom teachers perceive the possession of these behaviours in higher level than the school managers.

According to the data belongs to the forth sub problem, which has been done among the school managers and the classroom teachers; there is no difference between the school managers and the classroom teachers in terms of the importance level of the behaviours take place on the performance evaluation form.

According to the research, it is clear that the classroom teachers give more importance to the behaviours that form “characteristics” part on the performance evaluation form. It is also clear that, the classroom teachers give less importance to the behaviours that form the parts of “planning and preparation work” and “ testing and evaluation the success”.

Beside this, it is clear that , according to the perception of the classroom teachers, they apply the behaviours, which take place on the performance evaluation form and form the “ characteristics” part, in higher level than the other parts. Also the classroom teachers apply the behaviours that form “ testing and evaluation the success” part less than other parts.

According to the school managers perception, the classroom teachers apply behaviours that form the “characteristics” part in higher level and they apply the behaviours that form the “ testing and evaluation the success” part in lower level.

ÖNSÖZ

Günümüzde yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik değişimler, doğal olarak çeşitli alanları etkisi altına almakta, bir çok kurum ve yada örgütler yapılarını yeniden gözden geçirmek zorunda kalmaktadır. Özellikle son yıllarda çeşitli ülkelerde eğitim sistemi sorgulanmakta, kalıplaşmış zihinler yerine, düşünen, sorun çözen yaratıcı insan yetiştirmeye yönelik projeler ortaya sunmaktadır.

Eğitimin öncelikli amacı; çocukların durmadan değişen dünyasına daha aktif bir şekilde uyumunu sağlamak, verimli bireyler yetiştirmek ve iş yapabilme alışkanlığı kazandırmaktır. Eğitimin ham maddesi insandır. Bu yüzden kuru program, sadece öğretim esasına dayalı müfredat, okul ve öğretmen sayısını artırma ve çağdaş sözcüklerini kullanarak eğitimin kalitesi artırılmaz. Eğitimin verimli hale gelmesi için yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim sürecinde nitelikli insan, nitelikli öğretmen, alt yapısı tamamlanmış etkili okul, teknoloji ve bilgi transferi daha çok kaynak daha çok yatırım gerekmektedir.

Eğitim sisteminin kendi işleyişini amaçlanan ürünle, elde edilen ürünü sürekli bir biçimde karşılaştırarak etkililik durumunun tesbit edilebilmesi ve amaçlar doğrultusunda kendini yeniden düzenleyebilmesi tutarlı ve fonksiyonel bir denetim mekanizmasına sahip olmasına bağlıdır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>, 2006).

Eğitim-öğretim çalışmalarını milli eğitimin ve öğretim kademesinin amaçlarına yöneltme ve bu amaçları gerçekleştirmede, denetim çok faal bir faaliyettir(Sağlam, 1974:8). Eğitimde denetim, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışı geliştirme süreci olarak tanımlanabilir.

Bugünkü eğitim sistemimizde öğretmenlerimize yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlik bulunmamaktadır. Onların karşılaştıkları eğitim-öğretim problemlerinin çözümünde eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir hale gelmesinde bir çok yönlerden yardıma ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda müfettişlerin en başta gelen görevleri arasında yer alan öğretmene, onun ihtiyacı olan yardımı bulunmaktır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>).

Müfettişlerin bir diğer rolü ise öğretmen değerlendirilmesinde objektif ve tarafsız hareket etmesidir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin belli standartlara göre ve güvenilir olması öğretmenlerin, değerlendirmeden kuşku duymalarını engelleyebilir. Bu yanında, değerlendirmede kullanılan ölçütlerin okullardaki eğitim-öğretim kalitesini ölçmede yeterli olmadığı düşüncesinin ortadan kalkmasını da sağlayabilir. Özellikle değerlendirme, öğretmenin ve öğretimin gelişimini amaç edinmeli, güven verici olmalı, bulgulara dayalı olmalı ve öğretmenle birlikte planlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Ülkemizde denetim sistemi çeşitli sorunlar nedeniyle tam olarak rehber ve yardım rolünü yerine getirememektedir. Özellikle öğretmenlerimizin gelişimini sağlayıcı değerlendirme yapılamamaktadır. Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin denetmenlerce değerlendirilmesi konusunda yakındıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada da değerlendirmede kullanılan ölçütlerin okullardaki eğitim ve öğretim kalitesini ölçmede yeterli olmadığına Bakanlık müfettişleri de katılmıştır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>). Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formunda yer alan ölçütlere, sınıf öğretmenlerinin ne derece sahip oldukları ve bu davranışları ne derece önemli gördükleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak bulgular elde edilmiştir.

Birinci bölümde, problem ortaya konmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sınırlıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

İkinci bölümde, araştırma ile ilgili kaynaklar taranarak alt başlıklar olarak konusu tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Üçüncü bölümde, yöntem, evren, örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları belirtilmiştir.

Dördüncü bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bunların istatistiksel analizlerine yer verilerek bunlara bağlı yorumlar yapılmıştır.

Beşinci bölümde, sonuç ve öneriler yer almıştır.

Araştırmamı yaparken bir çok kişiden yardım gördüm. Hepsine ayrı ayrı teşekkür ederim. Özellikle araştırmamın yapılmasında büyük yardımlarını gördüğüm tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet Çağlar'a, verilerin analizinde bana yardımcı olan Sayın Selim Özmenek'e, anketlerin dağıtımında bana yardımcı olan eniştem Murat Genç ve yiğenim Hüseyin Genç'e, kaynak kitapları bulmama yardımcı olan Sayın Nizamettin Balaban'a ve bütün bu çalışmalar boyunca maddi ve manevi her türlü desteklerini esirgemeyen aileme, anketleri ilgiyle yanıtlayan tüm eğitimci büyüklerime ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eylül 2006

Zehra Demir

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar CETVELİ.....	xi
GRAFİKLER CETVELİ.....	xvii

BÖLÜM-1

Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	13
Araştırmanın Önemi.....	17
Araştırmanın Sayıltıları.....	18
Araştırmanın Sınırlıkları.....	18
Tanımlar.....	19
Kısaltmalar.....	20

BÖLÜM_II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

A-Konunun Tanımlanması.....	22
Denetimin Tanımı.....	22
Denetimin Tarihsel Gelişimi.....	23
Denetim ve Modelleri.....	24
Eğitimde Denetim.....	25
Eğitimde Performansın Değerlendirilmesi.....	29
Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi.....	37
B-İlgili Araştırmalar.....	49
Yurtiçi Araştırmalar.....	49

Yurtdışı Araştırmalar.....	53
BÖLÜM-III	
YÖNTEM.....	62
Evren	62
Örnekleme.....	62
Verilerin Toplanması ve Çözülmesi.....	63
BÖLÜM-IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
A- Grupların Bireysel Özellikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	67
B- İlkokullarda Sınıf Öğretmenlerinin teftişine İlişkin Okul Yöneticisi Ve Sınıf Öğretmenlerin Algıları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	69
1-Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi.....	69
2-Okul yöneticilerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi.....	79
3-Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algılarına göre Performans değerlendirme formunda yer alan davranışlarının sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi.....	85
4-Sınıf Öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasındaki fark ile ilgili bulgular.....	91

BÖLÜM-V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....93

Sonuçlar.....93

Öneriler.....98

Kaynakça.....101

Ekler.....106

TABLÖLAR CETVELİ

Tablo-1. İlköğretim Dairesi Müdürlüğü 2003_2004 Eğitim ve Öğretim Yılı ilçelere Göre Okul, Müdür, Müdür Muavini ve Sınıf Öğretmen Sayıları.....	62
Tablo-2. Görev Dağılımı.....	67
Tablo-3. Cinsiyet Dağılımı.....	67
Tablo-4. Mezun Olunan Okul Dağılımı.....	68
Tablo-5. Eğitimde Hizmet Yılları Dağılımı.....	68
Tablo-6. Sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyler arasındaki korelasyon	69
Tablo-7. Sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” Sahip Olma Düzeyi ile Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	69
Tablo-8. Sınıf öğretmenlerinin “Buna göre Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	70
Tablo-9. Sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma Düzeyi ile Planlama ve hazırlık çalışması Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	70
Tablo-10. Sınıf öğretmenlerinin “Ders içi etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara	

sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	71
Tablo-11. Sınıf öğretmenlerin “Ders içi etkinlikler Sahip Olma Düzeyi ile Ders içi etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	71
Tablo-12. Sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	72
Tablo-13. Sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Sahip Olma Düzeyi ileBaşarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	72
Tablo-14. Sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında.....	73
Tablo-15. Sınıf öğretmenlerin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile Rehberlik yapma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	73
Tablo-16. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	74
Tablo-17. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler Sahip Olma Düzeyi ile Ders dışı etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	74
Tablo-18. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu	

davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	75
Tablo-19. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı “Sahip Olma Düzeyi ile Okulun genel işleyişine katkısı Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	75
Tablo-20. Sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	76
Tablo-21. Sınıf öğretmenlerin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile Kişilik özellikleri Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	76
Tablo-22. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	77
Tablo-23. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Sahip Olma Düzeyi ile Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	77
Tablo-24. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon.....	78
Tablo-25. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	78
Tablo-26. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” Sahip Olma Düzeyi ile Önem	

Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	79
Tablo-27. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma derecesi ile Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	79
Tablo-28. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Ders içi etkinlikler” Sahip Olma Düzeyi ile Ders içi etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	80
Tablo-29. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Sahip Olma Düzeyi ile Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	81
Tablo-30. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile Rehberlik yapma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	81
Tablo-31. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” Sahip Olma Düzeyi ile Ders dışı etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	82
Tablo-32. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” Sahip Olma Düzeyi ile Okulun genel işleyişine katkısı Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	83
Tablo-33. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile Kişilik özellikleri Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	83
Tablo-34. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Sahip Olma Düzeyi ile Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	84

Tablo-35. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu.....	85
Tablo-36. Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma boyutunda öğretmen ve yöneticinin algılarına göre sahip olma düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	86
Tablo-37. Planlama ve hazırlık çalışması boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	86
Tablo-38. Ders içi etkinlikler boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	87
Tablo-39. Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	87
Tablo-40. Rehberlik yapma boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	88
Tablo-41. Ders dışı etkinlikler boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	88
Tablo-42. Okulun genel işleyişine katkısı boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	89
Tablo-43. Kişilik özellikleri boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	90
Tablo-44. Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi boyutunda	

öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	90
---	----

Tablo-45. Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu.....	91
--	----

Tablo-46. Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi ile okul yöneticilerine göre önem düzeyi arasında fark.....	91
--	----

GRAFİKLER CETVELİ

Şekil-1. Sürekli Gelişme ve Hedeflerle Yönetim (Deming Döngüsü).....33

Şekil 2. Öğretmenin Değerlendirilmesinde Taraflar.....38

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüzde eğitim sistemleri, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan profiline uygun olarak yeniden ve sürekli yapılanmaktadır. Çağın hızla gelişmesi ve değişmesi sonucunda bu değişime ayak uydurabilecek birey yetiştirme zorunluğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimde kalite, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve mezuniyet sonrasında iş dünyasında oluşan işveren taleplerinin öğrencilerce yerine getirilmesi; öğrenci performansı, deneyimi ve teorik-uygulamalı bilgi donanımıdır. Eğitimde kalite doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynaklarının, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin eğitim teknolojisinin, öğrenci, okul, sökter işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite zenginlik dengesi ile yükseltilebilir(Yıldırım, 2002:75).

Eğitimin temel amacı, insanların sürekli değişen şartlara yeniden uyarlamak ve içinde bulundukları sosyal, politik ve ekonomik koşulları dönüştürmeye çalışmak olarak tanımlanabilir. Yeni eğitim anlayışı, her bireyin kendine özgü biricik bir varlık olmayı görmeyi, eğitimde bireyselliği ve bireyselleşmeyi ön plana çıkarmaktır. Yeni eğitim yaklaşımlarında ortaklaşa öğrenme, proje grupları ve takım çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca okulun geleneksel seçme ve eleme rolü değişmekte; okullar herkesin yetenekleri ölçüsünde öğrendiği birer toplumsal öğrenme merkezleri olarak görülmektedir. Öğretmeden çok öğrenme kavramına, öğretim yöntemlerinden çok öğrenme stratejilerine önem verilmektedir(Şişman ve Turan, 2002:77).

IV.Milli Eğitim Şurasında Milli Eğitim ve Kültür Bakanının şura ile ilgili açıklamasında "...Avrupa ve dünya ile bütünleşme ana hedeflerinin ayrılmaz bir parçası olarak, eğitimde de çağa ve değişen koşullara ayak uydurulacak değişim ve dönüşümleri

gerçekleştirecek kararları birlikte üretmek..”amacını belirtmişti. Bunun yanında eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması konusunda da eğitimin öğrenen odaklı yani öğrenci merkezli eğitim_öğretim, yaşam boyu eğitim alışkanlığının kazandırılması ve ana dilin çok iyi öğrenilmesi konularında hedefler konulmuştur(IV.Milli Eğitim Şurası, 2005:11-12).

Şurada Temel Eğitim Komisyonu tarafından, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekliliği konusunda alınan kararda;

- Kıbrıs Türk toplumunun bilgi çağında diğer toplumlar arasındaki yerini almasına,
- Kıbrıs Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişmesine,
- Eğitimde fırsat eşitliğine,
- Yaşam boyu eğitime,
- Değişime açık eğitime,
- Eğitimde bireyselliğe, olanak sağlamak amacıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir,

konularında hem fikir olunmuştur. Böylece eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde alınan kararlar gerek eğitim sürecinin yeniden yapılandırılması, gerekse yasal ve yapısal düzenlemelerin yapılması çalışmalarında alınan kararlar sonucunda, eğitimin; değişen dünyada çağa uygun bir anlayışı benimsemesidir(IV.Milli Eğitim Şurası, 2005:56).

Özellikle son yıllarda Avrupa’da eğitimin yeniden yapılandırılması için bir çok eylem planları hazırlanmaktadır. Bunlardan biri olan Bologna Süreci’nde de eğitim ile ilgili bir çok karar yer almaktadır. Bu sürecin kapsamında yer alan etkinlikler altı eylemle özetlenmiştir. Bunlar;

- Eğitim alanında insanların uluslararası hareketliliği,
- Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı hakkındaki uluslararası projeler,
- Bilgi ve deneyimin aktarımı ile kurumsal ilişkileri amaçlayan bilgi iletişim ağı,
- Dil öğretimi ve kişi hareketliliği,
- Eğitimde yenilikçiliği içeren projeler,
- Eğitim alanında yeniliği ve kaliteyi artırmayı hedefleyen, uluslararası işbirliği ve ortaklıklara dayanan projelerin geliştirilmesi,

olarak belirtilmiştir(http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bolгна_en.htm)

Yukarıdaki altı eylem programındaki genel amaç, eğitimdeki kalitenin geliştirilmesinde katkıda bulunmaktadır. Bu sayede, bireylerin yaşam boyu öğrenme imkanlarını geliştirme taahhüdünü de içermektedir.

Günümüzde çağdaş devletlerin seviyesine ulaşmada ve gelişen teknolojiyi yakalamada rol oynayan en önemli faktör eğitimidir. Bu bağlamda eğitimin tanımına değinirsek, eğitim bireyin istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim diğer sistemlerle ilişki içerisinde varolan ve yine diğer sistemler gibi gelişmeye ve değişmeye ihtiyaç duyan bir sistemdir(KTÖS Çağdaş Eğitim Modeli, 2000:18).

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge olan eğitim, sistem olarak yapısal özellikleri ve amacı, çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin temel ögesi insandır. Önemli olan bu sistem içerisindeki insan niteliğidir(Yıldırım, 2002:77).

Eğitim örgütlerinin hem yapı hem de havasında kişiler arası ilişkilerin rolü çok büyük olduğundan dolayı kabul alanı da o derece önem taşımaktadır. Bir eğitim örgütünün parçalarını kaynaştırarak ve ahenkli bir biçimde çalıştırmak bakımından, dengenin sürekli olarak göz önünde tutulması gerekmektedir. Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur(Bursalıoğlu, 1999:29-41).

Eğitim örgütlerinin belirledikleri hedeflere ulaşp ulaşmadıklarının belirlenmesinde mutlaka değerlendirme sistemini yoğun ve sistemli olarak kullanması gerekmektedir. Değerlendirme, sistem geliştirmenin başlangıcı sayılmaktadır. Eğitim sisteminin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri ve insanın bugünden farklı olacak, gelecekteki yaşamına hazırlaması anlamında ele alınabilir. Değerlendirme, yalnızca çıktıya bakılarak, öğrenci başarı ve başarısızlığı ölçüt alınarak yapılacak kaliteli sonuçlar yanlış sonuçlara sebebiyet verebilir(Yıldırım, 2002:90).

Eğitim sisteminde hedeflere ne derece ulaştıklarını anlayabilmek için denetime ihtiyaç duyulmuştur. Denetim yapılmadığında sistem tam çalışamaz ve örgütteki işler karmaşıya dönüşebilmektedir.

Teftişin, örgüt içinde zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt var oluş nedeni olan amaçlarının gerçekleşmesi durumunda sürekli olarak izlemek ve bilgi edinmek zorundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktıların planlı ve sürekli bir şekilde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır(Taymaz, 2005:6).

Çağdaş ve bilimsel denetim anlayışına göre denetim sadece kontrol amaçlı değil aynı zamanda sistemi ve eğitim-öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir denetim için bütün girdileri dikkate almak gerekir(<http://www.inönü.edu.tr>: 2005).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesidir. İnsan ve madde kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Tanılama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içerir. Sürece katılanlarda sürekli bir özdenetim ve değerlendirme ruhunun yaratılması ve sürdürülmesi, denetimin önde gelen hedeflerindendir(Aydın, 2000:20-21).

Denetim süreci, öğrenci başarısı iyileştirmeye yardım konusunda aracılık eden bir işlev görür. Denetim bireyler ve gruplarla çalışmayı içerir. Denetimi gerekli kılan birinci unsur, yönetim literatüründe bulunan entropi olarakta bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemektir. Sistem denetim aracılığı ile parçaları arasında açıklık eğilimine girer. Sistem denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç yitimi ortaya çıkar(Aydın, 2005:3).

Eğitimde denetim, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışı geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Denetim anlayışında denetmenin değeri, eğitim ve öğretim gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçülmektedir. Denetimde, beklenen de bu katkı derecesinin artırılmasıdır. Bu bakımdan, etkili denetim herkesin en iyi katkısı yapabileceği bir çevreyi sağlamaya yardımcı olan liderlik davranışı gerektirir. Denetim, eğitimi geliştirme sürecinde, öğrencilerle çalışan kişiler olan öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir(<http://www.öğretmen.net>: 2005).

Denetimle ilgili yapılan bazı tanımlar; denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak da düşünülebilir(<http://www.cu.edu.tr>: 2006).

Teftiş, bir kurumdaki iş ve işlemlerin belirlenen amaçlar ve yürürlükte olan mevzuat doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin tesbitidir(<http://denetde.org.tr>: 2005).

Arapça bir sözcük olan teftiş karşılığı kullanılan kimi sözcüklerdeki farklılıklar, denetim kavramının algılanış farklılıklarını ve bu kavramın farklı yönlerini ortaya koymaktır. Kontrole dayalı, bazen kontrol sürecinde içinde görülen denetim biçimi için inspection kullanırken, bazılarınca yöneltme süreci içinde düşünülen, denetimin daha kapsamlı eylemler bütünü olarak gören denetim biçimi için supervision denmektedir. Bu tanımlar her zaman yalnızca bu sınırlar içinde kullanılmayabilir. Daha nesnel bir ayırım yapıldığında amaçlara ulaşmada hangi yöntemlerin nasıl uygulandığını belirlenmelidir. Bu amaç ve yöntemler yalnızca ülkeden ülkeye değil, eyalet ve bölgelerde de farklılıklar gösterebilmektedir(Başar, 1995:21).

Teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunarak kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetiştirilmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir(Taymaz, 2005:2).

Denetim, kamu yararına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir. Düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanıdır. Çünkü önleyici ve düzeltici eylemler uyumu sağlamanın ilk koşuludur. Bu bakımdan müfettiş kendisine verilen yatırımlara son çare olarak başvurulacak bir öğretmendir. Teftiş eğitim sürecinin bir ögesidir. Önceden kararlaştırılmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini bulmaya yarar(Bursalıoğlu, 2000:126).

Son yıllarda ise eğitimde denetim insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği, örgütlerin insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili bir biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının vurgulandığı görülmektedir.

Çağdaş denetim en çarpıcı özelliği insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili bir biçimde kullanılması amaçlanmaktadır. Denetim, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı hazırlanmasıdır. Değerlendirmede kullanılan yöntemlerde dahil, öğretim ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bu değerlendirmenin sonuncul amacı eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır(Aydın, 2000:19).

Çalışanların verim ve etkinliğinin artırılmasının koşullarından biriside onlara serbestlik tanıyarak yaratıcılıklarını sergilemeye olanak vermektir. Bu aynı zamanda bireyler içinde gereksinimdir. Öte yandan eylem ve amaç uygunluğunun sağlanması için de denetim şarttır. Denetim uygulamalarında amacı engelleyecek bireysel serbestliklere yer verme yoluyla denetleme serbest olma dengesi kurulmalıdır. Bunun yapılmadığı durumlarda denge aşırı serbestliğe kayarsa, eylemlerde plandan, denetimde amaçlardan sapmayla karşılaşılabilir. Dengenin denetime kaydığı zamanlarda, kötüleşen denetim, bireyleri, oyalayıcı katı bürokratik davranışlar geliştirmeye, buyruklara direnmeye yanıltıcı bilgiler üretmeye götürür(Başar, 1999: 4).

Eğitim sistemin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbirleriyle yapacakları işbirliği eğitimin niteliğini yaygın bir ifadeyle kalitesini yükseltecektir.

Sosyal örgütlerde olduğu gibi okullarda da işleyişin aksamamasının sonuçları daha geç ve güç anlaşılabilir. Önlemlerin alınması da uzun süreyi ve çabayı gerektirir. Denetimin amacı da örgütün kendi varlığının ve işleyişinin sürdürülmesi için zorunludur. Denetimin amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesini belirlemek ve gerekli önlemleri zamanında almaktır. Çağdaş denetimin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır. Eğitim denetiminin amacı, yetiştirilmek istenen insan tipine uygun öğretim ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine hizmet eder(<http://www.denetde.gen.tr>: 2005)

Eğitim ve öğretimin denetimine odaklaştığımız zaman değerlendirme bu sürecin kaçınılmaz bir parçasıdır. Denetimde değerlendirme kavramı kullanmaktan kaçınarak, değerlendirmeyi reddetmek ya da değerlendirmeyi bir öğretmenin performansının yönetsel

anlamda yıllık olarak gözden geçirilmesi olarak ilan etmek, beklenen yararı sağlayamayacaktır(Aydın, 2005:117).

Denetimde beklenen asıl amaç, yöneticinin ve öğretmenin çalışma heyecanını artırmak, böylece eğitimde istene hedefleri yakalamak ve eğitimde kaliteli hizmet sunumunu gerçekleştirmek olduğuna göre, ağırlığın performans denetimine kaydırılması gerekmektedir. Böylece, eğitimde kalitenin yükseltilebileceği ve verimliliğin artırılmasının büyük ölçüde başarılabacağı ileri savunulmaktadır.

Herhangi bir örgütte değerlendirme yolu ile sorunlar teşhis edilir. Bu sorunların çözümüne dayanak olacak kararların verilmesi seçeneklerin değerlendirilmesinden geçer ve verilen kararların yürütülmesi bir değerlendirme sürecini içerir. Yani değerlendirme diğer bir tanımla performans değerlendirme, bir sistemin amaçlarının gerçekleştirme derecesinin tesbitidir. Bu değerlendirme sonucunda ya eskiden alınmış kararların isabet derecesini öğrenmek ve gerekirse düzeltmeler yapmak veya genel olarak sorunsal bir durumun varlığını tesbit edip gerekli kararları alarak bu sorunları çözmektir. Böylece sistemin amaçlarının gerçekleştirme derecesini ve kabiliyetini artırma maksadına hizmet etmektedir(Doğrusöz, 1985:12-14).

Performans yönetimi, örgütler tarafından değişik amaçlar için de kullanılır. Bazı örgütler performans yönetimini, çalışanlarının gelişimi için, bazıları çalışanlarının ücretlerini belirlemek için, bazıları da çalışanların performanslarını belirlemek için işe koşturmaktadır. Bu nedenle performans yönetimi kavramının tanımlanması ve süreçlerinin belirlenmesi oldukça zor olduğu ileri sürülebilir.

Performans değerlendirmesi sürecinde kurum, sürekli gelişmekte olan bir örgüt olarak ele alınmış, denetim kriterleri bu anlayışı yeniden düzenlemiştir. Denetim süreci boyunca değerlendirmeye alınan kriterler sürekli gelişim anlayışının gereği olarak günümüz şartlarına göre belirlenmektedir.

Performans yönetimi üzerine yapılan tanımlamara göre, örgütü istenen amaçlara yöneltmek amacıyla, örgütün, mevcut ve geleceğe ilişkin durumları ile bilgi toplama, bunları karşılaştırma ve performansın sürekli gelişimini sağlayacak yeni ve gerekli düzenlemeleri, etkinlikleri başlatma ve sürdürme görevlerini yüklenen bir yönetim süreci tanımlanırken diğer

tanıma göre gerçekleştirilmesi gerekli örgütsel amaçlara ve bu bağlamda, personelin ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın, örgütte yerleştirilmesi ve personelin bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara, çalışmaları ile yapacağı katkının derecesini artırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi veya ödüllendirilmesi süreci olarak ifade edilir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm>: 2006).

