

Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

— Seçenekler ve Uygulamalar —

Y. Doç. Dr. Hüseyin BAŞAR(*)

Kurumların amaçlarına ulaşma çabalarını sürdürebilmeleri, yer, bina, hammadde, enerji, sermaye, araç gereç, teknoloji, insan başlıkları altında toplanabilecek bazı olanaklara sahip olmalarını gerektirir. Bunların ağırlıkları ve önemleri kurum türüne göre değişir. Özellikle eğitim kurumlarında insan ögesinin ağırlığı ve vazgeçilmezliği belirgin olarak görülür. Bu sonuç insan ögesinin geliştirilmesinin örgüt açısından taşıdığı değeri ortaya koyar.

İnsan ögesinin geliştirilmesinin birinci basamağı, onun, var olan durumunu ortaya koyacak şekilde değerlendirilmesidir. Eğitim kurumlarında çalışanların en kritik ve kalabalık grubunu oluşturan öğretmenlerin değerlendirilmesi bu açıdan özel önem taşır.

Değerlendirme Türleri

İşgören değerlendirme türleri, kişi, süreç, ürün değerlendirmesi olarak gruplanabilir (Popham, 50). Kişi değerlendirilmesi, kişilik, yetenekler, edim altgruplarına ayrılabilir (Başaran, 24). Sorun, öğretmenlerin değerlendirilmesinde bunlardan hangilerinin kullanılacağıdır. Çeşitli ülkelerde kişi, süreç ve ürün değerlendirmeleri tek tek veya ikisi üçü birlikte kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın kullanılanı süreç değerlendirmesidir.

Süreç değerlendirmesi, öğretmenin özellikle ders sürecinde gözlenmesine dayanır. Öğretim süreci eğitimde araçtır, amaç ise üründür, bu nedenle süreç değerlendirmesi araca yöneliktir, amaç üzerindeki etkisi kestirimseldir ve doğruluğu bu kestirimin doğruluğuna bağlıdır. Gözlem süresinde istenen davranışları gösteren öğretmenin bu süredeki davranışları sürekli olarak göstereceği varsayımına dayalı olduğu için de süreç değerlendirmesi dolaylı ve varsayımlıdır. Bu varsayımın geçerli olması, öğretmen ve öğrenciye, okula, çevre-

(*) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

ye ilişkin değişkenlerin kararlı olmasına bağlıdır. Oysa böyle bir kararlılık olanaksızdır. Bu nedenle de süreç değerlendirmesinin güvenilirlik düzeyi düşüktür.

Süreç değerlendirmesinin bir başka sakıncası da süreksizliğidir. Yılda bir iki kez veya birkaç yılda bir yapılan gözlemlerle bir veya birkaç yıllık sürecin değerlendirilmesinin güvenilir sonuçlar vermesi beklenemez. Böyle bir yöntemle sürecin bir kesitinin izlenmesi yerine, tüm sürecin izlenmesi de pratik, ekonomik ve akılcı değildir.

Kişilik değerlendirmesi, bireyin özelliklerinin, görevin gerektirdiği özelliklere uygunluğunun ortaya konmasını amaçlar, bu nedenle de birey göreve alınmadan önce yapılmalıdır. Kişilik değerlendirmesi yargılarına temel olacak bilgilerin, öznel görüşler yerine testlerle toplanması uygun görülmektedir. Görev yapmakta olan bireyi böyle bir değerlendirmeye almanın yararını savunmak, belli yaşlardan sonra kişiliğin değişebileceğini düşünmek güçtür.

Kişilik özellikleri görevine uymayan birey kısa sürede sorunlar yaratacak, örgütün çalışma kurallarıyla, disiplin yasalarıyla çelişen davranışlarda bulunacak, bu kural ve yasalara göre yargılanabilecektir. Kişinin nasıl olması gerektiği de görelidir. Bu nedenlerle, bir görevde çalışanların kişilikleri esas alınarak değerlendirilmeleri yararlı görülmemekte, aksine zararlı olduğu savunulmaktadır (Lathin, 100) : Değerlendirme yanlışları ve yanlışlıkları, değerlendirme sonuçlarının örgüt amaçları açısından kullanışsızlığı ve yararsızlığı, kişiliğin baskı altına alınması ile bunlardan kaynaklanacak sorunlar bu zararlara örnek olarak verilebilir.