Denetim ve değerlendirmenin en önemli konularından biri öğretmen performansının değerlendirilmesidir. Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Performans değerlendirme, kişilerin ya da kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ölçme işlemini içeren bir süreçtir. Bir işgörenin görevini gerçekleştirmek için yaptığı her davranış, performansının birer parçasıdır. Performans işgörenin verimliliğini artıran bir kavramdır. En genel anlamında performans değerlendirme ise, kişinin yapacağı işe ve bu iş için sahip olduğu potansiyel özelliklere göre bireysel olarak analiz edilmesi ve onun işini başarıma derecesinin belirlenmesidir(Aydın, 2005:146).

Örgütlerde performans değerlendirmenin uygulama nedenleri vardır. Bunlar;

- Öğretmenlere dönüt ve destek sağlama
- Mükemmel performans sergileyen öğretmenler yetiştirmek ve böylece performansı yüksek bir örgüt oluşturmak
- Öğretmenlerin potansiyelini belirlemek ve geliştirmek
- Hem kariyer geçiş planlaması hem de başarı planlaması için merkez noktası oluşturmak
- Örgütün stratejik planı doğrultusunda performans geliştirmek ve ilerletmek olarak sıralanabilir.

Performans değerlendirme öğretim ve öğrenme durumlarının iyi yönetilmesinde temel bir etkinliktir. Değerlendirme her öğretmenin hakkı olarak görülmelidir. Bunun için hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlendirilen kişilerin bu sürece aktif olarak katılması çok önemlidir. Değerlendirme öğretmen üzerinde zaten var olan baskılarına yenisini eklemek yerine, performans değerlendirme çalışanların enerjilerini, yüzeysel eylemlerden çok temel konulara yönlendirmeyi hedeflemelidir. Performans değerlendirmesinin birinci amacı,

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak, öğrencilerin öğrenme olanaklarını zenginleştirmek ve artırmaktır. Böylece hem kurumsal hem de bireysel gelişim sağlanacaktır(Aydın, 2005:162).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi öğrencilerin başarılarını değerlendirme ile sınırlı değildir. Meslektaşlarının değerlendirilmesi, meslektaşlar arasında tartışmalar, bireysel değerlendirme, yeni öğretim stratejilerini kullanma, değerlendirme sürecinde diğer kaynakları kullanma olarak ele alınabilir.

Öğretmen denetimi ve performans değerlendirmesi; çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak öğretmenin eğitim ve öğretim sürecindeki gözlenebilir ve değerlendirilebilir eylemleri belirlemek suretiyle ana kriterler ve performans değerlendirilmesidir.

Öğretmen performans değerlendirilmesi birey ve kurum açısından pek çok açıdan yararlar sağlamaktadır.Bunlar;

- İşgörenlerin okulun amaç ve hedeflerini gözden geçirme konusunda teşvik edilir.
- İşgörenler işlerini ne kadar iyi yaptıkları konusunda geri bildirim elde ederler.
- İşgörenlerin bilgi ve yetenekleri bilinir ve kullanılır.
- İşgörenler güçlü ve gelişmeye açık alanlarını tanımlamaya ve sorunlu alanlarda pratik çözümler geliştirilmeye özendirilir.
- İşgörenler gelişmeleri ile ilgili kısa ve uzun vadeli planları tartışma fırsatları elde ederler.
- İşgörenler isteklerini ve tutkularını gerçekleştirme konusunda destek bulurlar. Böylece öğretmenler için performans değerlendirme bir yandan kendi yeterliklerini gösterme fırsatı sağlarken, diğer yandan da gelişmeye açık alanlarını fark etme ve onları geliştirme olanağı elde etme açısından önemlidir(Aydın,2005:163).

Öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarının kullanılması ve değerlendirilme etkinliklerine çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen performans değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler; öğretmen yetiştirme politikasının geliştirilmesinde, öğretmen yetiştirilen kurumların programlarının gözden geçirilmesinde,

öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesinde, eğitim ve öğretim kurumlarının ihtiyaca uygun öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin adaylık süresinde yetiştirilmesine, öğretmenlerin görevde yükselmelerine ve terfilerine, öğretmenler için performansa dayalı bir ödüllendirme ve ücret sisteminin geliştirilmesinde değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ta teftiş tüzüğü'nün on altıncı maddesi "...eğitim ve öğretim kurumlarının başarı derecesi, toplam kalite yönetimine uygunluğu, performans ölçülmesi yoluyla denetlemek" on sekizinci maddesinde de "...öğretmenlerin okul yöneticilerin ve diğer okul çalışanlarının performansının etkin bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyıcı bir sistem yerleştirilmesine çalışmak..." esaslara göre biçimlenmektedir(Milli Eğitim Denetim Yasası, 2006:6-7).

Etkili bir performans değerlendirme yapılabilmesi için ilk koşulu, iyi düzenlenmiş iş tanımları ve iş analizlerinin yapılmasıdır. Performans değerlendirmesinde çok önemli bir araç olan bir iş tanımında, performans ölçütleri konusunda yer alır.

Kuzey Kıbrıs'ta sınıf öğretmenlerinin denetiminde dikkate alınacak kriterler on ana başlık altında şöyle sıralanmaktadır;

1. Bilgisini Eğitim ve öğretime yansıtması ve derslerdeki öğretim başarısı
 - Bilgi birikimi
 - Bilgisini yenileme
 - Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleme ve mesleğinde kullanma
 - Öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma
 - Makale kitap vb. Çalışmaları
 - Bulunduğu sınıf ve dersin öğretim programında belirlenen amaçlarını gerçekleştirilmesi
2. Planlama ve hazırlık çalışmaları
 - Okul idaresi ve aynı sınıfın diğer şubelerini okutan öğretmenler ile işbirliği çabası
 - Diğer öğretmenlerle işbirliği
 - Yıllık planı, öğretim programlarına uygun olarak hazırlama, haftalık şemaları ve aylık ilerleyiş kayıtları
 - Derslerin öğretim programlarındaki amaçlar ile çevrenin olanak ve özelliklerini dikkate alma
 - Öğretim planlarında, deney, gezi, gözlem ve araştırma gibi etkinliklere yer verme
 - Ödevler içeriği ve değerlendirilmesi
 - İşleyeceği konu ile ilgili kaynak, araç ve gereçleri belirleme ve hazırlama
 - Öğrencileri, ileride ele alacağı konulara göre gerekli hazırlığı yapma bakımından harekete geçirme

3. Derslik düzeni ve Ders içi etkinlikler

- Zümre toplantılarında alınan kararları uygulamaya geçirme
- Öğrencilerde derse ilgi uyandırma ve buna ders saati boyunca sürdürme
- Ders süresinin her anını verimli kullanma
- Sınıfa, konuya ve olanaklara uygun öğretim metod ve teknikleri seçme ve uygulama
- Öğrencilerin tümünün derse katılımını sağlama
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma
- Günlük olaylardan yararlanma, fırsatları değerlendirme
- Kaynak ve araç ve gereçleri kullanma ve kullandırma
- Konuyu, önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme
- Öğrencilerin soru sormalarına olanak sağlama ve teşvik etme
- Öğrencilere sorulacak sorularla tekrar ve pekiştirme yapma
- Öğrencilerin, gerekirse not almalarına olanak sağlama
- Ödev ve sınavlarda belirlediği genel hatalar üzerinde durma
- Derslikte ders köşelerinin oluşturulması ve içeriği
- Dersliğin temizlik, tertip ve düzeni

4. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları

- Dersin özelliğine göre; sınıfın seviyesini belirlemeye yönelik olarak, konu sonlarında, kısa süreli yoklama yapılması
- Yoklama sorularını, işlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nicelik ve nitelikte ve verilen yoklama süresine uygun hazırlama
- Yoklama kağıtlarını öğrencilere dağıtarak hatalarını görme olanağı sağlama
- Yapılan yoklamalardan sonra, yoklama analizi yaparak, eğer varsa, başarısızlık sebeplerini belirleme, bu sorunların çözümüne yönelik önlemleri alma

5. Sınıf yönetimi ve Öğrencilerle iletişim

- Sınıfta iyi öğretmen ve öğrenme ortamı oluşturma
- Bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırma
- Sınıfta, gerektiğinde iyi bir dinleyici olma
- Övgü ve yaptırımları uygun ve etkili kullanma
- Kesinti ve müdahaleler karşısında önlemler alma
- Öğrencilere ayrı ayrı, her birinin değer olduğunu kabullenme ve önemseme, bunu söz, tutum ve davranışları ile hissettirme
- Öğrencileri olumlu yorumları ile destekleyerek, öğrenme ortamına çekme
- Gerektiğinde davranış ve mimiklerle iletişim kurma
- Öğrencileri tanımak ve isimleri ile hitap etme
- Öğrencilerin tepkilerini önceden kestirebilme
- Herkesin işitebileceği bir ses tonu ile konuşma ve sesini amacına uygun biçimde etkili kullanabilme

6. Kişisel özellikleri

- Kılık ve kıyafetinin, öğretmenlik mesleğine yakışır biçimde olma durumu

- Öğrencilere, iyi alışkanlık ve davranış kazandırmada örnek olma
- Toplumun iyiye, güzele, mükemmele yönelik değer ölçülerini tanıtmaya ve benimsetmede çaba gösterme
- Mesleğine bağlılık ve meslek heyecanı duyma
- Öğrenciler üzerinde karşılıklı sevgi saygı ve yeterliliğe dayalı otorite kurma
- Demokratik tavır olma
- Kendine güven duyma

7. Okulun genel işleyişine katkısı

- Okulun işleyişine ilişkin kuralların uygulanmasında yöneticilerle işbirliği yapma
- Kurul ve komisyonlarda görev alma, bu görevlerde etkili olma
- Nöbet görevlerinin gereği gibi yerine getirme
- Okulun gelişmesine, olanaklarının artırılmasına ve disiplin ortamının sağlanmasına yönelik saptama, öneri ve uygulamalarda bulunma
- Gerekli evrakı zamanında yöneticilere verme

8. Rehberlik çalışmaları

- Öğrencileri tanımaya yönelik bilgileri toplama, sosyometrik testler ve anketler gibi tanıma teknikleri uygulama, sonuçlarını alma, ilgilileri bilgilendirme bu çalışmalarla ilgili kayıtlar tutma
- Öğrencilerin eğitim ve öğretim ile ilgili ve kişisel sorunlarını saptama ve çözümünde yardımcı olma veya ilgililerle temas kurma
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurarak onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinde sorumluluk duyma

9. Ders dışı etkinlikler

- Bayrak törenleri ile diğer törenlere, anma ve kutlama günlerine katılma ve etkinliklerde görev alma
- Eğitici kollarında görev alma ve aldığı görevleri önemine ve anlamına uygun yürütme
- Öğrenci velileri ile işbirliği yapma
- Çevredeki eğitsel, kültürel, sportif vb. Etkinliklerde öğrencilerini yararlandırma çabaları

10. Milli Eğitim yasasındaki genel amaçlar ve temel ilkeleri gerçekleştirme çabası

- Bütün uygulamalarda Kuzey Kıbrıs Türk Milli eğitimin amaç ve ilkelerini dikkate alma
- Atatürk ilke ve inkılaplarını özümsemiş, davranış haline getirmiş ve öğrencilerinin de benimsetme gayreti içinde olma
- Türk dilini düzgün kullanma ve kullandırmaya özen gösterme olarak

gösterilmektedir(Eminsel, 1997:30_35).

IV. Milli eğitim şurasında da öğretmenin tanımını;

- Sosyal ve toplumsal sorumluluklarını bilen, evrensel değerleri benimseyen
- Gerekli alan bilgisine sahip olan

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun demokratik öğrenme ortamlarını hazırlayan
- Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi ve değişimi yaratan ve geliştirerek sürdüren
- Öğrencileriyle yatay iletişimi benimseyen, okul ve içinde bulunduğu sosyal çevre ile iyi ilişkiler geliştiren
- Öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli anlayışla kabullenen
- Mesleğini seven ve bir yaşam biçimi olarak kabul eden
- Mesleği ile ilgili gelişmeleri takip eden, teknolojiyi kullanımına açık ve kendisini yetiştirmeye önem veren olarak ifade edilmektedir(IV. Milli Eğitim Şurası, 2005:98).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme sistemi giderek yaygınlaşan bir biçimde çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır. Burada temel düşünce, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı dökümanlaştırılmış ve farklı kaynaklarca üzerinde görüş bildirilmiş olmasının gerekli olduğudur. Bir öğretmenin performansının değerlendirilmesinde bilgisine başvurulacak veri kaynakları; müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, zümre öğretmen, öğrenci ve velidir. Bilgisine başvurulacak kişilerde aranacak bazı özellikler aranmaktadır. Bunlar;

- Değerlendirilecek öğretmenin bulunduğu okulda en az 6 ay çalışmış olması.
- Okul müdürü öğretmeni en az altı ay sicil amirliği yapmış olması.
- Zümre öğretmenin değerlendirecek öğretmenle aynı okulda en az 6 ay birlikte çalışmış olması.
- Performans değerlendirme yapacak olan müfettişlerin aynı branşta olması.

Araştırmanın Amacı

Bugünkü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sistemi içerisinde denetim faaliyetleri tam olarak yürütülmemesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi çağa uygun yürütülmemesinden kaynaklanmaktadır. Kuzey Kıbrıs'ta eğitim denetimin uygulanmasını

garanti altına alınmıştır. Anayasamızın 59. maddesinin ikinci bendinde “Kimse , eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tesbit edilir ve düzenlenir, eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır...” ifadesiyle denetimin bakanlık tarafından yürütülmesine olanak sağlamıştır.

Kuzey Kıbrıs'ta uygulanmakta olan denetim anlayışında öğretmenlere yeterli ölçüde yardım ve rehberlik sağlanmamaktadır. Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmene bu yardımı denetmenlerin yani müfettişlerin sağlaması bir temel prensip olarak kabul edilmektedir. Denetmenlerden beklenen asıl görev okuldaki eğitim ve öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır.

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan teftiş formlarında yer alan kriterlerinin, sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine göre önem ve sahip olma düzeyleri arasındaki farkı tesbit edebilmek içindir.

Problem Cümlesi

K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formunda yer alan ölçütlere, sınıf öğretmenlerinin ne derece sahip oldukları ve bu davranışları ne derece önemli gördükleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1.Sınıf öğretmenlerine göre;

- Performans değerlendirme formu'nun “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır?
- Performans değerlendirme formu'nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Kişilik özellikleri" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

2. Okul yöneticilerine göre;

- Performans değerlendirme formu'nun "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışların sınıf öğretmenine göre önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Planlama ve hazırlık çalışması" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Kişilik özellikleri" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

- Performans değerlendirme formu'nun "Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin "performans değerlendirme formunda" yer alan davranışlara sahip olma düzeyi ile okul yöneticilere göre, sınıf öğretmenlerinin "performans değerlendirme formunda" sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'i eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden biri çağa uygun bireyler topluma kazandırmak olmasına rağmen bu işlevini tam olarak yerine getirdiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Eğitim sisteminin tekrar gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması herkesin hem fikir olduğu bir gerçektir.

Eğitim kurumlarının beklenen düzeyde fonksiyonlarını yerine getirememesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi; eğitim sistemindeki denetim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülememesinden kaynaklanmaktadır.

Eğitim sisteminde öğretmenlere yeterli derecede bir yardım ve rehberlik bulunmadığı bir gerçektir. Onların karşılaştığı eğitim ve öğretimle ilgili problemlerinin çözümünde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale gelmesine olanak sağlamak için yardıma ihtiyaçları vardır. Öğretmenlere bu yardımın denetmenler tarafından sağlanması bir temel prensip olarak kabul edilmektedir. Modern çağın denetmenlerinden beklenen başlıca görev, okuldaki öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerine yardımcı ve rehber olmaktır.

IV. Milli Eğitim şurasında öğretmenlerin görevde denetlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda alınan kararlarda;

- Eğitim programlarındaki amaçlar esas alınmalıdır,
 - Öğrenci profili ve buna bağlı olarak öğrencinin değerlendirilmesine fırsat yaratılmalıdır,
 - Okullarda denetleme ve değerlendirme kurumların oluşturulması,
 - Öğretmenin denetleme ve değerlendirilmesinde rehberlik esas alınmalıdır. Öğretmen yeterli olmadığı noktalarda desteklenmeli, yol gösterilmeli ve hizmetiçi kursları ile takviye edilmelidir,
 - Öğretmenin değerlendirilmesi ceza olarak kullanılmamalıdır,
 - Öğretmenleri denetleyecek olanlar ilgili alanlarda uzman olmalıdır,
- kararları alınmıştır(IV. Milli Eğitim Şurası, 2005:102).

Kuzey Kıbrıs'ta ki eğitim sisteminde uygulanmakta olan denetim anlayışında bazı kurumların yılda bir kere bile denetlenmediği görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli

öğelerinden biri olan denetimin tam olarak yerine getirilememesinden dolayı öğretmenlerin tek başına eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelerine neden olmaktadır. Eğitim sisteminin hedeflerine ne derece ulaşıldığını kontrol edememek de eğitime sisteminde en önemli sorun olarak görülmektedir. Eğitim sistemindeki bu sorunun ortadan kaldırılmasında denetim sisteminin çağa uygun yeniden yapılandırılması önemli bir rol oynayacaktır.

Bu araştırma ile saptanacak veriler ışığında öğretmenlerin yeterliklerini tesbit etme açısından müdür ve müfettişlere yol gösterilebilir. Öğretmenlere hangi konularda rehber olacakları konusunda ışık tutabilir. Bu doğrultuda yapılacak hizmetiçi kursları belirlemede yardımcı olunabilir. Öğretmenler açısından değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu konusunda haberdar olunup bu yönde kendilerini geliştirmelerine ışık tutabilir.

Sayıtlılar

1. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil edecek sayıda ve niteliktedir.
2. Araştırmacı tarafından bu araştırma için geliştirilen anket formu araştırmacının amacını gerçekleştirecek verileri toplamada uygun bir araçtır.
3. İlkokullarda görevli olan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenler anket sorularını hür iradeleri doğrultusunda objektif olarak yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın konusunun geniş olması bazı sınırlamaları zorunlu kılmıştır. Bunlar:

1. Bu araştırma 2005_2006 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın evreni K.K.T.C geneli olarak belirlenmiştir.
3. Bu araştırmanın örnekleme İskele, Lefkoşa, Magosa, Girne ve Güzelyurt İlçelerinde buluna ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri olarak alınmıştır.
4. Araştırma denetim sisteminde öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan formlarındaki ölçütleri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırma açısından önemli bazı temel kavramların açıklanmasında yararlı olacaktır.

Sınıf öğretmeni: İlköğretim okulunda sınıf okutmakla görevli öğretmeni (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Okul/kurum Müdürü: Performans değerlendirilmesine alınan öğretmenin görev yaptığı okul/kurum müdürünü(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006).

Meslektaş (Branştaş): Performansı değerlendirilecek öğretmenin görev yaptığı okulda çalışan ve kendisi ile aynı branştan olan öğretmenleri (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006)

Öğrenci: Performansı değerlendirilecek öğretmenin okuttuğu sınıftaki öğrencileri veya branşında ders okuttuğu sınıfların öğrencilerini (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006)

Öğrenci Velisi: Performansı değerlendirilecek öğretmenin okuttuğu sınıftaki öğrencilerin velilerini veya branşında ders okuttuğu sınıflarda bulunan öğrencilerin velilerini; (<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim performans.doc>, 2006)

Denetim: Genel olarak kurumlarda yapılmakta olan işlerin kaynak, imkân ve koşullar dikkate alınarak, anayasal ve yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, evrensel ve ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, kurum ve kurum çalışanlarının performans değerlendirmesini de içeren değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme; başarı değerlendirmesi için toplam kalite ile performansı da kapsayan bir süreçtir(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Genel Denetim: İlköğretim kurumundaki eğitim-öğretim ve yönetim çalışmaları ile kurum ve kurum çalışanlarının performans değerlendirmesi amacıyla periyodik olarak yapılan faaliyetler (http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006).

Performans: Bir işi yapan bir bireyin, bir grubun ya da bir kurumun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak neleri sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Performans Değerlendirme: Kurumun ve kurumda çalışanların, önceden belirlenen standart kriterlere göre iş başarımlarının düzeyinin ölçülerek analiz edildiği ve gelişime yönelik geri bildirimlerin sunulduğu süreçtir(http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006).

Veri Kaynağı: Kurumun ve görevlilerinin performansının değerlendirilmesinde, performans kriterleri bazında kendisinden bilgi alınacak kişi ve örneklemi ifade eder(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Öğretmen Denetimi ve Performansının Değerlendirilmesi: Çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak, öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki gözlenebilir ve değerlendirilebilir eylemleri belirlenmek suretiyle ana kriterler ve genel bağlamda performansının değerlendirilmesidir (http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006).

Müfettiş: İlköğretim Müfettişi ve Yetkili İlköğretim Müfettiş Yardımcılarını(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Yeterlik: Bireylerin, görevleri ile ilgili rollerini, rol amaçlarına uygun olarak yerine getirebilme gücüdür(Akt. Aytekin, 1997:9).

Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviri

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi

KTÖS : Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEveKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

MEY : Milli Eğitim Yasası

N: Evren

p: Anlamlılık düzeyi

r: Korelasyon

Sd: Standart sapma

SS: Örneklem için standart sapma

TEDP : Temel Eğitim Destek Projesi

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kaynaklar taranarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

A.Konunun Tanımlanması

Denetimin tanımı

Eğitimin istenilen düzeye getirilmek için örgüt içinde denetim söz konusudur. Bu denetim sürecinde örgütün istenilen hedeflere ulaşılmasında yapılan etkinliklerin ne derece gerçekleştiğinin bilinmesi yönetsel zorunluluktur.

Teftiş dilimize Arapaça'dan girmiş bir kelime olup “ Bir şeyi sormak ve araştırmak demektir”(http://www.cu.edu.tr, 2005). Teftiş, “eğitim ve öğretim kurumlarında yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak, ortaya çıkabilecek disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucu üst ve ilgili kademelere bildirmek işlemlerini kapsayan bir süreçtir”(http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm, 2006) diğer bir tanıma göre teftiş, “istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitim düzeyinde uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardımdır. Denetim, eğitimin programlarının bir çok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir” şeklinde de tanımlanmaktadır(Taymaz, 2005:5).

Denetim, öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetmenlerin, uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine, kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında en yeterli bir düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir”(http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm, 2006).

Denetim, türüne bakılmaksızın her faaliyetin içinde ve yanında yer alır. Özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal faaliyetlerde olmazsa olmaz düzeyinde kendisine şiddetle ihtiyaç duyulur. Denetim ve gözetim hizmeti devredilemez ve başka bir söktöre sipariş

edilemez bir kamu görevidir. Bu göreve tam anlamı ile sahip çıkmak, eğitime verilen önemin de samimi ve açık bir göstergesi olacaktır(Taymaz, 2005:8).

Denetimin Tarihsel Gelişimi

Denetim, tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir öge olarak yer almaktadır. Bu durumda denetim ilk defa ne zaman başlanmıştır sorusuna verilecek cevap, kolay ama belirgin değildir. Denetim, özellikle ilk kamu kuruluşlarının örgütlenildiği, yönetim süreçlerinin uygulamaya konulduğu zaman başlanmıştır denilebilir. Her toplum kendi sistemlerini kurduğunda, sistemler içinde denetime de yer verilmiştir. Çağımızın sosyal ve ekonomik gelişmeleri, her sistem için etkin bir plan ile sürekli bir denetim çabasını zorunlu kılmaktadır(Taymaz, 2005:17).

Tarihsel süreçte denetim ve yönetim her zaman çok yakından ilişkili olmuşlardır. Çağdaş gelişmeler ışığında bakıldığında denetimin işlevleri de bir parça değişikliğe uğramıştır. Denetimin tarihsel gelişiminde, tek öğretmenli ve yerel toplum tarafından öğretmenlerin seçildiği ilk oluşumlar öğrenci sayısının artması ile eğitim hizmetlerinin birden çok öğretmen tarafından sunulması ile farklı bir görünüm kazanmıştır. Böylece baş öğretmen yada okul müdürü denilen bir yetkilinin varlığı gözlenmeye başlanmıştır. Okul bölgelerinin çok geniş bir alana yayılmasıyla bir bölge yöneticisi yardımcısı istihdam edilmiş ve bu kişiler ilk denetçiler olarak görevlendirilmişlerdir. Çok geniş bir tanımı içinde en önde gelen işlevlerden biri okulların kontrol edilmesi olmuştur. Bu denetçilerin okul ziyaretleri, öğretmenlerin işe alınması yada işe son verilmesi amacına yöneliktir(Aydın, 2005:6-7).

Denetimin tarihsel boyutunu incelediğimiz zaman 1900 tarihinden önce teftiş sadece yönetsel nitelikte uygulanıyordu. Öğretmenler yönetim tarafından kontrol edilen birer memurlardı. Yirminci asrın başlarına doğru uzman eğitimciler tarafından teftiş başladı. Çünkü yeni konular uzman müfettişlerin yetiştirilmesi gerektiriyordu. Artık teftiş yönetimin bir kolu olma özelliğini korumaktadır. 1920'lerde ise, denetimin bilimsel bir nitelik kazandığı görülmektedir. Bu dönemde denetim, eğitim ilkelerinin öğretmenler aracılığı ile eğitime uygulanması anlamına gelmektedir. Araştırma ve ölçme denetim kapsamında yer almaktaydı. 1930-40 arasında ise denetimin uygulamalarında insan ilişkileri öne çıkmaktaydı. Öğretmenleri eyleme geçirebilmek için, onların duygu ve heyecanlarını dikkate almak gereği anlaşıldı. Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinin amaçlarının saptanmasına katılmaları

vurgulanmaktadır. 1940'dan sonra mantık ve zeka yöntemleri ile denetim başladı. Mantık, istenilen sonuçları ve bunları sağlanmasında gerekli davranışları, pratik zeka da eğitimle ilgili olanlara bu girişime katılma olanağı verilmesini öngörüyordu. Eğitim etkinliklerinin hedeflerinin saptanmasında ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için en uygun davranışların belirlenmesi doğrultusunda değerlendirme çalışmalarına ilgililerin katılımı öngörülmüştür(Bursalıoğlu, 2000:128).

Denetim ve Modelleri

Yirminci yüzyılın başlarında uygulamaya başlanan bilimsel yönetim anlayışı eğitim yönetim ve denetimi de etkilemiştir. Bu yönetim yaklaşımında örgüt ilkelerini okul denetimine uygulanmıştır. Okul denetimine uygulanan bu ilkeler, eğitimin hedeflerinin açık olarak tanımlanmasını ve hedefler doğrultusundaki eylemlerin eşgüdümlemesini öngörmektedir. Öğretmenlerin açık olarak belirlenen yeterliliklere göre değerlendirilmesi, denetmenlerden beklenmektedir. Bu ilkeler, sonuç alabilmek için güdüleyici kullanmasına da yer vermektedir. Bilimsel yönetimde denetmen ve öğretmen arasında ilişkilere de önem vermektedir. Bu yaklaşımda denetmen ve öğretmen ilişkileri bilimsel bir temele dayanmaları ve nesnel kurallar tarafından yönlendirilmelidir görüşü egemendir(Aydın, 2000:12-13).

Çağdaş denetim özelliği insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili bir biçimde kullanılmasını amaçlar. Denetim, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini öğretmen sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlenmektedir. Denetim, öğrenmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünü değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı hazırlama işidir. Bu değerlendirmenin sonuncul amacı eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır. Denetime okul örgütünün bütünlüğü açısından bakıldığında belli ölçüde bağımsız davranışlar bütünü olarak düşünülebilir. Formal bir örgütte yer alan bireyler rol davranışlarının hiç bir boyutu tam bağımsız değildir. Bir sistem olan okul örgütünün alt sistemi durumdaki denetim de bir bütünün parçası, öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan sürecin ögesidir (Aydın, 2000:16-20).

Denetim sürecinin dört aşaması bulunmaktadır. Birinci aşaması yapılan plan için ölçütlerin konulması gerekmektedir. Denetimin ikinci aşaması planın gerçekleşmesi için işgörenlerin yaptığı işlem ve eylemlerin ölçülmesidir. Üçüncü aşaması işgörenlerin işlem ve

eylemlerinin ölçüm sonuçları ile önceden hazırlanan ölçünlerin karşılaştırılmasıdır. Denetimin dördüncü aşaması planın gerektirdiklerinden ne denli sapıldığını ortaya çıkarmaktır. Denetim sürecinde bu dört aşama her planlamadan sonra yinelenmektedir. Denetim süreci ile elde edilen dönütler yeni planın yapılanmasında çok yönlü ipuçları verir. Denetimle elde edilen dönütler hem planın gerçekleşmesi açısından, hem de planla elde edilen ürünün izlenip değerlendirilmesi sonucunda sağlanır. Denetimde, denetlenen kişinin denetleme çalışmalarına katılması denetimi daha yararlı kılmaktadır. İlgili işgörenlerle birlikte plan amaçlarının saptanması, ölçümlerin konması, ölçme işlemlerinin yapılması, ölçme sonuçları ile ölçümlerin karşılaştırılması, sonucunun değerlendirilmesi, işgörenlerin kusurlarını düzeltmede, eğitilmelerinde, başarılarını yükseltmede etkili olmaktadır(Başaran, 1990:43-44).

Denetleme eğitim planının gerçekleştirilmesi sırasında yapılanlarla yapılması gerekenin karşılaştırılması, plandan sapmaların önlenmesi sürecidir. Değerlendirme ise, yapılan işin yada bu işi yapan işgörenlerin değerini biçme, tanıma sürecidir. Eğitim yönetiminde bu iki yönetim süreci de önemlidir. Çünkü herhangi bir eğitim örgütünün yaptığı yönetim planının uygulandığı eğitim programının ne kadar başarılı olduğunu ortaya çıkartmak gerekmektedir. Denetleme, değerlendirme sürecinin işlemediği herhangi bir örgütün var olacağı düşünülemez. Bu süreci eksik yada yanlış uygulayan örgütler amaçlarını yitirerek işlevsizleşirler(Başaran, 1983:76-82).

Denetimin örgütler için gerekliliği, yararlarının önemi, onun büyük bir titizlikle uygulanması gerekmektedir. Denetim, örgütsel kaynakların en verimli ve yararlı biçimde kullanılmasının örgütlerin yaşaması ve gelişmesinin temel koşullarındandır(Başar, 1999:93).

Denetleme sürecinin öneminden dolayı bir çok örgütte yönetim sürecinin dışında denetim birimleri kurulmuştur. Bir yandan yönetim sürecinin içinde üstler ve altlarının eylem ve işlevlerini denetlerken diğer tarafta da örgütün denetleme biriminin elemanları, personeli ve örgütün işletişini denetler(<http://cu.edu.tr>,2005)

Eğitimde Denetim

Denetim, eğitim öğretim çalışmalarını milli eğitimin ve öğretim kademesinin amaçlarına yöneltme ve bu amaçları gerçekleştirmede çok faal bir faaliyettir. Gelişmiş ülkelerde de denetim de bu gözle bakılmaktadır. Bu bakımdan teftiş eğitim sisteminin

ayrılmaz bir parçasıdır. Denetim de ki amaç öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkilerinde işbirliğini sağlamak, öğretim çalışmalarında bunu geliştirmek, öğretim alanında yapılan ilmi çalışmaların sonucunu eğitim kurumlarına yansımaya ve programların geliştirilmesine imkan sağlayarak kurumların çalışmalarının genel amaçlarına uygunluğunu incelemek ve değerlendirmektir(Gökten 1986:26).

Denetimin en belirgin amaçları;

- Öğrenme için uygun bir çevre sağlamak.
- Her çocuğun sürekli bir gelişme göstermesi için gerekli metod araç ve gereç geliştirmek.
- İlgililerle işbirliği yaparak okul veya belli bir öğrenim basamağı için gerçek ve ulaşılabilir amaçlar tesbit etmek.
- Eğitim_öğretim amaçlarına ulaşmak için açık ve seçik bir denetim programı hazırlamak ve uygulamak.
- Programın etkinlik derecesini değerlendirebilecek nitelikte değerlendirme metodları geliştirmek.
- Bütün öğretmenlerde, denetimin işbirliğine dayanmak zorunda bulunduğu ve eğitim_öğretim çalışmalarını başarıya ulaştırma mecburiyeti ancak başkaları ile yardımlaşarak yerine getirebileceği hususta, bir tutum ve davranış geliştirmek.
- Eğitim_öğretimde gelişmenin, doğrudan doğruya, öğretmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine bağlı olduğu inancını yaratmak.
- Öğretmenlere, zaman zaman ortaya çıkan problemlerine çözüm yolları bulmaları hususunda yardım etmek.
- Öğretmenlerle güvene dayanan bir ilişki kurmaktır(Gökten 1986:28,29).

İlk yıllarda, denetim; öğretmeni sınıfta ziyaret etmek ve görülen durumu rapor etmek olarak bilinirken günümüzde, öğretmene çeşitli eğitim_ öğretim faaliyetlerinde yardımcı olmak, öğretmene moral ve motivasyon sağlama ve eğitim süreci içinde değerlendirmek gibi çok çeşitli faaliyetleri kapsayan bir süreçtir.

S.M. Gwynn'e göre denetim üçe ayrılır:

1. Öğretmen başarısını ölçmeye amaçlayan ilmi teftiş,
2. Demokratik eğitim rahberliği olarak teftiş,

3. Rehberlik, program geliştirme ve grup çalışmalarına önem veren yaratıcı teftiştir(Akt.Gökten 1986:35).

Eğitimde denetim, öğretimi geliştirmeyi amaçıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışını geliştirme sürecidir. Denetim anlayışında denetmenin değeri, eğitim ve öğretimin gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçülmektedir. Denetimden de beklenen bu katkı derecesini artırmaktır. Bu bakımdan etkili denetim herkesin en iyi katkıyı yapabileceği bir çevreyi sağlamaya yardımcı olan liderlik davranışı görmektedir. Çünkü eğitim denetçiliği kontrol edip değerlendirme ve raporlama süreçleri dışında da işlevleri olan bir görevdir. Müfettiş ve etkinlikleri araç boyutundaki kontrol, değerlendirme ve raporlama ile, amaç boyutunda da düzeltme ve geliştirme işlevleri yer alır. Bu anlamda denetim, eğitimin geliştirme sürecinde, öğrencilerle çalışan kişiler olan öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım sürecidir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/yalcinkaya.htm>,2006).

Eğitimde denetim etkinlikleri belirli bazı prensiplere göre düzenlenir. Saptanmaya çalışılan her prensip, sistemin işleyişine yön veren bir kavram olarak geliştirilmiştir. Eğitimin amaçlarına ulaşmada uygulama yapılan kurumlar genellikle okullardır. Bu nedenle amaca ulaştırıcı etkinlikle okullarda ağırlık kazanırken okulda yapılan eğitim denetiminde genel prensipler göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar; denetim için kısa ve uzun süreli planlar yapılmalı ve çalışmalarda kişi ve kuruluşlarla işbirliği esas alınmalıdır, denetim sürekli değişim ve gelişimi için olanaklar sağlanmalıdır, denetim araştırma ve bulguların ve yeniliklerin açıklanmasında ve sonuçlardan yararlanmasında yardımcı olmalıdır, denetim sürecinde eğitim programı ile iç içe girmesi sağlanmalı, denetim öğretim ve öğrenim faaliyetlerine yardımcı olurken öğretmenlerle işbirliği sağlanmalı, denetim okul dışı etkinliklerin gelişimine olanak sağlamalıdır, denetim etkinliklerine okuldaki öğretmen, yönetici ve diğer ilgililerin katılmalarını sağlanmalıdır ve son olarak denetim etkinlikleri katılanlar ve ilgililer tarafından sürekli olarak değerlendirilmelidir(Taymaz, 2005:41-42).

Eğitimde yapılan denetim ve değerlendirme alanına göre iki tür teftiş yer alır. Bunlar; kurum teftişi ve ders teftiştir. Bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve maddi kaynaklarının sağlama, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi, incelenmesi ölçütlerine göre değerlendirme işlevi kurum teftişi olurken, ders teftişi bir eğitim

kurumundaki öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2005:28).

Ders teftişinde öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra eksikliklerin giderme, yetenekleri geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumu sağlama, yenilik ve değişikliklerini de kapsamaktadır. Ders teftişi olarak nitelendirilen sınıf içi etkinliklerin denetimi için öğretimsel denetim ve kliniksel denetim kavramlarında kullanılmaktadır (Taymaz, 2005:172).

Öğretimin geliştirilmesi çabasına katılan tüm eğitim işgörenlerine liderlik sağlamakla görevli okul personelinin gösterdiği çabalar öğretmenin mesleksi büyüme ve gelişmesini güdülemeyi; eğitim hedeflerinin, öğretim materyallerinin, öğretme yöntemlerinin ve öğretim değerlendirme etkinliklerini kapsar. Öğretimsel denetimin amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünüdür (Yıldırım, 2000:37-38).

Öğretimsel denetim kavramı, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci grupların yerine getirdikleri çok geniş bir süreci tanımlar. Öğretimsel denetim öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde hizmet etmektedir. Temel olarak öğretimsel denetim; öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım sağlamaktadır. Bu yolla öğretmene performansına ilişkin objektif bir geri bildirim sağlar. Öğretimsel denetim, profesyonel bir anlayış ve olumlu bir tutum içinde öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlemesi yoluyla öğretmenlerin sürekli mesleki gelişmelerinde katkıda bulunur (Aydın, 2005:36-37).

Sınıf içi öğretimde öğretmenin daha etkili kılınmasını sağlamak ve öğretimdeki yeterliliğini artırmak amacıyla yapılan kliniksel denetimde; öğretmen davranışlarını değiştirme ve geliştirme yoluyla öğretimin geliştirilmesi amaçlanır. Kliniksel denetimin en önemli özelliği öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin verilerin gözlem ve inceleme yolu ile birinci elden sağlanmasıdır (Taymaz, 2005:174). Öğretmenin sınıf içi öğretimindeki yeterliliğini artırmak ya da öğretmeni daha yeterli kılmak amacıyla planlanmış bir program ve uygulamadır. Kliniksel denetimde veriler sınıf içinde gerçek yaşantıdan elde edilir. Toplanan veriler, daha etkili bir öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirilmesi amacı ile analiz edilir. Bu analizde, öğretmen denetmen ilişkisi, prosedürler, stratejiler üzerinde durulur. Öğretmenin

rol davranışını değiştirme yoluyla etkili bir öğretim gerçekleştirmeye çalışılır(Aydın, 2000:39).

Kliniksel denetimde müfettiş ile öğretmen gerçek sınıf ortamında karşı karşıya bulunur ve karşılıklı ilişkiye dayalı bir etkileşim gerçekleşir. Bu tür denetim beş aşamada gerçekleşir. Bunlar;

- a. Gözlem öncesi görüşme
- b. Gözlem yapma
- c. Analiz yapma
- d. Gözlem sonrası görüşme
- c. Değerlendirme'dir(Taymaz, 2005:174).

Klinik denetim, denetmen ve öğretmen arasında bir ortaklık ve fikir paylaşımı geliştirmek, öğretmenin öğretimsel becerilerini iyileştirmek açısından çok yararlı olmakla birlikte , klinik denetim tüm öğretmenler için uygun bir yaklaşım değildir. Klinik denetim süreci hem öğretmen hem de denetmen için çok fazla zaman ayırmayı gerekmektedir. Bir diğer tehlike de bu yaklaşımın çok fazla kullanılması durumunda bütün aşamaların bir alışkanlığa ve bir törene dönüşebilmesidir. Bu yaklaşımda öğretmenin performansı zaten iyi olan ve böylesine yoğun bir denetime gereksinim duymayan bazı öğretmenler için yersiz bir aşırı denetim uygulanmış olacaktır. Öğretmenlerin mizaçları ve gereksinimleri de öğrenme stilleri kadar farklıdır. Klinik denetim bazı öğretmenler için çok uygundur ama bazı öğretmenler için hiç uygun olmayabilir(Aydın 2005:46,47).

İlköğretim kurumlarında sınıf ve ders denetimi öğretmenlerin başarı durumlarını değerlendirmek ve geliştirmek üzere saptanan ilkelerle uygun olarak yapılır.

Eğitimde Performansın Değerlendirilmesi

Günümüzde eğitim sorunlarına yeni çözüm arayışları içerisine girmektedir. Bunlardan biride Toplam Kalite Yönetimi'dir. Toplam Kalite Yaklaşımı sadece üretilen ürün ve hizmet değil, bir bütün olarak yönetim kalitesini ve verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Kuruluşların Toplam Kalite Yaklaşımı ile çok daha yüksek rekabet ulaşabildikleri bir gerçektir. Bu yaklaşım yönetim anlayışı, felsefesi, örgüt yapısı ve yöntemlerle bir bütündür.

İnsan faktörünün ön plana çıktığı ve bilimselliğin ön koşulu olduğu bu sistemde temel öğelerin eksiksiz uygulaması ile başarılabılır. Bunlar;

- Hataları ayıklamak yerine hata yapmamak yaklaşımı benimsenmesi.
- Grup çalışmalarının Toplam Kalitenin ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul ederek örgütteki görevleri bu çalışmaları destekleyecek şekilde dağıtmak.
- İşletme içindeki bütün planlama ve uygulama çalışmalarını sürekli gelişme anlayışına uygun olarak düzenlemek.

Bu üç temel öğeyi benimsemiş ve Toplam Kaliteyi hedeflemiş kuruluşlarda, örgüt yapısı da öğelerini destekleyen ve uygulanmalarını kolaylaştıran bir yapıda olmalıdır. Bu örgütlerdeki yönetim stratejik kararlar alan, rakiplerini inceleyen, eleman seçimine ve yetiştirilmesine daha çok zaman ayıran bir konumdadır. Operasyonlar ise bölüm, takım gibi tarafından tüm yetki ve tedarikçi, kendisinden sonraki bölümü ise müşteri olarak görür. Takım kararları yerinden karar alma ilkesine dayalı olarak verilir. Takımlar kendilerine ait işin bir bütün olarak tümünü yaparlar. Takım içinde hiyerarşik düzen yoktur. İş tasarımı, sosyal ve teknik kriterler eşit önemde düşünülerek yapılır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi.htm>, 2006).

Bir kurumun ürün ve hizmetlerinden yararlananlar için kalite oldukça önemlidir. Kalite, mal ve hizmetlerin fiziki durumu, verimlilik oranı, güvenilirliği ve üretim kaynaklarının verimli kullanımını içerir. Geleneksel yönetim yaklaşımında standartlara uyma koşuluyla bir ölçüde hata ve israfa müsamaha vardır. TKY’de ise hedef, üretimde sıfır hata yönetimi ne geçmektir. Kalite, üretim sonrası yapılan kalite kontrolleriyle değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleler yaparak, ürünün hatasız üretilmesiyle sağlanır. Kalitenin sağlanması üretim sürecinin belli basamaklarını değil, ham madde seçiminden ürünün elde edilmesine kadar, bütün üretim kademelerini içerir. Kaliteyi, bir örgütte belirli kişileri değil, çalışanların hepsinin düşünmesi ve çaba göstermesi ile ulaşılabılır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm> , 2006).

Eğitimde kalite kavramı bir çok anlamı çağrıştıran bir ifadedir. Çünkü eğitimin kalitesi tarihsel olarak karakterize edilir. Zamanla değişir ve amaçların, işlevlerin ve ortaya koyduğu ürünlerin değişkenliği ile ilgili olarak coğrafik şekilde farklılaşır. En genel anlamıyla eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirmeye veya başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir. Günümüzde eğitimde kalite kavramı, bir öğretmen veya öğrencinin sınıf ortamında iletişim kurması veya akreditasyon şartlarının yerine getirilmesinin boyutlarını

aşmıştır. Kalitenin farklı tanımları arasında, eğitimin kullanma amaçlarına uygunluğu ve öğrenciler ile mezunları bekleyen iş dünyasından oluşan müşterilerinin isteklerinin yerine gelmeside bulunmaktadır. Eğitimde daha iyiye gitmek için bir çok çalışmalara yapılmaktadır. Bu çalışmaların başarılı sonuçlar alması için çok sistemli ve çağdaş dünya ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Eğitimde kalite çalışmaları ve arayışları geçmişte olduğu gibi şimdi ve geleceğin dünyası için de aynı derecede önem taşımaktadır.

İlköğretimin, kültürel sürekliliği sağlaması, istikrarlı demokratik bir toplumu oluşturması, halkın yaşam kalitesinin yükselmesi, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insanın gelişiminin oluşturması, sürecinin tartışma konusu edilmesi, olgusundan hareketle kalite tartışmalarının da buradan başlayabileceği zorunluluğu vardır. T.K.Y’i anlayışı, eğitim kurumlarında da uygulama imkanı bulan hatta biraz zorunluluk duyulan kuram ve ilkeler arasında yer almalıdır. Bu doğrultuda T.K.Y’i eğitim kurumlarında hem bir yönetim felsefesi , hem de bir yönetim anlayışı olarak uygulanabilmesi için kalitenin çeşitli özellikleri açısından tanımlanması gereklidir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi.htm>, 2006).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, kısaca bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelinebilir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynaklarının, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör iş birliğinin, eğitim yönetimin ve eğitim programının kalite zenginlik dengesi ile yükseltilebilir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm>, 2006).

Eğitimde T.K.Y’i, eğitimin bütün paydaşlarının belli bir oranda eğitimde karar alma sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatminin karakterize ettiği bir yönetim yaklaşımını eğitim sistemine hakim kılma sürecidir. Burda ki amaç; sürekli eğitim ile çalışanların niteliklerinin yükseltilmesi, çağın getirdiği değişim ve gelişmelerin doğru algılanıp değerlendirmesi, kaliteyi artırarak hizmetten yararlananların memnuniyetlerinin artırılması ve son olarak karar alma sürecinde takım katılımının gerçekleştirilmesidir.

Toplam Kalite Yönetimin sağlayacağı yararlar şöyle sıralanabilir:

Kurumsal açıdan,

- Hizmetten yararlananların memnuniyeti sağlanır.
- Hizmet sunumunda güvenilir ve güncel olur.
- Hizmetten yararlananların birimle olan ilişkilerinde güven ortamı oluşturur.

- Süreçler rasyonelleştirilir.
- En az maliyetle en iyi sonuç alınır.
- Kaynakların amaçlara yönelik kullanılması sağlanır.
- Uygun bir kurum kültürü oluşumu sağlanır.
- Öğrenen birey öğrenen organizasyon felsefesinin kurumda yerleşmesi sağlanarak sürekli eğitim kurumlaştırılır.

- Kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığıyla sorunların yerinde çözümlenmesi sağlanır.

- Birime bağlı olduğu kurumlar arası koordinasyonun daha kolay ve işlevsel olarak kurulması sağlanır.

Bireysel açıdan:

- İş doyumu artar.
- Karar verme, yetki ve sorumluluk alma özendirilir.
- İş tanımına uygun olarak çalışanların bilgi ve becerilerine uygun alanlarda çalışmaları ve yapılan iş ile ilgili olarak çalışanların niteliklerinin sürekli geliştirilmesi sağlanır.

- Çalışanların birbirlerini hizmet sunumundan yararlanan bireyler olarak görmelerini özendirilmesi ve iç müşteri bilincinin yerleşmesi sağlanır.

- Birim çalışanların arasında işbirliği ve güvene dayalı bir ortam oluşur.
- Açık ve objektif değerlendirme yapılarak, personelin eksiklerini görmesi ve kendisini geliştirmesi sağlanır
(<http://meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum9s1htm>, 2006).

Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi ve devam ettirebilmesi için T.K.Y ihtiyaç olduğu söylenebilir. Eğitimde kalite yönetimi dendiğinde insan yetiştirmede hata yapmama akla gelmektedir. Öğrenci, veli tatmini ve çıktı(mezun)dan işverenin memnuniyeti, hatasız insan yetiştirmeye bağlıdır. İnsanı hatasız geliştirme: Girdiler(eğitim programı, eğitimciler, diğer çalışanlar, para, eğitim araçları). Bu girdilerin eğitim süreci(işlem) başlamadan sıfır hatalı yada kaliteli olması gerekmektedir. Eğitim süreci(program, yöntemler, uygulama ve geri

beslenme); çıktılar(öğrenci başarısı, akademik, sosyal, kültürel, sportif vb., üst öğrenime girme, iş yaşamına girme, hizmet içi eğitim, çalışanların başarısı(işveren memnuniyeti) ile mümkündür.



Şekil-1. Sürekli Gelişme ve Hedeflerle Yönetim (Deming Döngüsü)

Bunun için Deming döngüsü de denilen planla, uygula, değerlendir, düzelt çevriminin(Şekil 1) kurulması ve işletilmesi gerekmektedir. Örgütte sürekli gelişim için bu çevrimin uygulanmasına ihtiyaç vardır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm>,2006).

Eğitimde kalite, doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir. Eğitimde toplam kalite; bütün işgören ve öğrencilerin aktif bir şekilde katıldıkları sürekli iyileştirmelerle artan müşteri tatminin karakterize ettiği bir eğitim kültürüdür. Eğitimde TKY uygulaması sonucunda esnek ve yaratıcı düşünce biçimini geliştirmek, sürekli gelişim birincil amaç olmakta ve sonuçta organizasyon kültürü değişmektedir. Hem örgüt içindekileri(öğretmen ve öğrenciler) hem de örgütün hizmet verdiği toplumsal çevreyi müşteri olarak algılama ve bu kesimlerin doyumunu gözetmek TKY'nin en önemli özelliğidir. O halde öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek performanslarını ortaya çıkarmak, onların duygusal ve düşünsel tepkilerine duyarlı bir yönetim felsefesi gerekli kılmaktadır(Yıldırım, 2002:76).

Okul toplumunu oluşturan birey ve grupların yönetime ve eğitim öğretim sürecine doğrudan katılımı günümüz çağdaş eğitim anlayışının bir gereğidir. Eğitim sürecinin yarattığı değerlerden öğrenci, veli, toplum ve devlet doğrudan etkilenir. Planlı okul gelişim çalışmaları, benimsediği yaklaşımlar(okul merkezli yönetim, öğrenci merkezli eğitim, okul-çevre işbirliği ve okul standartları gibi) yerelden evrensele, bugünden yarına yeni bir okul tasarlar.