Yeterlik değerlendirmesi, bireyin sahip olduğu yeterliklerin görevin gerektirdiklerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılır. Bunun öznel gözlemler yerine nesnel testlerle, gözlemin zorunlu olduğu durumlarda grup gözlemiyle yapılması yeğlenmelidir. Kişilik değerlendirilmesinde sözü edilen nedenlerle, bu değerlendirmenin de birey işe alınırken yapılması gerekir. Bireylerin yeterlikleri, işe alınmalarından sonra hizmetçi eğitimle de geliştirilebilir ama yeterliklerin daha göreve girişte belirlenmesi, bu tür hizmetçi eğitim giderlerinden örgütü kurtarabilir, hizmet öncesi eğitimden yararlanmayı sağlar.

Yalnızca yeterliklerine bakarak bireyi değerlendirmek yanıltıcı olabilecektir. Bireyin belli bir yeterlik düzeyinde olması, o yeterliği her zaman ve belli düzeyde göstereceğinin kanıtı olmaz. Bu farklılık değerlendirmenin güvenilirliğini azaltır.

Edim değerlendirmesi, belli kişilik veya yeterliklere sahip olanların belli görevleri yapabilecekleri varsayımına dayanan kişilik ve

yeterlik değerlendirmelerinden farklı olarak, bireyin ne yapabileceğinden çok, ne yaptığını gösteren verilere dayalıdır (Darling, 304). Kişilik ve yeterlik değerlendirmeleri, bireyin var olan gücünü, tutumunu ortaya koymada yararlı olabilir, edim değerlendirmesi ise bireyin örgüte yaptığı somut katkıyı ve bu katkının değerini belirlemede işe yarar.

Edim değerlendirmesi, edimin ölçünlerle (standart) karşılaştırılması ve yargı için farklılığın esas alınmasıyla gerçekleşir (Steinmetz, 88). Değerlendirilen, kişilik ve yeterliğin işe yansıyan somut görünüşüdür. Edim değerlendirmesi yoluyla amaçların gerçekleşme dereceleri saptanır, gerçekleşememe nedenleri açıklanabilir. Yararları nedeniyle edim değerlendirilmesine, değerlendirme türleri hiyerarşisinin en üst basamağında yer verilmektedir (Houlihan, 484). Edim değerlendirmesi, yalnızca üst düzey yöneticileri için geçerli sonuç vermeyebilir. (Lathan, 91). Çünkü bu kişilerin edim'lerini astlarınınkinden ayırıp ölçebilmek güçtür. Ama yine de edim değerlendirmesi, stratejik kararlar için önemli bir araçtır (Devanna, 109).

Ürün değerlendirmesi, amaca yönelik doğrudan ölçümler kullanılması açısından daha nesnel görünmektedir. Eğitsel etkinliklerin hedefi üründür. Ürün ölçülmedikçe, karmaşık bir sorun olan öğretmen etkililiğini yanlış değerlendirme riski vardır (Oğuzkan, 115). Ürün değerlendirmesinde somut sonuç olan çıktıkların ölçülüp hedeflerle karşılaştırılması söz konusudur.

Ürün değerlendirmesi yoluyla bireyi değerlendirmede bazı sorunlar vardır. Özellikle öğretmenin ürüne katkısını ölçmek, çok boyutlu işlemler gerektirir, çünkü ürünü etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bu durumda, değerlendirmeye esas olacak ölçümler bu değişkenleri de içermelidir (Blase and Others, 139).

Ürün değerlendirmesi uygulamaları ilgililerce desteklenmiş ve sonuçlar hem öğretmenin, hem de öğrencilerin, sınıfın, okulun değerlendirilmesi şeklinde kullanılmıştır (Travers, 18; Millman, 152).