Günümüzde eğitimde çağdaş denetim denildiğinde; yapılan hizmetlerin hukuki düzenlemere ve belirlenmiş kurallara ne derece uyduğu yada uymadığı ile iş görenlerin, bu yönde disiplin durumlarının değerlendiren klasik anlayıştan uzaklaşmış bunun yerine yönetim ve eğitim alanında görev yapan her derecedeki yönetici ve öğretmenleri değişimlerden haberi kılma, onlara etkili bir kaynak hizmeti sunmak ve çağdaş rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek şeklinde hukuka uygunluk ve performans denetimi olarak algılanmaktadır. Bundan dolayı, denetim, kamu sektöründe veya tüzel kişiliği bulunan kurumlarda yapılmakta olan işlerin kaynak, imkan ve koşullar dikkate alınarak, mevzuat, belirlenen amaç, ilke ve hedeflere uygunluğu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, rehberlikte bulunma, değişikliklere ilişkin öneriler getirme; başarı değerlendirme için, toplam kalite ile performansı da kapsayan bir süreç dönüşmektedir(<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/uygulama.htm>, 2006).

Performans değerlendirme, insan kaynaklarını yönetim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Bu süreçte personelin istihdamı, eğitimi, kariyer basamaklarındaki yeri, verimliliği gibi bir çok değişken üzerinde geri bildirim sağlamaktadır.

Performans Türkçe’de tam bir karşılığı bulunmayan bir kavramdır. Bir işi yaparken, çalışanın o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını ifade eder. Performans değerlendirme, kişilerin, birimlerin yada kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ölçme işlemi içeren bir süreçtir(Aydın, 2005:146).

Performans değerlendirmesi; gerçek anlamda çalışmaya, bilgi alışverişine, gerek hatalar ve gerekse başarılar açısından sorumluluğun paylaşılmasına ve eğitim-gelişmeye olanak sağlayan dinamik bir süreçtir. Performans değerlendirmesi, bir başka açıdan, bireyin görevdeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın organizasyonun başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç olarak tanımlanabilir.

Performans değerlendirme genel olarak çalışanların; kurumları, üstleri ve kendileri tarafından konulmuş olan hedeflere ne derece ulaştığını ve işin gerektirdiği yetkinlikleri ne derece kazandığının ölçümü olarak özetlenebilir. Çalışanın iş yerindeki performansı üzerindeki geri bildirim almaya diğer bir ifadeyle işini kurumun, üstünün ve çalışma

arkadaşlarının gözünde nasıl yaptığı ile ilgili bilgi almaya ihtiyaç vardır. Bu geri bildirim hem kendisine bulunduğu noktayı objektif olarak görme imkanı sağlayacak hem kurumu tarafından dikkate alındığı ve yaptıklarının bir değeri olduğu gerçeğini gösterecek hem de kendini geliştirmesi için fırsat yaratacaktır(Yalım, 2005:64).

Performans yönetimi; okulun amaç ve hedefleriyle yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmak ve hedefleri analiz etmektir. Öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmektedir. Her öğretmenle, okulun amaç ve beklentileri doğrultusunda açık bir iletişim kurar, öğretmenlerin en iyi performans düzeyini kabul eder ve son olarakta eğitim kalitesini iyileştirmek için hangi alanlarda ne tür bir düzeltme uygulamalarını yapılacağını saptamak ve uygulamaktır. Performans yönetimin amacı kontroldür. Öğretmenler için ayarlanmış hedefleri ve bu öğretmenlerin ulaştıkları standartları kontrol etmek ve standartların üstüne çıktıklarında ödüllendirerek öğretmenlerin performanslarını kontrol

etmektedir(http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/153_154/cemaloglu.htm, 2006).

Performans değerlendirmenin amacı; örgütlerdeki işgörenlerin performansının ve başarısının ölçülmesidir. Bir dizi yönetsel kararın verilebilmesi için, çalışanların performans düzeylerinin zayıf ve güçlü yanlarının bilinmesi gerekmektedir. Diğer taraftan çalışanların işgörenlerin işlerini daha iyi yapabilmeleri için performans değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Etkili bir performans değerlendirmesi yapabilmek için iyi düzenlenmiş iş tanımları ve iş analizlerinin yapılması gerekir. Performans değerlendirmesinde çok önemli bir araç olan iş tanımını kapsar(Aydın, 2005:148).

Performans değerlendirme, çalışanın işini ne kadar başarılı yaptığını belirleme, kendisine bildirme ve bir gelişim planı oluşturma sürecidir. Başarılı bir performans süreci, çalışana yalnızca verimlilik konusunda bilgilendirmemekte, aynı zamanda çalışanın gelecekteki çabasını ve mesleki yönelimini de etkilemektedir. Performans değerlendirme yoluyla çalışanın geliştirilmesi, onun daha etkili çabalar göstermesini sağlayacak ve kariyer planını netleştirecektir.

İyi planlanmış bir performans değerlendirmenin yöneticiye, çalışana ve en genel anlamda organizasyona sağlayacağı yararlar bulunmaktadır. Bunlar;

- Performans değerlendirmesi, yapılan iş ve o işi yapan kişiler hakkında yöneticiye değerli bilgiler verir. İşi ve kişiyi geręekten anlamasını sağlar.
- İş beklentileri ve sonuçları hakkında yönetici ve çalışan arasında iyi bir iletişim kurulduğu zaman, geliştirilmiş yöntemler ve yeni fikirler için fırsatlar yaratılır.
- Performans iyi bir şekilde değerlendirildiğinde çalışanlar işi nasıl yaptıklarını bilirler ve işleri konusunda endişelenmekten kurtulurlar.
- Çalışanlar performansları hakkında zamanında, olumlu geri bildirim aldıklarında verimlilikleri ve iş tatminleri artar.
- Olumlu katkılar olduğu farkedildiği anda bunlar konuşularak doğru uygulamalar pekiştirilir ve iyi performans teşvik edilir.
- Çalışanlarla iki yollu iletişim kurulduğu zaman amaçlar açıklık ve netlik kazanır, böylece çalışanların odaklaşması ve başarılı olması kolaylaşır.
- Düzenli olarak yapılan performans değerlendirmesi toplantıları işin kalitesinin nasıl algılandığı konusunda süprizleri azaltır.
- Profeyonel olarak performans değerlendirmesini öğrenmek yönetim becerilerinin geliştirilmesi ve sorumluluğun artırılması için mükemmel bir hazırlıktır.
- Çalışanı, yaptığı işe ne ölçüye kadar başarılı olduğu konusunda uyarmak, performans değerlendirmesiyle daha etkili ve objektif olur.

Türkiye’de ilköğretim kurumlarının denetiminde, değişen ve gelişen şartlara göre sorunları belirlemek ve çözümlünü ortaya koyabilmek, mevcudu iyileştirmek ve performansı yükselterek kaliteyi arttırmak; kamu kaynaklarını daha etkin, verimli ve yerinde kullanmak için; “İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Performans Değerlendirme Esasları”nın belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur(<http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretimperformans.doc>, 2006).

Performans değerlendirme yöntemiyle personelin işini istenilen nitelikte, sürede beklenen davranışlarla ve normlarına uygun olarak yapma durumunu belirler. Standartlarına göre değerlendirme denebilen bu yöntemle daha çok bireyin işteki becerisi ve ortaya koyduğu ürünün kalitesi ölçülerek değerlendirme yapılır. Buna göre değerlendirmede personelin yaptığı iş belirlenir ve hedefler saptanır(Taymaz, 2005:192).

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Öğretmen performansının değerlendirilmesinde çoklu kaynaklarının kullanılması ve değerlendirme etkinliklerinin çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması büyük önem taşımaktadır. Daha çok işletmelerde kullanılan ve 360 derece performans değerlendirme adı verilen geri bildirim toplama sistemi, iş performansını çok yönlü olarak sürekli bir anlayışla sorgulamayı ve çalışanların performansları hakkındaki bilgiyi, çalışan ile farklı ilişkilere sahip çok değişik kaynaklardan toplamayı amaçlar(Aydın 2005:176). Diğer tanıma göre 360 Derece performans Değerlendirme Sistemi, bir çalışanın davranışları ve bu davranışların etkileri hakkında o çalışanın üstlerinden, çalışma arkadaşlarından, parçası olduğu proje takımlarının diğer üyelerinden, müşterilerden ve tedarikçilerinden bilgi toplandığı bir sistemdir (<http://www.saglik.gov.tr/makaleler/performansdegerlendirme.htm>, 2006).

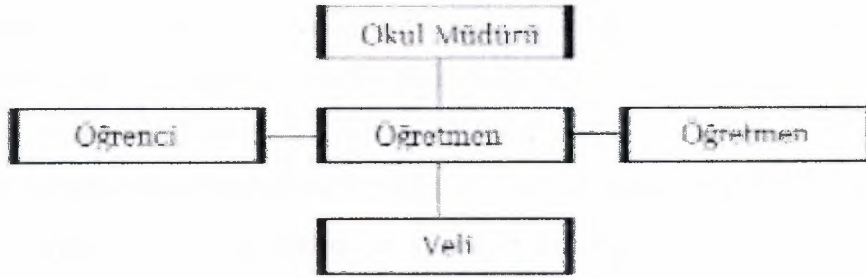
360 Derece Performans Değerlendirmenin temel amacı, performans değerlendirmesinden ziyade, kişiye farklı kaynaklar tarafından geribildirim verilmesini olanaklı kılan, kişisel gelişimi sağlamaktadır. 360 derece geri bildirim süreci, tüm bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olur. Dolayısıyla, 360 Derece Performans Değerlendirme, organizasyonda formal olarak kullanılan değerlendirme sisteminin yerine geçen bir araç değil, formal performans değerlendirme sistemlerinin tamamlayıcısı bir araç niteliğindedir(<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi41/aytac.htm>, 2006).

360 Derece performans Değerlendirmenin yararlarını şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışanların performansının iyileştirilmesinde çok yönlü bir geri besleme sağlar.
- Çalışanlarla bu hizmetlerden yararlananlar arasındaki iletişim düzeyi hakkında bilgi verir.
- Örgütte kişisel ilişkilerin gelişmesi için zemin hazırlar.
- Çok sayıda değerlendiriciye olanak sağlar, tek kişinin duygusallığı önlenir.
- Çalışanların, yaptıkları işi çevrelerindeki kişilerin nasıl gördüklerini anlamalarını sağlar.
- Yöneticiler, çalışanlarının yetenekleri ve yeterlilikleri konusunda daha geniş bilgi sahibi olurlar.

Eğitim sisteminde özellikle öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde 360 Derece Değerlendirme sistemine son derece benzeyen çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme sistemi giderek yaygınlaşan bir biçimde çeşitli ülkelerde kullanılmaktadır. Buradaki asıl amaç, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı biçimlerde dökümanlaştırılmış ve farklı kaynaklardan görüş bildirilmiş olması gereklidir. Bir öğretmenin performans değerlendirmesinde öğrenci, veli, meslektaş görüşleri, mesleki etkinlik kayıtları, öğrenci başarı kayıtları, öğretmen testleri ve benzeri veri kaynaklarından yararlanılabilir(Aydın 2005:176).

Öğretmen hakkında çalışanın arkadaşlarından, astlarından ve yöneticilerinden gelen geri bildirimler, kişi hakkında yoğun bir bilgi trafiği oluşmasına neden olur. Böylece tek bir kişinin görüşünün temel alındığı geleneksel teftiş sistemine göre daha sağlıklı olmaktadır. Kişinin, yaptığı işle ilgili çalışma arkadaşlarının fikirlerini öğrenmesi o kişi için ufuk açıcı olabilir. Ayrıca bu sistem ile geri bildirim sürecine bir çok kişinin katılmasından dolayı yöneticilerin işini kolaylaştıracaktır. Öğretmen teftiş sürecinde 360 Derece Performans Değerlendirme sisteminde olası taraflar şunlardır(şekil 2)



Şekil 2. Öğretmenin Değerlendirilmesinde Taraflar

360 Derece Performans Değerlendirme sistemini diğerlerinden ayıran fark geri beslenme özelliğidir. Bu özelliği sayesinde bir kişide sahip olması beklenen yetkilerin, astları, üstleri, iş arkadaşları ve müşterileri gibi birden fazla değerlendirme grubu tarafından değerlendirmesidir. Aynı zamanda, 360 derece performans değerlendirme yaklaşımı 8 temel yetenek alanında personelin çok yönlü olarak izlemesini kolaylaştırır. Bu alanlar:

- İletişim
- Liderlik

- Değişime uyabilirlik
- İnsanlarla ilişkiler
- Görevin yönetimi
- Üretim ve iş sonuçları
- Başkalarının yatıştırılması
- Personelin

geliştirilmedi(<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi41/aytac.htm>, 2006).

IV. Milli Eğitim Şurasında alınan 13. kararda “...temel eğitim boyunca okul ve öğretmenlere etkin, sürekli, yönlendirici, öğretici denetim ve değerlendirme hizmetleri sunulur. Çoklu denetim ve kriter tabanlı denetim ve özdenetim yapılır. Bu amaçla ivedi olarak Eğitim denetim Yasası hazırlanarak uygulamaya konulur..” maddesinde anlaşıldığı gibi öğretmen denetiminde çok yönlü bir yaklaşım olan 360 derece performans değerlendirme sistemini benimsenmiştir.

Eğitim Denetim Yasasındada “....öğretmenlerin, okul yöneticilerin ve diğer okul çalışanlarının performansının etkin bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyıcı bir sistemin yerleştirilmesine çalışmak ve bu konu ile ilgili görüş ve önerilerini...” maddesinde öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan geleneksel teftiş uygulamalarının yerine performansa dayalı bir sistem anlayışını getirmektedir.

Öğretmenin değerlendirilmesi, üzerinde çok durulmuş ve durulması gereken bir konu olmuştur. Bundan dolayı öğretmenlerin güvenilir bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Özellikle öğretmenlere, hizmetten önce mesleki eğitimlerinde faydalı olabilecek bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Halen mevcut şartlar altında, bir öğretmen eğitimde iken aldığı yolu kesin olarak bilmiyor; çünkü yeterli bir öğretmen olmak için neler gerektiğinden habersiz, gerek o gerekse kendisini hazırlayan öğretmenler yaptıklarını el yordamıyla yapıyorlar. Hem öğretmen adayına hem de onun öğretmenlerine ne kadar verimli çalıştıklarını gösteren bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır(Ward, 1961:192).

Çeşitli değerlendirme ölçütlerinden en alışılmış olanı, kıdeme dayalı başarıdır. Her meslekte olduğu gibi, eğitimde de eski kuşak kıdemi, yeni kuşak yeterliliği savunur. Kıdemin seçilmesi, öğretmenin değerlendirilmesinde ki güçlükten doğmaktadır. Bir değerlendirme

ölçüsü olarak kıdemin yararları, sosyal adalet duygusunu kapsamı kişisel etkileri engellemesi teşkilata bağlılık işareti olması, kolay ölçülebilmesi, yıkıcı yarışmayı önlemesi, yönetimi baskıdan kurtarması ve değerlendirme güçlüğünü azaltmasıdır. Yeterliliği sağlayamaması, kuşaklar arası çatışmayı artırması, yetersiz personel teşkilata yük etmesi, yetki ile yeterlilik dengesini bozması ve mesleğin önemsizleşmesi bu ölçünün zararları arasındadır(Dinçer 1986:59).

Öğretmenler değerlendirilirken ilk olarak genel izlenim tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenler bu esas üzerinden mesleğe alınmış, terfi edilmiş veya maaşları azaltılmıştır. Ancak son yıllarda daha sağlam ve objektif bir değerlendirmeye metoduna gittikçe artan bir ihtiyaç hissedilmiştir. Sonuç olarak genel izlenim metodu yerine daha objektif olan bir metod koymak yolunda çabalar sarfedilmiştir. Bütün bu çabaların ortak amacı, öğretmenlerin yeterliliği ve başarısına dair bilgi toplayarak bu bilgiyi düzenlemek olduğu için hepsinin bir anlamı vardır. Bu değerlendirme metodlarından biride stenografi ile dersleri not etmektir. Bu metoda göre bir stenograf ders esnasında öğrenciler ile öğretmen tarafından söylenen ve yapılanları not etmek üzere sınıfa gitmektedir. Alınan notlar yazıya çevrildikten sonra öğretmenler ve müfettişler tarafından dikkatle gözden geçirildikten sonra öğretmenin öğretim tekniği üzerinde bir değerlendirme yapılmaktaydı. Ancak bu tekniği uygulamak pahalıya mal olduğu için yaygınlaşması güç olmuştur.

Diğer bir değerlendirme metodu ise değerlendirme kart ve çetvelleridir. Bunlar öğretmenin yeterliğini değerlendirmek üzere daha objektif bir usul sağlamak için en büyük çabalar öğretmen değerlendirme kart ve çetvelleri hazırlamaya sarfedilmiştir. Mükemmel öğretmenlerin taşıdıkları vasıflar üzerinde en geniş araştırma The Commonwealth Teacher-Training Study adlı araştırmadır. Bu araştırmada gösterilen en önemli yirmi beş vasıf aşağıda çeşitli tip öğretmenler için liste halinde verilmiştir. Bunlar;

1. Uyum sağlama
2. Sahşi görünüş
3. İlgiler(topluma, mesleğe, öğrenciler)
4. Dikkat(açıklık, kesinlik, tamlık)
5. Nezaket(taktir, incelik, iyi kalplilik, sempati, yerinde davranma, özveri)
6. İşbirliği(yardım, sadakat)
7. Güvenirlik(disiplin, asayiş)
8. Bağlılık(hazır olma, canlılık, ilham)

9. Konuşmada ahenklik
10. Azim(cesaret, kararlılık, ısrar, bağımsızlık, gayeli olma)
11. Yargılama(Ayırtıcılık, ileri görüş, zeka, algı)
12. Sağlık
13. Doğruluk
14. Çalışkanlık
15. Önderlik(insiyatif, kendine güve)
16. Çekicilik(yakınlık, neşe, iyimserlik,hoşluk,girişkenlik,nükte, hoş a giden ses)
17. Temizlik
18. Açık fikirlilik
19. Orjinallik(hayal kudreti, yaratıcılık)
20. İlerleme gayreti
21. Vazifeyi vaktinde yapma(süret, sözünde durma)
22. Ruh inceliği(zevki selim, tevazu, ahlak, sadelik)
23. Araştırma(entellektüel merak)
24. Kendine hakimiyet(sakinlik, ağırlık)
25. Tasarruf severlik(Ward, 1961:194).

Günümüzde öğretmen yeterliği konusunda çok çalışma yapılmıştır. Bu yeterlikleri başlıklar altında toplamışlardır. Öğretmenin genel yeterlik alanları 6 başlık altında toplanmıştır. Bunlar yukarda verilen öğretmen vasıfları ile örtüşmekte ve daha kapsamlı bir hale dönüştürülmüştür. Öğretmen genel yeterlik alanları:

1. Kişisel Ve Mesleki Gelişim Genel Yeterlik Alanları

1. Öğrencilere değer verme anlama ve saygı gösterme
2. Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma
3. Ulasal ve evrensel değerlere önem verme
4. Öz değerlendirme yapma
5. Kişisel gelişimi sağlama
6. Mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama
7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukarını yerine getirme

Belirlenen bu sekiz alt yeterliğin her birinin her birinin gerçekleşip gerçekleşmediğini yada ne ölçüde gerçekleştiğini gözlem yada görüşmeler yoluyla ölçme olanağı sağlayacak performans göstergeleri oluşturulmuştur. Bu ana yeterliliğin öncelikli amacı öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde mesleki ve kişisel gelişim sağlamalarına rehberlik etmektedir. Alt yeterlik ve bunlara ait performans göstergeleri yoluyla öğretmenler kendi kariyer gelişimlerini planlayabilecek, varsa eksiklerini giderebilmek için gerekli önlemleri hem kendileri hemde yönetim kademeleri yoluyla alabileceklerdir.

2. Öğrenciyi Tanıma Genel Yeterlik Alanları

1. Gelişim özelliklerini tanıma
2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
3. Öğrencilerle ilişkilerinde onlara değer verme
4. Öğrenciye rehberlik etme

Bu dört alt yeterlik alanı oluşturulurken nörobilim araştırmalarındaki çalışmalarının sonuçları öğretme ve öğrenme anlayışımızı geliştiren heyecan verici bir potansiyele sahiptir. Bu sonuçlar;

- Beyin yaşantılar sonucu fizyolojik olarak değişir.
- IQ doğumda sabit değildir.
- Bazı yetenekler belirli fırsat pencereleri açırken daha kolay kazanılır.
- Öğrenme duygulardan oldukça etkilenir.

Bu sonuçlar sayesinde öğrenme için olumlu çevreler geliştirilmiştir. Özellikle Howard Gardner(Multiple Intelligences) ve Carl Yung(learning styles) iki kuram ve buna bağlı olarak iki öğrenme modeli sunmuşlardır. Bu modellerde öğretmenin değişen rolünü açıklamakta ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçişinde gerekçesinide oluşturmaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin şimdiye kadar donanımlarında değişiklikler ve ilaveler gerekmektedir. Böylece öğretmen yeterlik alanları yeniden gözden geçirilmesi ve yeni duruma uygun hale getirilmesi vazgeçilmez olmaktadır. Öğrenciyi tanıma yeterlik alanına sahip olması beklenen beceriler diğer alanların da temelini oluşturmaktadır.

3. Öğrenme Ve Öğretme Süreci Genel Yeterlik Alanları

1. Dersi planlama
2. Materyal hazırlama
3. Öğrenme ortamları düzenleme
4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
6. Zaman yönetim
7. Davranış yönetimi

Bu yedi alt yeterlik, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme ve öğretme süreciyle ilgilidir. Öğretmenin eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan öğrenme-öğretme sürecini başarıyla planlayıp, uygulaması ve yönetmesi için bu yedi alt yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

4. Öğrenmeyi Ve Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme Genel Yeterlik Alanları

1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri belirleme
2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme
3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

Bu dört alt yeterlik öğretmenin ne kadar iyi öğrettiği veya öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini belirlemesinde yararlanılmaktadır. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili sahip olması gereken yeterlikler bu dört alt yeterliklere ait performans göstergeleri ile geliştirilmiştir.

5. Okul, Aile Ve Toplum İlişkileri Genel Yeterlik Alanları

1. Çevreyi tanıma
2. Çevre olanaklarından yararlanma
3. Okulu bir kültür merkezi olarak görme
4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma
5. Aile katılımı ve iş birliği sağlama

Bu beş alt yeterlik, öğretmenlerin okul, aile ve toplum ilişkileri ile ilgili sahip olması gereken yeterlikler nasıl görülebileceğine dair performans göstergeleri geliştirilmiştir.

6. Program Ve İçerik Bilgisi Genel Yeterlik Alanları

1. Türk milli eğitimin amaçları ve ilkeleri bilgisi
2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
3. Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme

Bu yeterlik alanının temel kapsamı Türk milli eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri ile özel alan öğretim programının temel aldığı yaklaşımlar, programın amaçları ve ilkeleri, programda sunulan içerik ve içeriğe uygun olan yöntem ve teknikler ile değerlendirme anlayışı konusunda öğretmenlerin hangi yeterliğe sahip olması gerektiğini ortaya koymak ve bu konularda anlayışlarını geliştirmek üzere onlara yol göstermektir(<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergier/sayi58/ogretmen-taslagi.htm>, 2006).

Öğretmen değerlendirmede kullanılan genel yeterlik alanları en büyük özelliği mükemmel öğretmenlerde genellikle teslim edilen bazı yeterliklere öğretmenlerin dikkatini çekmesidir. Birçok öğretmenler, idareciler ve müfettişler, bu yeterliklerin, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yarayacak bir metod sağladığı noktasında birleşmektedir. Bunlar, öğretmeni, kendini tahlile teşvik eder ve bu yolda klavuzluk görevini görür. Öğretmenin, iyi bir öğretmene has vasıflardan haberdar olması ve bu vasıflara kıyasla kendi yetenek ve eksiklerini arada bir düşünmesine yarar sağlar(Ward, 1961:194).

Okulda öğretim etkinliklerin değerlendirilmesi, yönetim, olanaklar ve çevrenin durumuna bağımlı olarak gerçekleştirilmelidir. Çünkü bireyin davranışı onu özelliklerini yanında örgütün, görevin özellikleri ile çevre belirler. Öğretmenin yalnızca dersteki etkinlikleri değerlendirilerek öğretim değerlendirilmesi yapamaz. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi için öğretim sürecini etkileyen her öğenin bu değerlendirme içine katılması gerekir. Bu öğeler öğretmen, öğrenci, yönetici ve uzmanlar, ortam ve olanaklar ile çevredir(Başar, 2000:37).

Eğitimde işgörenin değerlendirilmesi yaptığı iş ile kendinin sahip olduğu yeterliklerin birbirine uygunluğunu ortaya çıkartmak için yapılır. Böylece bir işgöreni hem yeterliklerine uygun bir işe yerleştirmek, hem de işin istediği yeterliğe sahip olmayan işgöreni yetiştirmek olanaklaşır(Başaran, 1983:78).

Öğretmenin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesiyle yakından ilgilidir. Öğretimin bir bütün olarak ve devamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Öğretmen, insan

davranışını oluşturma yada değiştirme süreci içinde işgörüsü güç ve karmaşık olan bir öğedir. Öğrenciler doğal çevresinden de öğrenebilirler ancak, bu doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu konuda temel kaynak kuşkusuz öğretmendir. Öğretmen düzenleyeceği öğrenme-öğretme ortamı ile yavaş kazanılacak bir davranış örtüsünü hızlandırma yada hiç oluşmayacak davranış değişikliğinin oluşmasını olanaklaştırma gibi önemli bir işgörüyü yerine getirmektedir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/mdergi/19.htm> 2006).

Toplumun bütün kuramları ile organik bir bağıntı içinde olan ve o denlide karmaşık nitelik kazanan eğitim, öğretmenlik rolünü zorlaştırmakta, çok yetenekli öğretmen gerektirmektedir(Aydın 2000:36).

IV. Milli eğitim şuarısında 7. kararda öğretmen profili temel eğitim kademesinde görev yapacak olan öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak profili şöyle belirlerler:

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlayabilen.
- Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlayabilen.
- Yatay iletişimi benimseyen, öğrencilerle arkadaşça ilişkiler kurabilen.
- Mesleğini seven ve bir yaşam biçimi olarak kabul eden.
- Eğitimdeki gelişmeleri takip eden.
- Teknoloji kullanımına yatkın.
- Kendini geliştirmeye önem veren.
- Psikodrama buluş ironi, tartışma, gösteri, gözlem ve inceleme, deney, soru-cevap gibi yöntemleri etkili ve verimli bir biçimde kullanabilen olarak ifade edilmiştir(IV. Milli Eğitim Şuarası 2005:60).

Öğretme, öğrenmeyi sağlama ve kılavuzlama faaliyetidir. Öğretmenin oluşabilmesi, yaşantıların düzenlenmesiyle mümkündür. Öğrenmeyi kılavuzlama yada sağlama görevini üstlenen öğretmen, öğretme faaliyetlerini öğrencilerde belli geçerli yaşantıları oluşturacak nitelikte düzenlemelidir. Geçerli öğrenme yaşantılarını öğrencilere maletmede sınıftaki öğretmenin payı büyüktür(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/mdergi/19.htm> 2006).

Şu halde öğretimi değerlendirirken öğretmeni de değerlendirmek mümkündür. Burada öğretmen değerlendirilecek olan bütünün asli ve en önemli parçasıdır. Gerçekte öğretim ve öğrenim değerlendirilirken öğretmen de öğrenime etki yapan davranışlarıyla değerlendirilecektir(Dinçer 1986:61).

Öğretimin değerlendirilmesinde üç öge önem kanarır. Bunlar;

1. Programına bakılarak öğretimi değerlendirme:

İyi yapılmış bir plan ve program çerçevesinde yapılan bir öğretim, hedeflere ulaşma bakımından büyük kolaylıklar sağlar. Diğer taraftan ders teftişi yapan bir müfettiş ilk önce öğretmenin planına bakacaktır. Plana göre öğretmen neleri öğretmeyi planlamışsa müfettiş öğretilmesi planlanan bu hususları denetleyecektir. Sadece plana bakarak yapılan denetim kesin sonuçlara ulaşamaz. Bunun için öğretimin diğer unsurlarını da gözönünde tutmak gerekir.

2. Staretejisine bakılarak öğretimi değerlendirme:

Öğretim ortamının düzenlenmesi, öğretim araç ve materyallerinin kullanılması ve çeşitli öğretim yöntemleri, öğretim stratejisi olarak düşünülebilir. Öğretimi, uygulanan stratejilere bakarak değerlendirmede, hedeflere ulaşp ulaşılmadığını kestirilmesi bakımından ancak farazi yargılara varılabilir. Bununla birlikte, öğretim stratejilerinin değerlendirmek kendi başına değer taşır. Modern öğretim yöntemlerinin hepside öğrenciyi aktif öğrenme faaliyetleri yüklenir, öğretmenede bu çalışmlara uygun yönlendiricilik rolleri düşer. Bu sebeple öğretim stratejilerini değerlendirmede çok sık olarak baş vurulan yollardan biri öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerini gözleyip ölçmektir.

3.Ürüne bakarak öğretimi değerlendirme:

Mezunların kalitesine bakarak öğretimin değerlendirmenin dolaylı yollarıda vardır. Mezunun üst öğrenmindeki veya iş başındaki başarısı, özellikle öğretimin üst öğrenimine veya bir işe hazırlık amacıyla yapıldığı hallerde bu değerlendirmede kullanılacak en önemli ölçü olur(Turgut 1985:107).

Değerlendirmenin, denetim denen etkinlikler bütününe bir boyutu olduğunu düşünebiliriz. Denetim yapan denetçi, gözlem, görüşme, planlama, programlama ve değerlendirme gibi pek çok alanda etkinlik gösterir. Denetim ve değerlendirme arasındaki ilişki Good tarafından editörlüğü yapılan eğitim sözlüğünde yer alan tanımda, öğretmenlerin denetimi; okul yetkileri tarafından öğretimin iyileştirilmesinde, öğretmeni mesleki gelişiminin uyarlamasını içeren, eğitsel amaçların, öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin seçilmesi ve gözden geçirilmesini sağlayan, öğretim değerlendirilmesini yapan ve tüm bu süreçlerde öğretmenlere liderlik yapmak üzere atanan kişilerin tüm çabalarıdır(Aydın, 2005:118).

Denetimin amacı, öğretmenlerin değerlendirilmesi için gerekli koşulların yaratılması değildir. Denetimin amacı öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlayacak kaliteli eğitim programlarının sağlanması çabalarını sürekli kılmaktır. Öğretmen değerlendirme, denetimin pek çok boyutundan sadece biridir. Değerlendirme, denetimin ulaşmak istediği temel amacı gerçekleştiren parçalardan biridir. Öğretmen değerlendirmede sonuç ve süreç oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin sonuç değerlendirilmesi, öğretmen sorumluluklarının örgütsel gereklilikleri ne derecede karşıladığı ortaya çıkarmaya yönelik yönetsel bir işlevi yerine getirmeyi amaçlar. Bu tür değerlendirme, öğretmenin performans düzeyi hakkında karar vermeyi içerir. Sonuç değerlendirmede her zaman öğretmenin minimum beklentileri karşılamıyor ise sonuç değerlendirme dokümanları öğretmenin iyileştirilmesi için gerektiğinde işten çıkarılması için kullanılır. Bu tür değerlendirme sonuçları bazen de olağan üstü performansı olan öğretmenlerin bir ödül için aday olup olmayacağı konusunda karar vermek için kullanılır.

Süreç değerlendirme, öğretmenin öğretim sürecinin iyileştirilmesini ve mesleki gelişimini desteklemesi için ona yardım olmayı hedefleyen bir denetim işlevidir. Bu yaklaşım, örgütsel gereksinimlerden çok öğretmenin gereksinimlerine odaklanır. Öğretmenin sınıf içi ve dışı davranışlarını dikkate alan sonuç değerlendirmeden farklı olarak süreç değerlendirme yalnızca öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaşır(Aydın 2005:122).

Değerlendirme her öğretmenin hakkı olarak görülmelidir. Bunun için hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlendirilen kişilerin bu sürece aktif katılması çok önemlidir. Değerlendirme öğretmen üzerinde var olan baskılara yenisini eklemek yerine performans değerlendirme çalışanların enerjilerini yüzeysel eylemlerden çok temel konulara

yönlendirmeyi hedefler. Öğretmenler için performans değerlendirme bir yandan kendi yeterliliğini gösterme fırsatı sunarken diğer yandan da gelişmeye açık alanlarını fark etme ve onları geliştirme olanağı elde etmek açısından son derece önemlidir(Aydın 2005:163).

Öğretmen performansının çoklu değerlendirilmesinde, tüm kaynaklardan elde edilen veriler belli oranlarda kullanılarak bütüncül ve tek bir değerlendirme yapılır. Böylece aynı kişinin farklı performans alanları ile ilgili kişilerin görüşleri alınarak değerlendirilmiş olunur(Aydın 2000:185).

Öğretmen yeterliği değerlendirilirken akılda tutulması gereken belli başlı prensipler aşağıda özetlenmiştir. İlk altı prensip, Report of the Committee of One Hundred Classroom Teachers, Problems(Sınıf Öğretmenlerinin problemleri Üzerinde Yüz Kişilik Komisyon Raporu)'nda alınmış diğerleri ise yazar tarafından tavsiye edilmiştir:

1. Bir değerlendirme planının başlıca amacı, öğretmenleri daha iyi hizmete sevk etmek olmalıdır. Öğretmen değerlendirme sisteminin başlıca amacı, öğretimin gelişmesini sağlamaktır. Bu sebeple, değerlendirme planı, yaratıcı ve öğretici olmalıdır.

2. Öğretmen değerlendirme sistemi, değerlendirilen her öğretmene, verimini artırmak için açık ve gözle görülür bir temel vermelidir.

3. Öğretim yeterliği değerlendirmede kullanılan usuller, eğitimin gelişim derecesinin imkan verdiği oranla objektif ve ilmi olmalı ve değerlendirilen kişilerce anlaşılmalıdır. Her öğretmen, bir okul sisteminde hizmete girdiği andan itibaren, çalışmasının hangi ölçütlere göre ve ne tarzda değerlendirileceği konusunda tamamen aydınlatılmalıdır.

4. Değerlendirme sonuçları her öğretmene, otomatik olarak, bilgi verilmek ve rehberlik edilmek üzere yazıları bir şekilde bildirilmelidir.

5. Son değerlendirmeyi yapacak resmi bir değerlendirme makamı olmalıdır. Özel konu ve sınıf müfettişleri bu makama uzman olabilirler.

6. Değerlendirme sistemi, idareci, müfettiş ve öğretmenlerin birlikte ve karşılıklı anlaşmaları sonucunda ortaya konulmuş olmalıdır.

7. Değerlendirme planının, bir kopyası ile bu planla ilgili hükümler her öğretmene verilmeli ve öğretmenlerin sıkı sık kendi kendilerini değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.

8. Değerlendirmede ağırlık noktası yapandan çok yapılan iş, öğretmenden çok öğretimin sonuçları olmalıdır.
9. Değerlendirme, öğretmenin durumuna etki eden bir kararı icap ettirecek her hangi bir halin ortaya çıkmadan önce yapılmış olmalıdır.
10. Öğretmeni mümkün olduğu kadar çok uzman kimse değerlendirmeli, bunların ortalaması öğretmenin değeri olarak kabul edilmelidir.
11. Her değerlendirici, öğretmeni mümkün olduğu kadar aynı zamanlarda değerlendirmelidir.
12. Her öğretmenin devamlı bir dosyası olmalı ve bu dosya teftiş raporları, yayınlanmış makalelerin kopyaları, ders planları, özel hizmet raporları ve öğretmenin çalışmalarını değerlendirmeye yarayacak diğer materyaller konmalıdır.
13. Hepsinden daha da önemli bir prensip de öğretmen değerlendirme hareketi henüz ilmi bir temele dayanmamaktadır. Hiç bir değerlendirme hatadan arınmış gibi düşünülmemelidir. Öğretmen değerlendirilirken mevcut her türlü bilgi toplanmalı ve hiç bir değerlendirme plana yalnız başına güvenmemelidir(Ward,1961:205).

B. İlgili Araştırmalar

Yurtiçi Araştırmalar

Kıbrıs Türk eğitiminde teftiş ne zaman başladığına dair henüz bir belge bulunamamıştır. Ancak tanzimattan sonra 1838 yılında Umur'u Nafia Ercümeni ilkokullardaki tahsili bir düzene koymak için hazırladığı lahialar, iptidaileri iki kısma ayırdı.

1. Sınıfı Evvel(birinci sınıf).
2. Sınıfı Soni(ikinci sınıf).

Burada amaçlanan Sübyan mekteplerindeki kalitenin yükseltilmesi idi. Bunun için sübyan okullarındaki öğretmenlerin değerlendirmesi fikrinden teftişin doğduğu anlaşılmaktadır(Akt.Pastırmacıoğlu, 2003:29).

Kıbrıs'ta teftiş sistemi ile ilgili olarak ilk olarak yapılan çalışma, 29 Mart 1884 tarihinde Lefkoşa'da seçimle kurulan ilk Maarif Ercümen'inin , 1959 yılına kadar devam eden çalışmalarında teftişe ilişkin inceleme ve araştırmalara dayalı kararlarıdır. Bunları şöyle açıklamak mümkündür:

- Vazifeden çıkarılacak suçlu öğretmenler hakkında karar alınırken müfettiş raporu esas alınmalıdır.
- Okullar müfettişlerin Maarif Ercümeni üyesi sayılmalı.
- Okullar müfettişlerden özel izin almadıkça hasat zamanında okulda öğrenci bulunsun bulunmasın okulun kapalı tutulmaması.
- Okullarda okutulacak ders kitaplarının müfettişlerce seçilmesi.
- Köy komisyonuna birer genelge gönderilerek köylerine müfettiş gittiği zaman ilgi göstermeleri
- Müfettişlerin icap eden kasaba okullarına öğretmen yardımcısı tayin etmeye yetkili kılındığı.
- Okul bahçelerinin denetimi için ziraat müfettişliğinin kurulması.
- Müftü tarafından öğretmenlere verilen imamlık sertifikasının okullar baş müfettişince onayından sonra kabul edilmesi.
- 1937 yılından itibaren müfettiş olarak görevlendirileceklerde öğretmen koleji mezunu olması, ingilizce ordinary ile distiction sınavını geçmesi şartının aranması.
- Kasaba ve köy okul komisyonlarının hesabını teftiş etmek üzere bir hesap müfettişliği kadrosu tahsisi.
- Müfettiş sayısının artırılması ve rehberlik için özel müfettişler alınması.
- Müfettişlerin ön deneyim kazanabilmesi için müfettiş yardımcılığı kurulması.

1949 yılında Kıbrıs Türk liderlerinden önde gelen isimlerden 8 kişilik bir grup, Kıbrıs Adasının İngiliz yöneticilerine sunmak üzere Türk İşleri Komisyonu Ara Raporundaki maarifle ilgili bölümde, teftiş ile ilgili şu konular yer alıyordu:

1. Deneyimli öğretmenler Türkiye ve İngiltere’de pedagoji tahsili gördükten sonra müfettiş olmalıdır.
2. Müfettişlere eğitim-öğretimle ilgili acrai yetki verilmelidir.
3. Her türlü sınav komisyonlarında mutlaka bir müfettiş bulunmalıdır.
4. Okulların murakebe ve nezareti Maarif Dairesi tarafından muhafaza edilmelidir. Maarif Dairesi kararlarında müfettiş raporu esas olmalıdır(Aytekin,1997:17_18)



Aytekin(1997), Türkiye Cumhuriyeti müfettişleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti müfettişlerinin kişisel ve uzmanlık niteliklerine ilişkin öğretmen algıları konulu tez çalışmasında K.K.T.C. müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılıklar aşağıda gösterilmektedir:

- Öğretmen algılarına göre, Türkiye’de görev yapan müfettişlerle, KKTC’de görev yapan müfettişlerin kişisel nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılık bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenler, müfettişlerin sahip olmaları gereken kişisel niteliklere düşük düzeyde ($\bar{x}=2,43$), KKTC’deki öğretmenler müfettişlerin kişisel niteliklere iyi derecede ($\bar{x}=3,74$), sahip bulunduklarını belirtmektedirler.
- Öğretmen algılarına göre, Türkiye’de görev yapan müfettişlerle, KKTC’de görev yapan müfettişlerin yöneticilik nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’deki öğretmenler müfettişlerin düşük derecede ($\bar{x}=2,30$), KKTC’de ise öğretmenler müfettişlerin orta derecede ($\bar{x}=3,31$) yöneticilik niteliklerine sahip olduklarını belirtmektedir.
- Müfettişlerin rehberlik ve denetim yapabilme boyutlarından oluşan görev boyutuna ait nitelikleri arasında, Türkiye’de görevli öğretmen algıları ile, KKTC’de öğretmen algıları arasında, KKTC’de görevli eğitim müfettişlerin lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de görev boyutuna ait niteliklere ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalaması az katılıyorum($\bar{x}=2,58$), KKTC’de ise çok katılıyorum($\bar{x}=3,58$) düzeyinde yer almaktadır. Bu iki ülke öğretmenlerinin algıları arasındaki farklılık, rehberlik boyutu ile denetim alt boyutu niteliklerinde değerlerini korumaktadır.
- Müfettişlerin moral verme ve güdüleme boyutlarından oluşan, davranış boyutuna ait nitelikler arasında, Türkiye’de görevli öğretmen algılarıyla, KKTC’de görevli öğretmen algıları arasında, KKTC’de görevli müfettişler lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de davranış boyutuna ait niteliklere ilişkin algılarının ağırlık ortalaması az katılıyorum($\bar{x}=2,08$), KKTC’de ise çok katılıyorum ($\bar{x}=3,47$) düzeyinde yer almaktadır. Bu iki ülke öğretmenlerinin

algıları arasındaki farklılık moral verme alt boyutu ile güdüleme alt boyutu niteliklerinde yerlerini korumaktadır.

- Türkiye’de görev yapan müfettişlerle, KKTC’de görev yapan müfettişlerin değerlendirme yapabilme nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de değerlendirme boyutuna ait niteliklere ilişkin öğretmen algılarının ağırlık ortalaması orta derece ($\bar{x}=2,66$), KKTC’de ise çok katılıyorum ($\bar{x}=3,75$) düzeyinde yer almaktadır. Bu iki ülke öğretmenlerinin algıları arasındaki farklılık değerlendirme boyutuna ait niteliklerin sıralanmasında da farklılığını korumaktadır(Aytekin, 1987)

Ersoy (2002) “İlköğretimde Teftiş Sistemi” konulu tez çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

1. Yönetici ve öğretmenlerin, müfettişlerin görev öncesi ve sonrası hizmet içi eğitimlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde müfettişlerin göreve atanmadan önce hizmet içi eğitimden geçirilmeleri, göreve atandıktan sonra ise her beş yılda bir hizmet içi eğitimden geçirilmeleri, her yıl istekli olan müfettişlere sertifika düzeyinde, yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzmanlık eğitimden geçirilmelerine imkan tanınması konularında yoğunlaşmaktadır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri sistemin bütünü ile ilgili ve görevlidir. Görevleri teftişin bir kesimi ile ilgili değildir. Böyle algılanmasına sebep okul, öğretmen ve sınav denetimleri ise de bunlar görevlerinin sadece bir türüdür. Diğer bütün görevleri dikkate alındığında sistemin tümünü ve süreç boyutunda her faaliyetine yönelik fonksiyoneldirler.
3. Denetimde soruşturma başlı başına uzmanlık getiren bir konu olduğundan, soruşturmayı yürütecek kişinin alanında uzman olması gerekmektedir. Bu yüzden ilköğretim müfettişlerine bu konuda uzmanlaşma imkanı sağlanmalıdır(Akt. Pastırmacıoğlu 2003:73).

Pastırmacıoğlu(2005) “Öğretmen Teftişine Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirme” konulu tez çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

- Yöneticiler, müfettişlerin ilkokullarda öğretmen teftişini amaçlar ve ilkeler doğrultusunda “orta derecede katılıyorum” seviyesinde ve esaslar doğrultusunda da “çok katılıyorum” seviyesinde gerçekleştirdiğine inanmaktadır.
- Öğretmenler, müfettişlerin ilkokullarda öğretmen teftişini amaçlar doğrultusunda “az katılıyorum” seviyesinde, ilkeler ve esaslar doğrultusunda da ise “orta derecede katılıyorum” seviyesinde gerçekleştirdiğine inanmaktadırlar.
- Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında toplam elli maddenin yirmi iki tanesinde “anamlı bir fark” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu maddelerin üç tanesi amaçlar, altı tanesi ilkeler ve on üç tanesi de esaslar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken maddelere aittir(Pastırmacıoğlu 2005).

Yurtdışı Araştırmalar

Türkiye’de yapılan araştırmalarda denetim ile ilgili bir çok çalışma yapılmıştır. Bunlar;

Karagözoğlu(1977), “İlköğretim müfettişlerinin öğretmene eğitim-öğretim etkinliklerinde ne derecede rehber ve yardımcı olabildiği” konusunda yaptığı araştırmasında: Öğretmenlerin yarısından çoğunun yılda bir, az bir kısmının da yılda iki defa denetim gördükleri, müfettişlerin genellikle denetimleri ile ilgili olarak beş yılda bir defa iki üç haftalık seminer ve kursa katıldıklarını, öğretmenleri yarisıda ilkokullardaki eğitim-öğretim çalışmalarında ve bu çalışmaların düzenlenmesinde hiçbir kimseden yardım almadıklarını ileri sürdükleri” belirtilmiştir. Aynı araştırmada “öğretmenler, denetim uygulamalarında en çok yapılan işin öğretmenin çalışmalarını değerlendirerek başarısı konusunda rapor vermek olduğu, müfettişlerin yüzde otuz yedisinin ancak rehberlik yapabildiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır, denilmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde müfettişlerden gerekli yardımı görmediklerini, yardımcı olma ve yol gösterme davranışlarını daha az gösterdiklerini ortaya koyduklarını belirtmektedirler.

Aynı araştırmada öğretmenlerin denetim hakkındaki görüşlerini şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenler, denetimin, öğretmenin zayıf taraflarını bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olduğu görüşünde birleşmektedirler.

2. Ders denetim raporları öğretmenler tarafından tehdit unsuru olarak görülmektedir.

3. Öğretmen başarısına ait denetim kanaatini eğitim faaliyetlerinden çok, sınıf temizliği, kılık kıyafet ve denetmene gösterilen ilgi etkilemektedir(Akt. Sarı 1987:17).

Seçkin(1978) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin müfettişler hakkındaki imajlarının ya otoriter ve kotkutucu yada hayalci ve sınıf gerçeği dışında olduğunu, müfettişlerin teftiş sırasında öğretmenlerden istediklerinden dört kez daha çok kendi görüşlerini belirttiklerini, öğretmenlerin haklı görüş ve yakınmalarından kaçılma eğiliminde olduklarını, sürenin çoğunu öğretimden çok tekniklere ayırdıklarını, öğretmenlerin ise müfettişlerin öğüt ve görüşlerini sessizce kabul ettiklerini, müfettiş ve öğretmenlerin rol yaptıkları izlenimini verdiklerini” tesbit etmiştir. Araştırma sonunda da aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

Denetim mesleğinin, öğretim ve yönetim mesleğinden farklı bir meslek olduğundan farklı nitelikler ve yeterlilikler kazandıracak olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yaptırılması gerektiği,

Müfettişlerin modern teftiş anlayışını yansıtması için öğretmenlerinde iyi yetiştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu araştıma ve incelemeler ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

1. Müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapma yeterliliğinin az olduğu
2. Müfettişlerle öğretmenler arasında iletişim boşluğu ile işbirliği yetersizliğinin bulunduğu
3. Müfettiş başına düşen öğretmen sayısının fazlalığı
4. Müfettiş ve öğretmenin birbirlerinden neler istediklerinin bilmedikleri
5. Denetim sisteminin yetersizliği, modern denetim sisteminin uygulanmadığı
6. Denetlemeye ilişkin yönetmelik ve genelgelerde rehberlik esas olduğu halde denetmenlerin bu alanda davranış göstermedikleri
7. Bir kısım denetmenin denetmenliği sınama-yanılma, usta çırak metoduyla öğrendiği

8. Kurumda çalışan personelin denetim amacı hakkında gerekli, güvenilir bilgiye sahip olmadığı
9. Öğretmenlerin müfettişler hakkındaki imajların otoriter, korkutucu ve sınıf gerçeği dışında olduğu
10. Öğretmenlerin müfettişin öğüt ve görüşlerini sessizce kabul ettikleri görülmüştür(Akt. Sarı 1987:19).

Dinçer(1986) yapmış olduğu “ Milli eğitimde denetim ve değerlendirme” adlı tez araştırma sonucunda; ilköğretimde teftiş ve denetim hizmeti yapan ilköğretim müfettişlerin fonksiyonlarını tamamladığı, saygı ve güvenlerinin yitirdiklerini, görevlerini ifade uzlaştırıcı, birleştirici, yol gösterici, moral vermekten ziyade, huzursuzluk kaynağı haline geldikleri çeşitli çevreler ve yazarlar tarafından ifade edilmiş, bu tenkitler karşısında ilköğretim müfettişliği müessesesi yıpranmış ve yeniden düzenlenmesi bir zorunlu haline alınmıştır. İlköğretim müfettişliğinin yeniden düzenlenerek, modern teftiş anlayışına göre, sadece rehber, bir iş arkadaşı ve eğitim-öğretimi geliştirmekle görevli olması sağlanmalı ve ders teftişi yapan müfettişlerle, soruşturmaları yürüten müfettişler ayrılmalıdır(Dinçer,1986).

Kapuzsuzoğlu(1988) tarafından yapılan “Son yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişimler” isimli araştırmasında, on yıl öncesine kıyasla yakın ilgili ve görevlilerin ilköğretim müfettişlerinin rollerine ve teftiş uygulamalarına ilişkin görüşleri değişmiş midir?” sorularına yanıtlar aranmış olup araştırma sonuçlarına göre, geçen on yıl içinde yakın ilgili ve görevlilerin müfettişlerin rollerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri değişmediği belirtilmiştir. Alınan sonuçlara göre:

1. Aynı amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışma ve işbirliği yapması gereken öğretmenler ve müfettişler, müfettişin rolü konusunda farklı düşünmektedir. Müfettişin rolü konusunda farklı düşünen kişilerin işbirliği ve yardımlaşmaların kolay olmayacağını,
2. Müfettişler ve öğretmenlerin, müfettişlerin sadece mesleksi rehberlik görevini yürütmelerini, soruşturma görevinin müfettişlerden alınması konusunda görüş birliği içinde oldukları,
3. Müfettişlerin, öğretim amaçlarına uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesinde ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olmada yetersiz oldukları,
4. Öğretmenlerin, on yıl önce olduğu gibi, eğitim-öğretimdeki sorunlarını müfettişlere açıklamaktan kaçındıkları, sonucuna varılmıştır(Akt.Yüksel 2001:36).

Karakaya(1988) yapmış olduğu doktora tezinde, ilköğretim teftiş sistemi, modern teftiş anlayışına henüz geçmemiş ve bu konuda müfettişlere gerekli bilgi ve beceri kazandıramamıştır(Karakaya, 1988).

Yalçınkaya(1991), Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimlerde karşılaşılan aksaklıklar ile önemli görülen konularda beklentileri belirleyerek denetim sisteminin gelişmesine katkıda bulunacak amacıyla yaptığı “Ortaöğretim ders denetimi” konulu çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmış ve sistemin yapısıyla ilgili önerilerde bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Ders denetiminde öğretmen değerlendirilmesi için ankette yer alan ders etkinliklerinin tamamı bütün gruplarca dikkate değer bulunmuştur.
- Ders denetimleri ilgili görevler konusunda bakanlık müfettişleri genellikle görevlerini yerine getirdiklerini belirtirlerken, okul yöneticileri ve öğretmenler bu görevlerin orta derecede yerine getirildiğini belirtmişlerdir.
- Tartışmalı bazı denetim konuları hakkında gruplar genellikle farklı görüş belirtmişlerdir. Bunların arasında müfettişlerin ders denetimlerindeki beklentileri önceden öğretmenlere bildirilmelidir, görüşünü bütün gruplarda çok derecede katılmışlardır.
- Müfettişlikte ilgili görevlerin çok oluşundan dolayı rehberlik ve ders denetim çalışmalarına yeterli zamanın ayrılmayışı, müfettişlerin görevini yerine getirmede karşılaştıkları problemlerin başında yer almıştır.

Araştırmada öngörülen öneriler şöyle belirtilmiştir:

1. Türk milli eğitimin amaçlarının uygulamalarda gerçekleşme durumunu denetimlerde izlenmelidir.
2. Denetimler eğitim-öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenin başarısının artırılması amacıyla yapılmalıdır.
3. Rehberlik ve yetiştirme çalışmalarına gereken önem verilmeli, daha fazla zaman ayrılmalıdır.
4. Öğretmenlerin başarı durumları belirlenirken, bilimsel yöntemlerle değerlendirme yapılmalı, bu değerlendirmelerde okul ortamı,

çevre ve öğretmenlerin içinde bulunduğu psikolojik durum gözönüne alınmalıdır.

5. Morali yükseltmek için ödüllendirme yöntemlerine başvurulmalıdır.

6. Denetim-rehberlik görevi ile soruşturma görevi ayrı müfettişler tarafından yürütülmelidir.

7. Müfettişler beklentilerini denetimden önce öğretmenlere bildirmeli, daha da önemlisi denetimler öğretmenler ile birlikte planlanmalı ve bu plana göre yapılmalıdır(Akt. Aytekin 1987:17).

Burgaz(1992), “Türk eğitim sisteminde denetmenlerin başarılarını etkileyen nedenler” adlı çalışmasında :

1. Eğitim araçlarının, öğrenme amacına ve ortamına uygun bir biçimde seçilmesi ve kullanılmasında yardımcı olma

2. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenme amacına uygun bir biçimde seçilmesinde ve uygulanmasında yardımcı olma

3. Yıllık, ünite ve ders planlarının eğitim amaçlarına uygun olarak yardımcı olma

4. Eğitim öğretimle ilgili yayınları tanıtmaya ve mesleki yayınları okumaya özendirme

5. Öğretmenlerin meslekte yetişmelerini sağlamak amacıyla mesleki çalışmalar düzenleme

6. Öğretmen başarısını güvenilir yöntem ve tekniklerle gerçeğe uygun olarak saptanan davranışlarının yeterince yerine getirilmeyişinin nedenlerini araştırmak amacıyla yaptığı tezde müfettiş ve öğretmen görüşlerinde fark olduğu, araştırmaya seçilen davranışlar, müfettiş ve öğretmenler tarafından beklenen davranışlar olduğu ancak yeterince gösterilmediği sonucu ortaya çıkmıştır(Akt: Yüksel 2001:38).

Topçu(1995), “Türk eğitim sisteminde ilköğretim öğretmenlerinin güdülenme düzeyleri” adlı araştırmasında elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. İlköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürünün güven verici ve anlayışlı olması, rahat ve etkili çalışabilecekleri bir göreve sahip olmaları, okulda

işbirliğine önem verilmesi, sorunların karşılıklı konuşarak çözülmesi ve iletişim sürecinin etkin olarak işletilmesi görüşüne sahiptirler.

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaratıcı çalışmalarının desteklenmesi, çalışmalarının objektif olarak değerlendirilip, değerlendirme ölçütlerine belirlilik kazandırılması ve etkili başarıyı ortaya çıkarıcı çalışmalarının artırılması istenmektedir.

3. Öğretmenlerin denetim kaygısı duyulmaksızın görevlerini yerine getirmeleri, yaptıkları işi kontrol yetkisine sahip olmaları, müfredatı sıkı sıkıya izleme zorunluluğu olmadan çalışmaları ve öğretmenler arasında başarıya yönelmelerini sağlayacak yarışma havası yaratılması gerektiği sonucuna verilmiştir(Akt.Çermik 2003:13).

Kale(1995) yapmış olduğu tez araştırma sonucunda, yönetim sisteminin en önemli alt sistemlerden biri olan teftişin, bir çok eğitimci ve bilim adamı tarafından kabul edilen amaçların başında, yönetici ve öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım yapmaktır. Bu mesleki yardım ve rehberliğin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelik ve nicelik açısından artıran bir yardım olması gerekmektedir. Modern teftiş anlayışına göre, insan ilişkileri oldukça önemlidir. Müfettişler ile öğretmenler arasındaki olması istenilen etkileşim, müfettişlerin kişisel özellikleri, tavır ve yaklaşımları oldukça önemlidir(Kale, 1995).

Pekşen(1996) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin mesleki araştırmalarının olmasına fazlaca dikkat edilmemektedir. Denetimler sonucunda sınıfla ilgili gözlemler öğretmenlere aktarılmamaktadır. Öğretmenlerin sınıfın durumu ile görüşlerini açıklamasına yeterli fırsatın verilmediği, öğretmenle sınıfın durumu tartışılmadığı, teftiş etkinliğinin sınıflarda karşılaşılan eğitsel sorunların çözümüne katkısının yeterli olmadığını ve son olarakta ders teftişleri rehberlik amacına hizmet etmekte yetersiz olduğunu saptamıştır(Pekşen, 1996).

Akcan(1998) yapmış olduğu “Öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri konusunda ilköğretim denetçilerinin görüşleri” adlı araştırmasında elde ettiği sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde gözetilmesi gereken özelliklerden, denetçilerin yüksek düzeyde benimsedikleri özellikler şunlardır:

- Öğretmenin uygun yöntem seçip kullanması
- Öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmaları

- Öğrencilerde ilgi istek uyandırması
- Bilgi ve beceri açısından hazırlığı
- Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi
- Araç-gereç hazırlığı
- Ders içinde plan ve amaca yönelik çaba harcaması
- Okulda kitaplık ve araç gereç bulunması
- Öğrencileri derse hazırlaması
- Plan yapması
- Öğrencileri amaçlar yönünde desteklemesi
- Öğrencilere ön okuma, gezi, gözlem, ön deney, inceleme, araştırma, görüşme yaptırması,
- Amaçlara ulaşmayı denetlemesi

2. Denetçilerin orta düzeyde benimsedikleri beş özellik incelendiğinde, bu özelliklerinin dört tanesinin, modelin olanaklar boyutunda yer alan “öğrenci ve okulun bulunduğu yakın çevrenin sosyal yaşam ve ekonomik gelişmişlik düzeyi” ile “ öğrencinin ailesinin eğitim ve gelir durumları” na ait özellikler olduğu görülmektedir. Denetçilerin bu özellikleri öğretmen değerlendirilmesinde orta düzeyde benimsemeleri, onların, öğretmenin eğitim süreci içinde çabaları ile okul içindeki ortam ve olanaklara daha çok önem verdiklerini bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca söz konusu özelliklerin öğretmenin kontrolü dışında ve öğretmenden bağımsız olarak bulunuyor olması denetçilere öğretmen değerlendirilmesinde orta düzeyde benimseme nedeni olarak düşünülebilir, sonuçlarını elde edilmiştir(Akcan, 1998).

Yüksel(2001), yapmış olduğu “Öğretmenlerin sürekli gelişiminde müfettişlerin rolü” adlı araştırmasında elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim müfettişlerinin “ilköğretim/derslerin amaçlarının gerçekleşmesine katkıları” orta düzeyde gerçekleştiği,
2. İlköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve ilkelerinin belirlenmesi ve uygulanmasına katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği
3. İlköğretim müfettişlerinin “öğretmenlere rehberlik/işbaşında yetiştirmelerine ilişkin katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği
4. İlköğretim müfettişlerinin “ yeni öğretim materyallerinin tanıtılıp uygulanmasına katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği

5. İlköğretim müfettişlerinin “yasal düzenlemelerle ilgili değişiklikler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ilişkin katkıları”nın az düzeyde gerçekleştiği

6. İlköğretim müfettişlerince “öğretmenlerin başarı düzeylerinin objektif olarak değerlendirilmesi”nin az düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır, bulgularına ulaşılmıştır(Yüksel, 2001).

Stronge ve Tucker’in (2001), “öğretim elemanı değerlendirilmesi ve öğrenci başarısı” üzerine yaptıkları çalışmada, öğrenci başarı ölçütlerinin öğretim elemanı değerlendirilmesinde kullanılmasının gittikçe yaygınlık kazanması üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, öğrenci başarısına göre öğretim elemanını değerlendirme yaklaşımının üstün ve zayıf yönleri üzerinde durulmuş ve sonuç olarak öğretim elemanının performansının öğrenci başarısıyla ölçülebileceğini, fakat sadece test puanlarına bakarak bir değerlendirme yapmanın yanlış sonuçlara yol açacağını vurgulamıştır. Öğrenci öğrenme düzeyiyle öğretim elemanının etkinliği arasında yanlış ilişki kurulmasını ve ön yargıları önlemek için şu önerileri yapmışlardır.

1. Öğrenci başarısını, çoklu veri kaynaklarına dayanan öğretim elemanı performans değerlendirme sisteminin verilerinden sadece biri olarak kullanılmalıdır.

2. Öğretim elemanı değerlendirilmesi için belirli bir öğrenci başarı standardı belirlemek yerine öğrenci gelişimini ölçüt almak gereklidir.

3. Kullanılan müfredatla bire bir örtüşen ölçme değerlendirme testleri ve teknikleri kullanılmalıdır(Akt. Çermik 2003:30).

Westerman ve Smith tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenle müfettiş arasında mesleki bir ilişkinin oluşturulması gerektiği, teftişin başarısının bu ilişkiye bağlı olduğu sonucunu vermektedir. Öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında öğretmenlerden toplanan veriler, teftiş sonrasında öğretmenlerin planlamada, öğretimde ve değerlendirmede etkili olduğunu göstermektedir(Akt.Yüksel 2001:40)

Riordan tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan tüm öğretmenlere göre, müfettişlerle birlikte çalışmak öğretmenler için risk oluşturduğu durumlarda, öğretmenlerin müfettişlerle çalışmaya isteklilik göstermediğini ortaya koymaktadır. Bunun için teftişin başlangıcında karşılıklı güven ve dostça bir ilişkinin geliştirilmesi gerekmektedir(Akt. Yüksel 2001:42).

Sergiovanni ve Starrat tarafından yapılan bir araştırmada, teftişin en önemli amacının öğretmenlerin gelişmelerini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Bu gelişiminin odak noktası, öğretmenlerin bilgisini artırmak, öğretim becerilerini, mesleki konularda karar verme yetkilerini, problem çözme becerilerini ve uygulama becerilerini geliştirmektir(Akt. Yüksel 2001:42).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada verilerin toplanmasında izlenen yolun aydınlanmasında evren ve örneklem tanıtılmış, sonra da veri toplama, çözümleme araç ve teknikleri konusunda bilgi verilmiştir.

Evren

Bu araştırmanın evreni, 2005-2006 Öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet’inde ilköğretim kurumları’nda çalışan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri(müdür ve muavin) oluşturmaktadır.

K.K.T.C.’nde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 676’dır. Okul yöneticilerin sayısı ise 149’dür. Bunlardan 83’ü müdür, 66’ sı ise müdür muavindir.(Tablo 1)

Tablo-1. İlköğretim Dairesi Müdürlüğü 2003_2004 Eğitim ve Öğretim Yılı ilçelere Göre Okul, Müdür, Müdür Muavini ve Sınıf Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul Sayısı	Müdür	Müdür Muavini	Sınıf Öğretmeni
Lefkoşa	30	23	29	204
Güzelyurt	17	13	9	91
Gazimağusa	33	27	12	194
İskele	13	7	5	74
Girne	17	13	11	113
Toplam	110	83	66	676

Örneklem

Araştırmanın örneklemini K.K.T.C.’de beş ilçesinde bulunan ilköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı ilkokullarından şans yoluyla(random) örneklemini temsil eden okullar

tesbit edilmiştir. Veriler, örnekleme oluşturan okulların sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinden anket yoluyla elde edilmiştir.

KKTC'nin beş ilçesinde ilköğretim kurumlarında istihdam edilen, 689 sınıf öğretmeninden şans yoluyla seçilen 216'sına, 149 okul yöneticisinden şans yoluyla seçilen 70 okul yöneticisine anket yoluyla ulaşıp anketin dönütü sağlanabilmiştir.

Verilerin Toplaması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'de öğretmenlik yeterliği konusunda Temel Eğitim Destek Projesi(TEDP) kapsamında çalışmalar yapıldı. Proje faaliyetleri 2002 yılında başlamıştır. TEDP; öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim ve iletişim olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır.

Bu proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen yetiştirme ve eğitim genel müdürlüğü tarafından üstlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla, Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili Türkiye'de Milli Eğitim Geliştirme Proje kapsamında YÖK, MEB, Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile proje sekreteri tarafından hazırlanan 5 ülkeye ait yeterlik dökümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturmaya çalışılmıştır.

Çalışmalar sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterlikleri sadece bilgiye değil beceri ve tutumları da kapsamı kabul edilmiştir.

21-25.06.2004 tarihlerinde Türkiye'de 6 pilot ilden gelen öğretmenlerden oluşan komisyonlarca Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliği Taslağı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ana yeterlik alanları aynen benimsenmiş, örtüşen ve tekrar eden maddeler çıkartılarak alt yeterlik alanları 31'e, performans göstergeleri de 221'e düşürülmüştür.

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Bilgisi Yeterlik taslaklarının bilimsel temelde güvenilir, geçerli, uygulanabilir ve geliştirilebilir olup olmadığını belirlenmesi için;

Paydaş görüşleri araştırması veri toplama aracı olarak uygulanmıştır.(Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Anketi, 6 pilot ilde 72 ilköğretim okulunda görev yapan yöneticiler(167), öğretmenler(1913) ve bu illerdeki eğitim fakültelerinde belirlenen öğretim elemanları(63), son sınıf öğrencileri(394), ilköğretim müfettişleri(433), eğitim_öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendika temsilcileri(227) kişiye uygulanmıştır).

Paydaşların dörtte üçünden fazlası %78.6-87.6'sı A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim, B.Öğrenciyi Tanıma, C.Öğretme ve Öğrenme süreci, D. Öğrenmeyi, Gelişim İzleme ve Değerlendirme, E.Okul, Aileve Toplum İlişkileri, F.Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı başlıktan oluşan genel yeterlik alanlarına tamamen katılmaktadırlar.

Kısmen katılanlarla birlikte bu oran %97'ye ulaşırken, katılmayanların oranı en fazla %3 ile sınırlı kalmıştır. Paydaşların tamamına yakını %82.9-95.1 arası, 32 yeterlikten oluşan alt yeterlik alanlarına tamamen katılmaktadırlar, kısmen katılanlarla birlikte bu oran %99'a ulaşmaktadır. Paydaşlardan %83.7'ye ulaşan bir oran, alt yeterliklere ait 225 performans göstergesini çok önemli görmüştür. Bu orana, önemli görenler de eklendiğinde paydaşların tamamına yakınının performans göstergelerini önemli bulmaktadır. Önemsiz görenlerin oranı ise oldukça düşük olup %1 ile %4.6 arasında değişmektedir.

Mevcut durum tesbiti için il çalışma ekiplerince pilot okullardaki bütün öğretmen ve yöneticiler bilgilendirildikten sonra öz değerlendirme ile gözlem ve görüşme formları uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre yeterlik alanlarında yığılma 5-6 yeterlik düzeyinde görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini tüm yeterlik alanlarında yeterli ve oldukça yeterli olarak değerlendirdiği anlamına gelmektedir. Öz değerlendirme de kendilerini 1-2 aralığında değerlendiren öğretmenlerin sayısı yok denecek kadar azdır.Bu bağlamda öğretmenlik genel yeterlik çalışmasına son şekil verilmiştir(<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/uygulama.htm>, 2006).

Bu alışmalar ışığında hazırlanan, ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme kitabında yer alan öğretmen performans değerlendirme formunda yer alan kriterlerden yararlanılarak bu formdaki her davranış bir anket sorusu şeklinde dnüştürölerek bu davranışların ne kadar önemli olduğu ve ne ölçüde sahip olduğu şeklinde uzman görüşlerin ışığında düzenlenip örneklem gruplarına uygulanmıştır.

“Öğretmen performans değerlendirme formu’ndaki” davranışlara göre oluşturulan ankette 59 soru bulunmaktadır. Sorulara verilen cevaplar; 1. Hiç, 2. Az, 3.Orta, 4.ok, 5.Pek çok şeklinde bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Bu form 10 blümnden oluşmaktadır. 1. bölümde sınıf öğretmeninin Alan Bilgisini Öğretime Yansıtmaya ile ilgili 3 soru yer almaktadır, 2. bölümde, Planlama ve hazırlık çalışması ile ilgili 6 soru yer almaktadır, 3. bölümde Ders İçi Etkinlikler ile ilgili 13 soru yer almaktadır, 4. bölümde Başarıyı Ölçme Ve Değerlendirme ile ilgili 7 soru yer almaktadır, 5. bölümde Rehberlik yapma ile ilgili 4 soru yer almaktadır, 6. bölümde Ders Dışı Etkinlikler ile ilgili 4 soru yer almaktadır, 7. bölümde Okulun Genel İşleyişine Katkısı ile ilgili 6 soru yer almaktadır, 8. bölümde Kişisel Özellikler ile ilgili 7 soru yer almaktadır, 9. bölümde Sınıf Yönetimi ve Öğrencilerle İletişim ile ilgili 6 soru yer almaktadır ve 10. bölümde Milli Eğitim temel Kanunundaki Amaç Ve İlkeleri Gerçekleştirmedeki çabası ile ilgili 2 soru yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler, anket yoluyla toplanarak gruplandırılmış problemi, amacını ve alt amaçları karşılayacak şekilde değerlendirilmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler şu işlemlere tabi tutulmuştur.

- Araştırma gruplarınca doldurulup, geri dönen anketler incelenerek yönetici ve öğretmen grupları olarak ayrıştırılmış, elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından tek tek elle bilgisayara işlenmiş ve yine bilgisayarda da elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

- Araştırmaya katılan grupların kişisel nitelikleriyle ilgili verilerle, cevapların değerlendirilmesinde ve özölunmesinde betimsel istatistiksel yöntemlerden, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, aritmetik ortamların sıralanması, t testi gibi teknikler kullanılmıştır.

- İstatistiksel özölumlemeler yapılırken ;

1. Anketin ilk kısmında yer alan bireysel verilerin özölunmesinde frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmış

2. Okul yöneticisi ile sınıf öğretmenlerinin algılarının arasındaki farkın bulunması işlemi için bağımsız gruplar arası t testinden yararlanılmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin önem ve sahip olma düzeylerinin arasındaki farkın bulunması işlemi için bağımlı gruplar arası t testinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile ilkokul yöneticileri gruplarının dağılımı ve özellikleri ile ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formlarında içeren ölçütlere, sınıf öğretmenlerinin ne derece sahip oldukları ve bu davranışları ne derece önemli gördükleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin algılarının ortaya konduğu bulgular, araştırmanın amacına göre ele alınmış ve yorumlanmıştır.

A- Grupların Bireysel Özellikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticisinin cinsiyetleri, kıdemleri ve öğrenim durumlarını gösteren bulguların, frekans ve yüzde dağılımları tablolarda verilmiş ve açıklanmıştır.

1. Görev dağılımı:

Tablo-2. Görev Dağılımı

Görev	N	%
Öğretmen	216	75,5
Okul Yöneticisi	70	24,5
Toplam	286	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişiler 216 sınıf öğretmeni(% 75,5) ve 70 okul yöneticisi(%24,5) olmak üzere toplam 286 kişidir.

3. Cinsiyet:

Tablo-3. Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	161	56,3
Erkek	125	43,7
Toplam	286	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet 161 kadın(%56,3) ve 125 erkek(%43,7) olarak gerçekleşmiştir.

3. En son mezun olunan okul:

Tablo-4. Mezun Olunan Okul Dağılımı

Mezuniyet	N	%
Ön Lisans	6	2,1
Lisans	37	12,9
Öğretmen Koleji	206	72,0
Yüksek Lisans	29	10,2
Başka	8	2,8
Toplam	286	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların, en son mezun oldukları okul, ön lisan 6 (%2,1), lisans 37 (%12,9), öğretmen koleji 206(%72,0), yüksek lisans 29(%10,29) ve başka okuldan mezun olan 8(%2,8)’dir.

4. Eğitimde Hizmet Yılları

Tablo-5. Eğitimde Hizmet Yılları Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
5 yıl ve daha az	50	17,5
6-10 yıl	50	17,5
11-15 yıl	73	25,5
16-20 yıl	50	17,5
21-25 yıl	45	15,7
26 yıl ve üzeri	18	6,3
Toplam	286	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların eğitimdeki hizmet yılları; 5 yıl ve daha az olan 50(%17,5) kişi, 6-10 yıl arası olan 50(%17,5) kişi, 11-15 yıl arası olan

73(%25,5) kişi, 16-20 yıl arası olan 50(% 17,5) kişi, 21-25 yıl arası olan 45(%15,7) kişi ve 26 yıl ve üzeri olan 18(%6,3) kişi oluşturmaktadır.

B- İlkokullarda Sınıf Öğretmenlerinin teftişine İlişkin Okul Yöneticisi Ve Sınıf Öğretmenlerin Algıları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

1- Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde; Performans değerlendirme formu'nun "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışların sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır? (sorular 1,2 ve 3) sorularına sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasındaki korelasyon tablo 6'da görüldüğü gibi orta düzeyde olup aralarında önem düzeyi lehine anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir($r=,564$, $p<0.05$).

Tablo-6. Sınıf öğretmenlerinin "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" boyutunu oluşturan davranışlara karşı önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık düzeyi
ABEVOYsahibolmaderece air 1 si & ABEVOYonemderecesi	216	,564	,000

Tablo-7. Sınıf öğretmenlerinin "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" Sahip Olma Düzeyi ile "Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Alan bilgisini eğitime ve öğretime yansıtma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip olma düzeyi	216	4,20	,631	215	-5,615	,000
Önem Derecesi	216	4,42	,595			

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -5,615$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,42$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,20$ ‘dir. Buna göre önem düzeyi yönünde anlamlı bir ilişki vardır. Burada sınıf öğretmenlerinin “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 -b)Performans değerlendirme formu’nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında sınıf öğretmenlere göre fark var mıdır? (sorular 4,5,6,7,8,9) sorularında sınıf öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 8’de görüldüğü gibi “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon orta düzeyde olup orta ilişki görülmüştür. ($r = ,692$).

Tablo-8. Sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışlara karşı önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık düzeyi
PVHCsahipolma & air 1 PVHCönemderecesi	216	,692	,000

Tablo-9. Sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma Düzeyi ile “Planlama ve hazırlık çalışması” Önem Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Planlama ve hazırlık çalışması)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,25	,537	215	-4,004	,000
Önem Derecesi	216	4,37	,571			

Tablo 9’da görüldüğü gibi “Planlama ve hazırlık çalışması” sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t(215) = -4,004$ ve $p < 0.05$). Sınıf

öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x}=4,37$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,25$ 'dir. Buna göre sınıf öğretmenleri, önem düzeyi lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Burada sınıf öğretmenlerinin "Planlama ve hazırlık çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışları, uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 -c; Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon, önem düzeyi lehine orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.($r=.595$).

Tablo-10. Sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık düzeyi
Pair 1 DÝEsahipolmaderecesi & DÝEönemderecesi	216	,595	,000

Tablo-11. Sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler" Sahip Olma Düzeyi ile "Ders içi etkinlikler" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders içi etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,07	,507	215	-10,887	,000
Önem Derecesi	216	4,41	,499			

Tablo 11'de görüldüğü gibi "Ders içi etkinlikler" sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215)= -10,887$ ve $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x}=4,41$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,07$ 'dir. Buna göre önem düzeyi yönünde anlamlı bir farklılık vardır. Burada sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler"

boyutunu oluşturan davranışları, uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 -d; Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 23,24,25,26,27,28,29) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre tablo 12'de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon, önem düzeyi lehine orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($r=,531$).

Tablo-12. Sınıf öğretmenlerinin "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair 1 BÖVDCsahipolma & BÖVDCönemderecesi	216	,531	,000

Tablo-13. Sınıf öğretmenlerinin "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" Sahip Olma Düzeyi ile "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,01	,557	215	-9,825	,000
Önem Derecesi	216	4,37	,527			

Tablo 13'de görüldüğü gibi "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -9,825$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,37$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,01$ 'dir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" alanını oluşturan davranışlarının önem düzeyi lehinde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Burada sınıf

öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışları, uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –e; Performans değerlendirme formu’nun “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 30,31,32,33) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre tablo 14’de de görüldüğü gibi “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,653$ $p < 0.05$)

Tablo-14. Sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair RYsahipolma & 1 RYönemderecesi	216	,653	,000

Tablo-15. Sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile Rehberlik yapma Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Rehberlik yapma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,38	,553	215	-6,200	,000
Önem Derecesi	216	4,57	,517			

“Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -6,200$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,57$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,38$ ‘dir. Tablo 15’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin

“Rehberlik yapma” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –f; Performans değerlendirme formu’nun “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 34,35,36,37,38) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre tablo 16’de de görüldüğü gibi “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,553$ $p < 0.05$).

Tablo-16. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair DDEsahipolma & 1 DDEönemderecesi	216	,553	,000

Tablo-17. Sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler Sahip Olma Düzeyi ile Ders dışı etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders dışı etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,26	,537	215	-7,601	,000
Önem Derecesi	216	4,51	,495			

Ders dışı etkinlikler sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -7,601$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,51$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,26$ ‘dır. Tablo 17’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –g; Performans değerlendirme formu'nun “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 39,40,41,42,43,44). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 18’de de görüldüğü gibi “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,553$ $p < 0.05$).

Tablo-18. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Sig.
Pai OGYSahipolma & r 1 OGYSönemderecesi	216	,723	,000

Tablo-19. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” Sahip Olma Düzeyi ile “Okulun genel işleyişine katkısı” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Okulun genel işleyişine katkısı)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,39	,554	215	-4,038	,000
Önem Derecesi	216	4,51	,576			

Okulun genel işleyişine katkısı sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -4,038$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,51$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,39$ ‘dur. Tablo 19’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –h; Performans değerlendirme formu'nun “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var

mıdır? (sorular 45,46,47,48,49,50,51). Sınıf öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 20’de de görüldüğü gibi “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,519$ $p < 0.05$).

Tablo-20. Sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair 1 KÖsahipolma & KÖönemderecesi	216	,519	,000

Tablo-21. Sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile “Kişilik özellikleri” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Kişilik özellikleri)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,58	,717	215	-1,694	,092
Önem Derecesi	216	4,65	,464			

Kişilik özellikleri sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(215) = -1,694$ ve $p > 0.05$). Tablo 21’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında bir farklılık görülmemiştir. Burada sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” boyutunda uygulamaya verdikleri önem ile gerçekte de uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –ı; Performans değerlendirme formu’nun “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 52,53,54,55,56,57). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 22’de de görüldüğü gibi “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi

arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,658$ $p < 0.05$).

Tablo-22. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair SYVÖYsahipolma & 1 SYVÖYönemderecesi	216	,658	,000

Tablo-23. Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Sahip Olma Düzeyi ile “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,40	,514	215	-5,250	,000
Önem Derecesi	216	4,54	,488			

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -5,250$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,54$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,40$ ‘dır. Tablo 23’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 1 –j; Performans değerlendirme formu’nun “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 58,59) sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 24’de de görüldüğü

gibi “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehine anlamlı bir orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. ($r = ,706$ $p < 0.05$).

Tablo-24. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasındaki korelasyon

	N	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Pair METKsahipolma & 1 METKönemdüzeyi	216	,706	,000

Tablo-25. Sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	216	4,39	,648	215	-3,190	,002
Önem Derecesi	216	4,50	,684			

Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(215) = -3,190$ ve $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,50$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,39$ ‘dır. Tablo 25’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin “”Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

2- Okul yöneticilerinin algılarına göre performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile önem düzeyi

Alt Problem 2 –a; Performans değerlendirme formu'nun “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyleri arasında fark var mıdır? (sorular 1,2 ve 3). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-26. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” Sahip Olma Düzeyi ile Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,99	,595	69	8,238	,000
Önem Derecesi	70	4,62	,369			

Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 8,238$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,62$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 3,99$ 'dur. Tablo 26'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 –b; Performans değerlendirme formu'nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 4,5,6,7,8,9). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-27. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Planlama ve hazırlık çalışması” Sahip Olma derecesi ile Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Planlama ve hazırlık çalışması)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,98	,576	69	7,831	,000
Önem Derecesi	70	4,52	,378			

Planlama ve hazırlık çalışması sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 7,831$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,52$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,98$ 'dir. Tablo 27'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Planlama ve hazırlık çalışması" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri " Planlama ve hazırlık çalışması" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -c; Performans değerlendirme formu'nun "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-28. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin "Ders içi etkinlikler" Sahip Olma Düzeyi ile Ders içi etkinlikler Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders içi etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,73	,683	69	9,343	,000
Önem Derecesi	70	4,52	,438			

Ders içi etkinlikler sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 9,343$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,52$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,73$ 'dür. Tablo 28'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Ders içi etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Ders içi etkinlikler" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -d; Performans değerlendirme formu'nun "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara

sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 23,24,25,26,27,28,29). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-29. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Sahip Olma Düzeyi ile “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,66	,689	69	9,971	,000
Önem Derecesi	70	4,50	,465			

Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 9,971$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,50$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,66$ ‘dır. Tablo 29’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 –e; Performans değerlendirme formu’nun “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 30,31,32,33). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-30. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Rehberlik yapma” Sahip Olma Düzeyi ile “Rehberlik yapma” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Rehberlik yapma)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,91	,775	69	7,522	,000
Önem Derecesi	70	4,61	,421			

Rehberlik yapma sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 7,522$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,61$ iken buna

sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,91$ 'dir. Tablo 30'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Rehberlik yapma" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -f; Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 34,35,36,37,38). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-31. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin "Ders dışı etkinlikler" Sahip Olma Düzeyi ile "Ders dışı etkinlikler" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Ders dışı etkinlikler)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,78	,698	69	8,879	,000
Önem Derecesi	70	4,55	,482			

Ders dışı etkinlikler sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69)= 8,879$ ve $p<0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x}=4,55$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x}=3,78$ 'dir. Tablo 30'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Ders dışı etkinlikler" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -g; Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 39,40,41,42,43,44). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-32. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Okulun genel işleyişine katkısı” Sahip Olma Düzeyi ile “Okulun genel işleyişine katkısı” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Okulun genel işleyişine katkısı)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,90	,664	69	8,469	,000
Önem Derecesi	70	4,59	,475			

Okulun genel işleyişine katkısı sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 8,469$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,59$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 3,90$ 'dır. Tablo 32'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 –h;Performans değerlendirme formu'nun “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 45,46,47,48,49,50,51). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-33. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Kişilik özellikleri” Sahip Olma Düzeyi ile “Kişilik özellikleri” Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Kişilik özellikleri)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	4,14	,591	69	7,369	,000
Önem Derecesi	70	4,64	,410			

“Kişilik özellikleri” sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 7,369$ ve $p < 0.05$). Tablo 33'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Kişilik özellikleri”

boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -ı; Performans değerlendirme formu'nun "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 52,53,54,55,56,57). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-34. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" Sahip Olma Düzeyi ile "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	3,97	,605	69	8,505	,000
Önem Derecesi	70	4,59	,407			

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 8,505$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,59$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 3,97$ 'dir. Tablo 34'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri "Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi" boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2 -j; Performans değerlendirme formu'nun "Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası" boyutunu oluşturan davranışların önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında fark var mıdır? (sorular 58,59). Okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Tablo-35. Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” Sahip Olma Düzeyi ile Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası Önem Derecesi arasındaki t testi sonucu

Ölçüm (Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası)	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sahip Olma Düzeyi	70	4,09	,732	69	6,648	,000
Önem Derecesi	70	4,61	,524			

Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası sahip olma düzeyi ile önem derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(69) = 6,648$ ve $p < 0.05$). Yöneticilere göre önem düzeyi $\bar{x} = 4,61$ iken buna sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,09$ ‘dur. Tablo 35’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışlarına gösterdikleri önem düzeyi ile bu davranışlara sahip olma düzeyi arasında önem düzeyi lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre yöneticilerin algılarına göre sınıf öğretmenleri “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunda uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

3- Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algılarına göre Performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi

Alt Problem 3 -a; Performans değerlendirme formu’nun “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ?(sorular 1,2 ve 3) sorularına sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-36. “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,20	,631	284	2,490	,013*
Yönetici	70	3,99	,595			

“Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,20$ iken yöneticilerde $\bar{x}=3,99$ ’dur. Buna göre Tablo 36’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt problem 3-b; Performans değerlendirme formu’nun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı varmıdır ? (sorular 4,5,6,7,8,9) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-37. Planlama ve hazırlık çalışması boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,25	,537	284	3,691	,000*
Yönetici	70	3,98	,576			

“Planlama ve hazırlık çalışması” sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,25$ iken yöneticilerde $\bar{x}=3,98$ ’dir. Buna göre Tablo 37’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 –c; Performans değerlendirme formu'nun “Ders içi etkinlikler” boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-38. Ders içi etkinlikler boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,07	,507	284	4,473	,000*
Yönetici	70	3,73	,683			

“Ders içi etkinlikler” sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,07$ iken yöneticilerde $\bar{x} = 3,73$ 'dir. Buna göre Tablo 38'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Ders içi etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 –d; Performans değerlendirme formu'nun “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 23,24,25,26,27,28,29) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-39. Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,01	,557	284	4,384	,000*
Yönetici	70	3,66	,689			

“Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Sınıf

öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,01$ iken yöneticilerde $\bar{x}=3,66$ 'dır. Buna göre Tablo 39'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları" boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 -e; Performans değerlendirme formu'nun "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 30,31,32,33) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-40. Rehberlik yapma boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,38	,553	284	5,544	,000*
Yönetici	70	3,91	,775			

"Rehberlik yapma" sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,38$ iken yöneticilerde $\bar{x}=3,91$ 'dir. Buna göre Tablo 40'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Rehberlik yapma" boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 -f, Performans değerlendirme formu'nun "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 34,35,36,37,38) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-41. Ders dışı etkinlikler boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,26	,537	284	6,055	,000*
Yönetici	70	3,78	,698			

Ders dışı etkinlikler sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,26$ iken yöneticilerde $\bar{x}=3,78$ 'dir. Buna göre Tablo 41'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Ders dışı etkinlikler" boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 -g; Performans değerlendirme formu'nun "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 39,40,41,42,43,44) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-42. Okulun genel işleyişine katkısı boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,39	,554	284	6,118	,000*
Yönetici	70	3,90	,664			

Okulun genel işleyişine katkısı sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,39$ iken yöneticilerde $\bar{x}=3,90$ 'dır. Buna göre Tablo 42'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, "Okulun genel işleyişine katkısı" boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 -h; Performans değerlendirme formu'nun "Kişilik özellikleri" boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 45,46,47,48,49,50,51) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-43. Kişilik özellikleri boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,58	,717	284	4,608	,000*
Yönetici	70	4,14	,591			

“Kişilik özellikleri” sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,58$ iken yöneticilerde $\bar{x} = 4,14$ ’dür. Buna göre Tablo 43’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt problem 3-1; Performans değerlendirme formu’nun “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır? (sorular 52,53,54,55,56,57) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-44. Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,40	,514	284	5,709	,000*
Yönetici	70	3,97	,605			

“Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x} = 4,40$ iken yöneticilerde $\bar{x} = 3,97$ ’dir. Buna göre Tablo 44’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3 –j;Performans değerlendirme formu'nun “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan sahip olma davranışlarının öğretmen ve yöneticilere göre farkı var mıdır ? (sorular 58,59) sorularında sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-45. Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası boyutunda öğretmen ve yöneticinin Sahip Olma Düzeyi arasındaki t testi sonucu

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,39	,648	284	3,292	,001*
Yönetici	70	4,09	,732			

Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası sahip olma düzeyi boyutunda sınıf öğretmenler ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf öğretmenlerine göre sahip olma düzeyi $\bar{x}=4,39$ iken yöneticilerde $\bar{x}=4,09$ 'dur. Buna göre Tablo 45'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, “Milli eğitimin temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışlara sahip olma düzeyi, sınıf öğretmenleri kendilerini okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

4- Sınıf Öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasındaki fark ile ilgili bulgular

Alt Problem 4; sınıf öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasında fark var mıdır? Sorusuna sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bağımsız gruplar arası t testi uygulanmıştır.

Tablo-46. Sınıf öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasında fark

Görev	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretmen	216	4,49	,428	394	1,295	,196
Yönetici	70	4,56	,366			

Tablo 46’da görüldüğü gibi; sınıf öğretmenlere göre önem düzeyi ile okul yöneticilere göre önem düzeyi arasında fark var yoktur ($t=1,295$ ve $p>0,05$). Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara yüksek düzeyde önemli görmektedirler.

Son olarak birinci alt problem olan, “Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre performans değerlendirmesinde kullanılan formun’da yer alan davranışlara, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyleri ile önem düzeyleri arasındaki fark” sorusuna ait bulgular, 59 davranışı içeren bir şekilde tablo halinde ek 3’te verilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar başta belirtilen dört problem ve bu problemlere ait alt problemlere yanıt şeklinde sunulmuştur.

Sonuçlar

1.Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre sahip olma düzeyleri ile önem düzeyleri arasındaki fark ortaya çıkmıştır. Bunlar;

a. Performans değerlendirme formunun “Alan Bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışlar; “Alanı ile ilgili kavram ilke ve genellemeleri bilir, Gelişmeleri izler, Alanı ile ilgili konuları diğer alanlarla ilişki kurar ve Derslerin işlenişinde günlük hayatı ile ilişkilendirir” maddelerin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmasına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

b. Performans değerlendirme formunun “Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışlar; “zümrede alınan kararlara katkı verir, zümrede alınan kararları uygular, ünitelendirilmiş yıllık planları dersin öğretim programına uygun olarak hazırlar, Atatürkçülük ile ilgili konuları hazırlama ve gerektiğinde derslerde de yer verir, ders planlarında konunun amaçlarına göre yöntem belirler, dersin ve konunun özelliğine göre önceden eğitim öğretim ortamı hazırlar” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

c. Performans değerlendirme formunun “ Ders içi etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlar “Öğrencilerine konunun hedeflerini önceden bildirir, öğrencilerine işlenecek konunun ana hatlarını belirtir, ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek konunun amacına yönlendirir, her konu için ayrılan süre etkili kullanır, önceden öğrenenlerle işlenen konu arasında bağ kurar, konunun özelliğine göre metod ve tekniklerini uygular, öğrencilerin

öğrenme düzeylerini dikkate alarak seviye grupları oluşturur ve konuyu işler, öğrencilerin öğretim etkinliğine aktif katılımını sağlar, öğrenme sürecinde yeni teknolojileri kullanır, dersin konusuna uygun kaynak araç-gereçten yararlanır, öğrencinin öğrenme eksiklerini, yanlışlıklarını giderir, öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol eder, öğrencilerin işlenecek konu ile ilgili önceden hazırlık yapması sağlar” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

d. Performans değerlendirme formunun “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” boyutunu oluşturan davranışlar; “İşlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nitelik ve nicelikte ölçme araçlarını hazırlar ve uygular, ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanır, sınav sonuçlarına göre belirlenen eksikleri giderir, ödevlerle ilgili planlama ve araştırma çalışmaları ile proje hazırlama hususlarında öğrencilere rehberlik yapar, ödev ve proje çalışmalarını izler ve değerlendirir, dersin özelliğine göre iş atölyeleri, laboratuvar vb. Çalışmaları izler ve değerlendirir” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

e. Performans değerlendirme formunun “Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışlar; “Öğrencilere okuma ve çalışma alışkanlığı kazanmalarında rehberlik yapar, öğrencilerle iyi ilişkiler kurar, olumlu rol modeli yapar, öğrencilerin eğitimle ilgili problemlerinin çözümünde yardımcı olur, öğrencilerin kişisel problemlerinin çözümünde yardımcı olur” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

f. Performans değerlendirme formunun “Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlar; “Öğrenci velileri ile işbirliği yapar, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında rol alır ve katılır, öğrencilerini okul içi ve okul dışı etkinliklere ve yarışmalara teşvik eder ve hazırlar, okul eşyasının bakım ve korunmasına özen gösterir, öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmayı özen gösterir” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark

ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

g. Performans değerlendirme formunun “Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışlar; “İlgili mevzuat ve kurallara uyar, okulun işleyişine ilişkin kuralların uygulanmasında yönetimle işbirliği yapar, görev aldığı kurul ve komisyonlarda sorumluluğunu yerine getirir, okulun gelişmesi ve imkanların artırılması için çaba gösterir, aday öğretmenlere rehberlik eder, işlerini zamanında ve düzenli yapar” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

h. Performans değerlendirme formunun “Kişisel özellikler” boyutunu oluşturan davranışlar; “Kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinir, sabırlı ve hoşgörülü olur, okunaklı bir yazıya sahip olur, öğrencileri ile karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı iletişim kurar, kendine güven duyar, öğrencilerin kişiliklerine değer verir, mesleğini severek yapar” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmamıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyleri ile bu davranışları uygulamaya verdikleri önem düzeyi aynı olmakta ve gerçekte bu davranışları uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

ı. Performans değerlendirme formunun “Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi” boyutunu oluşturan davranışlar; “Sınıf kurallarını öğrencilerle belirler, bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır, öğrencilere olumlu yorumları ile destekler ve öğrenme ortamına çeker, vücut dilini etkili bir şekilde kullanır ve etkili bir konuşmaya sahip olur, öğretim hızını öğrencilerin bilgi seviyesine göre ayarlar” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

j Performans değerlendirme formunun “Milli eğitim temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışlar; “KKTC’nin eğitiminin amaç ve ilkelerini planlamalarında yansıtır, Türk dilini özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesine özen gösterir” maddelerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi ile bu maddelere önem gösterme düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu

davranışlara sahip olmalarına rağmen bu davranışları uygulamaya verdikleri öneme göre gerçekte daha az uygulayabildikleri şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin algılarına göre; sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,58$) uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenler “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışları diğer alanlara nazaran daha düşük ($\bar{x}=4,01$) uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

2. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışların okul yöneticilerinin algılarına göre sınıf öğretmenlerinin bu davranışlara sahip olma düzeyi ile önem düzeyi arasında fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışlara önem düzeyi sahip olma düzeyinden yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu davranışları önemli görmesine rağmen bu davranışları gerçekte daha az uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

3. Performans değerlendirilmesinde kullanılan formunda yer alan davranışlar, sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyi, okul yöneticilerinin algıları ile sınıf öğretmenlerinin algıları arasında fark ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri kendilerini bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak yöneticilere göre daha yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır.

a.“Alan bilgisini eğitim ve öğretime yansıtma” boyutunu oluşturan davranışlar(m1, m2, m3), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak ($\bar{x}=4,20$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini ($\bar{x}=3,99$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

b.“Planlama ve hazırlık çalışması” boyutunu oluşturan davranışlar(m4, m5, m6,m7,m8,m9), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak ($\bar{x}=4,25$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini ($\bar{x}=3,98$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

c.“Ders içi etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlar (m10,m11,m12,m13,m14,m15,m16,m17,m18,m19,m20,m21,m22), sınıf öğretmenleri bu

davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,07$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=3,73$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

d.“Başarıyı ölçme ve değerlendirme” boyutunu oluşturan davranışlar(m23, m24, m25, m26, m27, m28, m29), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,01$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=3,66$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır

e.“Rehberlik yapma” boyutunu oluşturan davranışlar(m30, m31, m32, m33), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,38$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=3,91$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

f.“Ders dışı etkinlikler” boyutunu oluşturan davranışlar(m34, m35, m36, m37, m38), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,26$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=3,78$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

g.“Okulun genel işleyişine katkısı” boyutunu oluşturan davranışlar(m39, m40, m41, m42, m43, m44), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,39$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=3,90$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

h.“Kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışlar(m45, m46, m47, m48, m49, m50, m51), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,58$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=4,14$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

ı.“Sınıf Yönetimi ve öğrencilerle iletişim” boyutunu oluşturan davranışlar(m52, m53, m54, m55, m56, m57), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyi olarak($\bar{x}=4,40$) yüksek olarak kendileri algılarken, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini($\bar{x}=3,97$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

j.“Milli eğitim temel kanunundaki amaç ve ilkeleri gerçekleştirmedeki çabası” boyutunu oluşturan davranışlar(m58, m59,), sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma

düzeyi olarak ($\bar{x}=4,20$) yüksek olarak kendileri algılamak, okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenleri bu davranışlara sahip olma düzeyini ($\bar{x}=3,99$) olarak sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük algılamaktadır.

4. Performans değerlendirme formunda yer alan davranışlar okul yöneticilerinin ile sınıf öğretmenlerinin algılarına göre önem düzeyi arasında bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme formunda yer alan davranışlarının hepsini önemli gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, performans değerlendirme formunda yer alan davranışların “kişilik özellikleri” boyutunu oluşturan davranışları (m45,m46,m48,m49,m50,m51) diğer alanlara nazaran daha yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,65$) önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin “planlama ve hazırlık çalışması” alanı ile “Başarıyı ölçme ve değerlendirme” alanını oluşturan davranışlarının diğer alanlara nazaran daha düşük ($\bar{x}=4,37$) önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Günümüzde öğretmenlerin değerlendirilmesi, tüm ülkelerde eğitimin en önemli noktalarından birisi durumundadır. Çoğu öğretmen değerlendirilmeden kuşku ve endişe duymaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri de değerlendirme formlarının yetersiz ve öğretmeni geliştirmesi bakımından yetersiz bulunmasıdır. Öğretmen değerlendirme formlarının hazırlanmasında öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ile öğretmenler ideal öğretmen modelinin nasıl davranışlara sahip olması konusunda bilgi sahibi olmalarına katkıda bulunabilir. Böylece, öğretmenler kendilerinin eksik olan yönlerini farkederek kendilerini bu yönde geliştirmeleri için motive edebilirler.

2. Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin ölçülmesinde kullanılan değerlendirme formlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

3. Tüm öğretmenlere performans değerlendirme ile ilgili bir hizmetiçi eğitim semineri yapılmalıdır.

4. Okul yöneticilerinin yeni yönetim anlayışına göre öğretmenlerin motive olmaları için değerlendirilmelerinde öğretmenlerinde aktif rol almalarını sağlamalıdır.

5. Okul müdürleri öğretmen değerlendirme sürecinde, öğretmenin gelişimi için rehber ve yardımcı rol üstlenmelidir.

6. Müfettişler, öğretmen değerlendirme konusunda öğretmenler ve okul yöneticiler ile işbirliği içinde çalışarak öğretmen değerlendirme formu hazırlamalıdır. Bu formun tüm öğretmenlere fotokopisini gönderilmesi sağlanmalıdır.

7. Müfettişler öğretmen değerlendirme konusunda hizmet içi kursa katılmalıdırlar. Öğretmenlerin müfettişlerin denetimlerinden verimli sonuçlar alabilmesi için müfettişlerin rolünün kontrolden çok rehber ve yardım olarak değiştirilmesi gerekmektedir.

8. Öğretmenlerin performans değerlendirme formunda yer alan davranışlara daha yüksek düzeyde sahip olabilmeleri için özellikle “planlama ve hazırlık çalışması” ile “Başarıyı ölçme ve değerlendirme çalışmaları” konularında hizmet içi seminerlere katılmalıdırlar.

9. Öğretmen değerlendirme sonuçlarının öğretmenin moralini yükseltmede ödüllendirmenin önemi ve yararı pek çok yazar tarafından yüksek derecede paylaştığı bir konudur. Bu konuda denetim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

10. Öğretmen değerlendirmesinde daha çok öğretmenin çalışma standartlarına uyup uymadıklarının kontrol amacı ve bir hata arama mekanizması

haline gelindiğini ileri sürülmektedir. Bunun yerine öğretmen değerlendirme daha çok öğretmenlerin gelişimine yardım edici ve okulun kalitesinin yükseltmeyi amaç edinen bir sistemin yer almasıdır.

11. Bu konuda daha detaylı çalışmaların yapılması, yalnızca ilköğretim değil eğitimin tüm kademelerinde uygulanması ve analizlerin süreklilik göstermesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

AKCAN, Sevgi

- 1998 **“Öğretmenlerin Değerlendirilme Ölçütleri Konusunda İlköğretim Denetçilerinin Görüşleri”**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

AYDIN, Mustafa

- 1986 **“Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu”**. Ankara: Ankara Üniversitesi.

AYDIN, Mustafa

- 2000 **“Çağdaş Eğitim Denetimi”**. Ankara: Pegem Yayınları.

AYDIN, İnayet

- 2005 **“Öğretimde Denetim”**. Ankara: Pegem Yayınları.

AYTEKİN, Halil

- 1997 **“Türkiye Cumhuriyeti İle Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemlerinde Müfettiş Niteliklerinin Karşılaştırılması”**. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Akara: Ankara Üniversitesi.

BAŞAR, Hüseyin

- 1993 **“Eğitim Denetçisi”**. Ankara: Pegem yayınları.

BAŞARAN, İbrahim Ethem

- 1982 **“Örgütsel Davranışın Yönetimi”**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

BAŞARAN, İbrahim Ethem

- 1983 **“Eğitim Yönetimi”**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

BURSALIOĞLU, Ziya

1984 “**Okul Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış**”. Ankara: AÜEF Yayınları.

ÇERMİK, Aytekin

2003 “**Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları Ve Bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri**”.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

DEMİREL, Özcan

2003 “**Eğitim Sözlüğü**”. Ankara: Pegem Yayınları.

DİNÇER, Ayhan

1986 “**Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim Ve Değerlendirme**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

DOĞRUSÖZ, Halim

1986 “**Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**”. Ankara: Ankara Üniversitesi.

EMİNSEL, Aziz

1997 “**Müfettişin El Kitabı**”. Lefkoşa: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Teftiş Dairesi Yayınları.

GÖKTEN, Raşit

1985 “**Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminde Teftiş**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bolгна_en.htm, 2005.

<http://www.inönü.edu.tr>, 2005.

<http://www.cu.edu.tr> 2005.

<http://denetde.org.tr> 2005.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm> 2006.

http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm>, 2006.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/yalçinkaya.htm>, 2006.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/gunbayi.htm>, 2006.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm> , 2006.

<http://meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum9s1.htm>, 2006.

<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/uygulama.htm>, 2006.

http://www.ogretmenimiz.com/dosya/ilkogretim_performans.doc, 2006.

<http://www.saglik.gov.tr/makaleler/performansdegerlendirme.htm>, 2006.

<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi41/aytac.htm>, 2006.

<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ogretmen-taslagi.htm>, 2006).

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/ndergi/19.htm> 2006.

KALE, Mustafa

- 1995 “**İlköğretimde Müfettiş Yönetici Ve Öğretmen Etkileşiminin Eğitime Etkileri**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara niversitesi.

KARAGÖZOĞLU, Galip

- 1988 “**Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü**” (Doktora tezi). Ankara: MEB.

KARAKAYA, Necmettin

- 1988 “**İlköğretimde Teftiş Ve Güçlükler**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

KKTC Cumhuriyet Meclisi

2006 “**Milli Eğitim Denetim Yasası**”. Lefkoşa: KKTC Cumhuriyet Meclisi.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

1986 “**Milli Eğitim Yasası**”. Lefkoşa: II. Milli Eğitim Şurası.

KTÖS

2000 “**Kıbrıs’ta 2000’li Yılların Eğitim Modeli**”. Lefkoşa: Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası Yayınları.

MEveKB

2005 “**IV. Milli Eğitim Şurası**”. Lefkoşa: Devlet Basım Evi.

PASTIRMACIOĞLU, Özge

2005 “**Öğretmen teftişine Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirme**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.

PEKŞEN, Ali Ekber

1996 “**İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Teftiş Olayını Algılamaları**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
İstanbul: Marmara Üniversitesi.

SARI, Kerim

1987 “**Çorum İli İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliği**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

TAYMAZ, Haydar

2004 “**Teftiş**” Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

TAYMAZ, Haydar

- 1986 “**Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**”. Ankara: Ankara Üniversitesi.

TURAN, Selahattin

- 2002 “**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**”. Ankara: Pegem Yayınları.

TURGUT, M. Fuat

- 1986 “**Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**”. Ankara: Ankara Üniversitesi.

WARD, G.Reeder

- 1961 “**Okul İdareciliğinin Esasları**”.(Çvr. Turhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

YALIM, Deniz

- 2005 “**İnsan Kaynaklarında Yeni Eğilimler**”. İstanbul: Hayat Yayınları.

YILDIRIM, Hasan Ali

- 2002 “**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**”. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YÜKSEL, İlhan

- 20021 “**Öğretmenlerin Sürekli Gelişiminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü**”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: P.P.2112

Lefkoşa

21.2.2006

**Sn. Zehra Demir
Kaplıca İlkokulu
İskele.**

“Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesinde Ölçütlerin Önem ve Gösterilme Düzeyi” konulu anket soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce ilgili okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

**Hatice Düzgün
Müdür**

KK/BD

EK 2

ANKET FORMU

GENEL AÇIKLAMA

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin; uygulanması olası performans değerlendirilmesi modeli üzerinde öğretmenlerin performansını ölçmekte kullanılan teftiş ölçütlerinin ne derece uygulandığı ve bu ölçütlerin önem düzeyini belirlemede sınıf öğretmenlerine okul yöneticilerinin görüşlerine göre, teftiş ölçütlerinin önem ve gösterilem düzeyi bu araştırma ile belirlenecektir.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel olarak değerlendirilecektir. Anketi dolduranın isim ve kimlik belirtmesine gerek yoktur. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar ile ilköğretim kurumlarında uygulanması olası “öğretmen performans değerlendirme” etkinliğinin gelişmesinde katkıda bulunacaktır.

Yardımlarınızdan dolayı TEŞEKKÜR ederim.

Zehra Demir

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve pahlaması Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

Bu bölümdeki maddeleri sizin durumunuza en uygun seçeneğin önündeki parantezin içine X işareti koyarak cevaplayınız.

1.Cinsiyetiniz

() Kadın

() Erkek

2.En son mezun olduğunuz okul.

() Öğretim Koleji

() Ön Lisans

() Yüksek Lisans

() Lisans

() Başka

3.Meslek Kıdeminiz.

() 5 yıl ve daha az

() 6 ve 10 yıl

() 11 ve 15 yıl

() 16 ve 20 yıl

() 21 ve 25 yıl

() 26 yıl ve daha fazla

4.Görev yaptığınız bölge.

() Lefkoşa

() Magosa

() Girne

() Güzelyurt

() İskele

BÖLÜM 2

Değerli öğretmenler;

Aşağıda **sınıf öğretmeninin** sahip olması gereken 59 kriter(davranış) bulunmaktadır. Bu kriterlerin, sol tarafında **sahip olma derecesi** sağ tarafında ise bu kriterlerinin **önem derecesi** olmak üzere iki bölüm yer almaktadır.

Sahip olma derecesi sütununda; her kriter için belirtilmiş davranışa sahip olma derecenizi belirtirken , Önem derecesi sütununda ise; her kriterin size göre önem derecesini belirtmeniz gerekmektedir.

Bu her iki bölümde de “ hiç, az, orta, çok, tam” olmak üzere 5 seçenek bulunmaktadır. Okuduğunuz her madde ile ilgili olarak her iki sütunda da size en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	A. Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtırma	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					1. Alanı ile ilgili kavram, ilke ve genellemeleri bilir gelişmeleri izler					
					2. Alanı ile ilgili konuları diğer alanlarla ilişki kurar					
					3.Derslerin işlenişinde günlük hayat ile ilişkilendirir					
					B. Planlama ve hazırlık çalışması					
					4.Zümrede alınan kararlara katkı verir					
					5. Zümrede alınan kararları uygular					
					6. Ünitelendirilmiş yıllık planları dersin öğretim programına uygun olarak hazırlar					
					7. Atatürkçülük ile ilgili konuları hazırlama ve gerektiğinde derslerde de yer verir					
					8. Ders planlarında konunun amacına göre yöntem belirler					
					9. Dersin ve konunun özelliğine göre önceden eğitim öğretim ortamı hazırlar					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	C. Ders İçi Etkinlikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					10. Öğrencilerine konunun hedeflerini önceden bildirir					
					11. Öğrencilerine işlenecek konunun ana hatlarını belirtir					
					12. Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek konunun amacına yönlendirir					
					13. Her konu için ayrılan süreyi verimli kullanır					
					14. Önceden öğrenenlerle işlenen konu arasında bağ kurar					
					15. Konunun özelliğine göre metod ve tekniklerini uygular					
					16. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini dikkate alarak seviye grupları oluşturma ve konuyu işler					
					17. Öğrencilerin öğretim etkinliğine aktif katılımını sağlar					
					18. Öğrenme sürecinde yeni teknolojileri kullanır					
					19. Dersin konusuna uygun kaynak araç gereçten yararlanır					
					20. Öğrencinin öğrenme eksiklerini, yanlışlıklarını giderir					
					21. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol eder					
					22. Öğrencilerin işlenecek konu ile ilgili önceden hazırlık yapmasını sağlar					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	D. Başarıyı Ölçme Ve Değerlendirme Çalışmaları	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					23. İşlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nitelik ve nicelikte ölçme araçlarını hazırlar ve uygular					
					24. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanır					
					25. Sınav sonuçlarına göre belirlenen eksikleri giderir					
					26. Ödevlerle ilgili planlama ve araştırma çalışmaları ile proje hazırlama hususlarında öğrencilere rehberlik yapar					
					27. Öğrencilerin seviyelerine uygun ödev ve proje verir					
					28. Ödev ve proje çalışmalarını izlerim ve değerlendirir					
					29. Dersin özelliğine göre iş atölyeleri, laboratuvar vb çalışmalarını izlerim ve değerlendirir					
					E.Rehberlik Yapma					
					30. Öğrencilere okuma ve çalışma alışkanlığı kazanmalarını konusunda rehberlik yapar					
					31. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurarım, olumlu rol modeliği yapar					
					32. Öğrencilerin eğitimle ilgili problemlerinin çözümünde yardımcı olur					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					33. Öğrencileri kişisel problemlerinin çözümünde yardımcı olur					
					F.Ders dışı Etkinlikler					
					34. Öğrenci velileri ile işbirliği yapar					
					35. Okuldaki sosyal kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında rol alırım ve katılır					
					36. Öğrencilerini okul içi ve okul dışı etkinliklere ve yarışmalara teşvik ederim ve hazırlar					
					37. Okul eşyasının bakım ve korunmasına özen gösterir					
					38. Öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmaya özen gösterir					
					G. Okulun Genel İşleyişine Katkısı					
					39. İlgili mevzuat ve kurallara uyar					
					40. Okulun işleyişine ilişkin kuralların uygulanmasında yönetimle işbirliği yapar					
					41. Görev aldığı kurul ve komisyonlarda sorumluluğunu yerine getirir					
					42. Okulu gelişmesi ve imkanların artırılması için çaba gösterir					
					43. Aday öğretmenlere rehberlik eder					
					44. İşlerin zamanında ve düzenli yapar					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	H. Kişisel Özellikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					45. Kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinir					
					46. Sabırlı ve hoşgörülü olur					
					47. Okunaklı bir yazıya sahip olur					
					48. Öğrencileri ile karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı iletişim kurar					
					49. Kendime güven duyar					
					50. Öğrencilerin kişiliklerine değer verir					
					51. Mesleğini severek ve isteyerek yapar					
					I. Sınıf Yönetimi					
					Öğrencilerle iletişimi					
					52. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirler					
					53. Bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır					
					54. Öğrencileri olumlu yorumları ile destekler ve öğrenme ortamına çeker					
					55. Öğrencilerine isimleri ile hitap eder					
					56. Vücut dilini etkili bir şekilde kullanır ve etkili bir konuşmaya sahip olur					
					57. Öğretim hızını öğrencilerin bilgi seviyesine göre ayarlar					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	J. Milli Eğitimin Temel Kanunundaki Amaç Ve İlkeleri Gerçekleştirmedeki Çabası	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					58. K.K.T.C ‘nin eğitiminin amaç ve ilkelerini planlamalarında yansıtır					
					59.Türk dilini özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesine özen gösterir					

BÖLÜM 2

Değerli okul yöneticisi;

Aşağıda **sınıf öğretmeninin** sahip olması gereken 59 kriter(davranış) bulunmaktadır. Bu kriterlerin, sol tarafında **sahip olma derecesi** sağ tarafında ise bu kriterlerinin **önem derecesi** olmak üzere iki bölüm yer almaktadır.

Sahip olma derecesi sütununda; her kriter(davranış) için okulunuzda çalışan sınıf öğretmeni düşünerek, belirtilmiş davranışa sahip olma derecesini belirtirken , Önem derecesi sütununda ise; her kriterin sınıf öğretmenine göre önem derecesini belirtmeniz gerekmektedir.

Bu her iki bölümde de “ hiç, az, orta, çok, tam” olmak üzere 5 seçenek bulunmaktadır. Okuduğunuz her madde ile ilgili olarak size en uygun olanını o seçeneğin karşısına (X) işareti koyarak belirtiniz.

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	A. Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtırma	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					1. Alanı ile ilgili kavram, ilke ve genellemeleri bilmesi					
					2. Alanı ile ilgili konularda diğer alanlarla ilişki kurması					
					3.Derslerin işlenişinde günlük hayatı ile ilişkilendirmesi					
					B. Planlama ve hazırlık çalışması					
					4.Zümrede alınan kararlara katkısı					
					5. Zümrede alınan kararları uygulaması					
					6. Ünitelendirilmiş yıllık planları dersin öğretim programına göre hazırlaması					
					7. Atatürkçülük ile ilgili konuları hazırlama ve gerektiğinde derslerde de yer vermesi					
					8. Ders planlarında konunun amacına göre yöntem belirlemesi					
					9. Dersin ve konunun özelliğine göre önceden eğitim öğretim ortamı hazırlaması					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	C. Ders İçi Etkinlikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					10. Öğrencilerine konunun hedeflerini önceden bildirmesi					
					11. Öğrencilerine işlenecek konunun ana hatlarını belirtmesi					
					12. Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek konunun amacına yönlendirmesi					
					13. Her konu için ayrılan süreyi verimli kullanması					
					14. Önceden öğrenenlerle işlenen konu arasında bağ kurması					
					15. Konunun özelliğine göre metod ve tekniklerini uygulaması					
					16. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini dikkate alarak seviye grupları oluşturması ve konuyu işlemesi					
					17. Öğrencilerin öğretim etkinliğine aktif katılımını sağlaması					
					18. Öğrenme sürecinde yeni teknolojileri kullanması					
					19. Dersin konusuna uygun kaynak araç gereçten yararlanması					
					20. Öğrencinin öğrenme eksiklerini, yanlışlıklarını gidermesi					
					21. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol etmesi					
					22. Öğrencilerin işlenecek konu ile ilgili önceden hazırlık yapmasını sağlaması					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	D. Başarıyı Ölçme Ve Değerlendirme Çalışmaları	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					23. İşlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nitelik ve nicelikte ölçme araçlarını hazırlaması ve uygulaması					
					24. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilmesi					
					25. Sınav sonuçlarına göre belirlenen eksikleri gidermesi					
					26. Ödevlerle ilgili planlama ve araştırma çalışmaları ile proje hazırlama hususlarında öğrencilere rehberlik yapması					
					27. Öğrencilerin seviyelerine uygun ödev ve proje vermesi					
					28. Ödev ve proje çalışmalarını izleme ve değerlendirmesi					
					29. Dersin özelliğine göre iş atölyeleri, laboratuvar vb çalışmaları izlemesi ve değerlendirmesi					
					E.Rehberlik Yapma					
					30. Öğrencilere okuma ve çalışma alışkanlığı kazanmaları konusunda rehberlik yapması					
					31. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurması, olumlu rol modelliği yapması					
					32.Öğrencilerin eğitimle ilgili problemlerinin çözümünde yardımcı olması					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					33. Öğrencileri kişisel problemlerinin çözümünde yardımcı olması					
					F.Ders dışı Etkinlikler					
					34. Öğrenci velileri ile işbirliği yapması					
					35. Okuldaki sosyal kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında rol alması ve katılması					
					36. Öğrencilerini okul içi ve okul dışı etkinliklere ve yarışmalara teşvik etmesi ve hazırlaması					
					37. Okul eşyasının bakım ve korunmasına özen göstermesi					
					38. Öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmaya özen göstermesi					
					G. Okulun Genel İşleyişine Katkısı					
					39. İlgili mevzuat ve kurallara uyması					
					40. Okulun işleyişine ilişkin kuralların uygulanmasında yönetimle işbirliği yapması					
					41. Görev aldığı kurul ve komisyonlarda sorumluluğunu yerine getirmesi					
					42. Okulu gelişmesi ve imkanların artırılması için çaba göstermesi					
					43. Aday öğretmenlere rehberlik etmesi					
					44. İşlerin zamanında ve düzenli yapması					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	H. Kişisel Özellikler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					45. Kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmesi					
					46. Sabırlı ve hoşgörülü olması					
					47. Okunaklı bir yazıya sahip olması					
					48. Öğrencileri ile karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı iletişim kurması					
					49. Kendisine güven duyması					
					50. Öğrencilerin kişiliklerine değer vermesi					
					51. Mesleğini seyerek ve isteyerek yapması					
					I. Sınıf Yönetimi Öğrencilerle iletişimi					
					52.Sınıf kurallarını öğrencilerle belirlemesi					
					53. Bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırması					
					54. Öğrencileri olumlu yorumları ile desteklemesi ve öğrenme ortamına çekmesi					
					55. Öğrencilerine isimleri ile hitap etmesi					
					56. Vücut dilini etkili bir şekilde kullanması ve etkili bir konuşmaya sahip olması					
					57. Öğretim hızını öğrencilerin bilgi seviyesine göre ayarlaması					

SAHİP OLMA DERECEŚİ					ANA KRİTERLER	ÖNEM DERECEŚİ				
Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	J. Milli Eğitimin Temel Kanunundaki Amaç Ve İlkeleri Gerçekleştirmedeki Çabası	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
					58. K.K.T.C ‘nin eğitiminin amaç ve ilkelerini planlamalarında yansıması					
					59.Türk dilini özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesine özen göstermesi					

EK 3

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARINA GÖRE PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMUNDA YER ALAN DAVRANIŞLARA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLMA DÜZEYİ İLE ÖNEM DÜZEYİ

Önerme	Sahip olma		Önem Düzeyi		t değeri	Sd	P değeri
	X	SS	X	SS			
1. Alanı ile ilgili kavram, ilke ve genellemeleri bilir gelişmeleri izler	4,20	,787	4,47	,639	-5,327	215	,000
2. Alanı ile ilgili konuları diğer alanlarla ilişki kurar	4,22	,780	4,42	,730	-4,367	215	,000
3. Derslerin işlenişinde günlük hayat ile ilişkilendirir	4,19	1,059	4,38	1,058	-3,914	215	,000
4. Zümrede alınan kararlara katkı verir	3,99	,871	4,20	,842	-4,496	215	,000
5. Zümrede alınan kararları uygular	4,13	,800	4,23	,736	-2,411	215	,017
6. Ünitelendirilmiş yıllık planları dersin öğretim programına uygun olarak hazırlar	4,50	,689	4,41	,858	1,664	215	,098
7. Atatürkçülük ile ilgili konuları hazırlama ve gerektiğinde derslerde de yer verir	4,37	,825	4,45	,817	-1,716	215	,088
8. Ders planlarında konunun amacına göre yöntem belirler	4,42	,649	4,56	,666	-3,100	215	,002
9. Dersin ve konunun özelliğine göre önceden eğitim öğretim ortamı hazırlar	4,13	,845	4,39	,713	-5,149	215	,000
10. Öğrencilerine konunun hedeflerini önceden bildirir	3,71	1,049	4,02	1,036	-5,565	215	,000
11. Öğrencilerine işlenecek konunun ana hatlarını belirtir	4,17	,789	4,30	,745	-3,253	215	,001
12. Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek konunun amacına yönlendirir	4,39	,727	4,56	,607	-4,016	215	,000
13. Her konu için ayrılan süreyi verimli kullanır	4,22	,718	4,53	,617	-7,038	215	,000
14. Önceden öğrenenlerle işlenen konu arasında bağ kurar	4,35	,719	4,52	,709	-3,522	215	,001
15. Konunun özelliğine göre metod ve tekniklerini uygular	4,22	,726	4,44	,680	-4,666	215	,000
16. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini dikkate alarak seviye grupları oluşturma ve konuyu işler	3,78	,999	4,23	,916	-6,853	215	,000
17. Öğrencilerin öğretim etkinliğine aktif katılımını sağlar	4,24	,694	4,50	,654	-5,162	215	,000
18. Öğrenme sürecinde yeni teknolojileri kullanır	3,57	1,023	4,39	,794	-11,338	215	,000
19. Dersin konusuna uygun kaynak araç gereçten yararlanır	3,81	,932	4,45	,694	-10,046	215	,000
20. Öğrencinin öğrenme eksiklerini, yanlışlıklarını giderir	4,23	,730	4,51	,682	-6,264	215	,000
21. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol eder	4,42	,698	4,58	,620	-3,731	215	,000
22. Öğrencilerin işlenecek konu ile ilgili önceden hazırlık yapmasını sağlar	3,81	,801	4,25	,808	-7,838	215	,000
23. İşlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nitelik ve nicelikte ölçme araçlarını hazırlar ve uygular	3,84	,866	4,23	,802	-8,334	215	,000
24. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanır	3,91	,972	4,12	1,048	-3,696	215	,000

25. Sınav sonuçlarına göre belirlenen eksikleri giderir	4,26	,747	4,54	,639	-6,545	215	,000
26. Ödevlerle ilgili planlama ve araştırma çalışmaları ile proje hazırlama hususlarında öğrencilere rehberlik yapar	4,07	,777	4,40	,675	-6,451	215	,000
27. Öğrencilerin seviyelerine uygun ödev ve proje verir	4,30	,758	4,54	,660	-4,746	215	,000
28. Ödev ve proje çalışmalarını izlerim ve değerlendirir	4,27	,876	4,53	,753	-4,988	215	,000
29. Dersin özelliğine göre iş atölyeleri, laboratuvar vb çalışmaları izlerim ve değerlendirir	3,44	1,131	4,20	,890	-9,752	215	,000
30. Öğrencilere okuma ve çalışma alışkanlığı kazanmaları konusunda rehberlik yapar	4,46	,721	4,63	,633	-4,012	215	,000
31. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurarım, olumlu rol modeliği yapar	4,51	,695	4,66	,596	-3,682	215	,000
32. Öğrencilerin eğitimle ilgili problemlerinin çözümünde yardımcı olur	4,30	,944	4,46	,988	-3,872	215	,000
33. Öğrencileri kişisel problemlerinin çözümünde yardımcı olur	4,26	,715	4,53	,624	-6,441	215	,000
34. Öğrenci velileri ile işbirliği yapar	4,24	,958	4,59	,790	-6,489	215	,000
35. Okuldaki sosyal kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında rol alırım ve katılır	4,05	,929	4,40	,727	-5,601	215	,000
36. Öğrencilerini okul içi ve okul dışı etkinliklere ve yarışmalara teşvik ederim ve hazırlar	4,03	,859	4,32	,762	-5,014	215	,000
37. Okul eşyasının bakım ve korunmasına özen gösterir	4,44	,651	4,60	,594	-3,926	215	,000
38. Öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmaya özen gösterir	4,54	,660	4,66	,580	-3,221	215	,001
39. İlgili mevzuat ve kurallara uyar	4,50	,654	4,49	,759	,194	215	,846
40. Okulun işleyişine ilişkin kuralların uygulanmasında yönetimle işbirliği yapar	4,38	,732	4,45	,758	-1,480	215	,140
41. Görev aldığı kurul ve komisyonlarda sorumluluğunu yerine getirir	4,53	,646	4,62	,614	-2,389	215	,018
42. Okulu gelişmesi ve imkanların artırılması için çaba gösterir	4,26	,753	4,48	,734	-4,767	215	,000
43. Aday öğretmenlere rehberlik eder	4,21	,825	4,39	,782	-3,883	215	,000
44. İşlerin zamanında ve düzenli yapar	4,47	,777	4,63	,736	-3,971	215	,000
45. Kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinir	4,43	,849	4,45	,893	-4,443	215	,658
46. Sabırlı ve hoşgörülü olur	4,49	,715	4,63	,627	-3,174	215	,002
47. Okunaklı bir yazıya sahip olur	4,36	1,042	4,48	1,002	-2,982	215	,003
48. Öğrencileri ile karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı iletişim kurar	4,66	,565	4,76	,508	-2,749	215	,006
49. Kendime güven duyar	4,84	3,354	4,75	,513	,410	215	,682
50. Öğrencilerin kişiliklerine değer verir	4,63	,626	4,74	,508	-2,562	215	,011
51. Mesleğini seyerek ve isteyerek yapar	4,67	,661	4,76	,524	-2,329	215	,021
52. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirler	4,21	,904	4,37	,841	-3,524	215	,001
53. Bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır	4,27	,737	4,55	,616	-6,713	215	,000
54. Öğrencileri olumlu yorumları ile destekler ve öğrenme ortamına çeker	4,35	,692	4,49	,647	-3,090	215	,002
55. Öğrencilerine isimleri ile hitap eder	4,71	,555	4,75	,539	-1,069	215	,286
56. Vücut dilini etkili bir şekilde kullanırım ve etkili bir konuşmaya sahip olur	4,49	,709	4,65	,590	-3,504	215	,001

57. Öğretim hızını öğrencilerin bilgi seviyesine göre ayarlar	4,34	1,004	4,46	,997	-3,081	5 21 5	,002
58. K.K.T.C 'nin eğitiminin amaç ve ilkelerini planlamalarında yansıtır	4,26	,759	4,40	,818	-3,231	21 5	,001
59.Türk dilini özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesine özen gösterir	4,51	,689	4,60	,682	-2,109	21 5	,036