Değerlendirme Modelleri

Birey değerlendirmede kullanılan çeşitli modeller, süreç veya boyutu esas alışlarına göre iki grupta toplanabilir. Boyutu esas alan modellerde, değerlendirmeye ilişkin çeşitli yönler ve öğeler birer boyut olarak ele alınmıştır. Bu tür modellerin ana karar öğeleri olarak, değerlendirmenin varsayımları, amaçları, türü, değerlendiren ve değerlendirilenler, yöntemler, değerlendirme ahlakı ve sorumluluk sınırları sayılabilir (Castetter, 227).

Süreç modelleri, değerlendirme sürecinin basamaklarını esas alırlar. Bu basamaklar çeşitli modellerde az çok farklı olarak ele

alınmaktadır. Kapsamlı bir süreç modeli, değerlendirme öncesi, değerlendirme ve değerlendirme sonrası olarak üç evreden oluşturulabilir (Castetter, 248). Değerlendirme öncesi evresinde sistemin, altsistemlerin, bireylerin incelenmesi söz konusudur. Değerlendirme evresinde, görev ve bireye ilişkin edim hedefleri belirlenir, edim çözümlenmesi ve değerlendirmesini geliştirme programının yapılması izler. Geliştirme programında, edim beklentileri, değerlendirilen ve değerlendirenin eylemleri, her beklentiye ilişkin sorumluluklar, beklentilerin gerçekleşme durumlarının belirlenme zamanları yer alır. Değerlendirme sonrası evresinde, edim geliştirme programının sonuçları gözden geçirilip yeni hedefler belirlenir, modelin diğer boyutları için dönütler sağlanır.

Sürece yönelik başka bir modelin basamakları da, görev gereksinimlerinin belirlenmesi, görev tanımlarının yapılması, değerlendirme ölçüt (kriter) ve ölçünlerinin belirlenmesi, edim'in ölçülüp yorumlanması, değerlendirilenle görüşme olarak verilmiştir (Dicle, 27; Başaran, 143).

Değerlendirme modeli seçilirken, değerlendirmenin alanı, hedefleri, kapsamı gözetilmeli, ürüne mi, yeterliğe mi, sürece mi ağırlık verileceği kararlaştırılmalı ve bunlara uygun model benimsenmelidir.

Değerlendirme Yöntemleri

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan çok sayıda yöntem sayılabilir: Karşılaştırma, derecelendirme, sınıf gözlemi, klinik denetim, amaçlara göre yönetim, iş planlaması, kritik olay, edim testleri, karşılıklı yarar değerlendirmesi, çoklu değerlendirme, öğrencinin toplumdaki davranışları aracılığıyla değerlendirme... Bu yöntemler, yönelimleri açısından araç ve amaç yönelimli olarak gruplanabilirler.

Öğretmen değerlendirme yöntemlerinin ortak noktası sınıf gözlemi olarak görülmektedir. İlk ve orta öğretimde çok kullanılan bu yöntemin geçerliliği ve güvenilirliği kuşkuludur (Millman, 39; Stodolsky, 11). Gözlem sonuçlarını kaydetmek için çeşitli formların kullanıldığı bu yöntemde, ratlantısal not almanın formlara tercih edildiği de görülmektedir. Araştırmalar, kullanılan gözlem formlarının nesnel bir değerlendirme için yetersiz kaldığını göstermektedir (Speadyy, 380; O'Bryant, 3557; Wilson, 50).

Öğretmen Değerlendirme Uygulamalarına Eleştiriler

Öğretmen değerlendirme uygulamaları, kullanılan yöntem ve araçların çeşitli yanlarına önemli eleştiriler almaktadır. Gelişmiş ülkelerde bile öğretmenlerin değerlendirilmesinin öznelliğinden yakı-

nılmakta, onun öğretimi geliştirici yanının hafif kaldığı savunulmaktadır (Oliver, 518); öğretmenler bu değerlendirmelere güvenmemektedirler (Barber, 513). Denetçiye çok etkili gibi görünen öğretmenin, gerçekte, öğrencilerinin öğrenmesinde fazla etkili olmadığı savlanmaktadır (Gorton, 245; Hamby, 44), öğretmenin değerlendirilmesi uygulamaları bir felaket olarak adlandırılmaktadır (Scriven, 244).

Değerlendirmenin başarıdan çok kişiliğe yönelmiş olması, kullanılan yöntem ve araçların kapsamlılık, açıklık, nesnellik, geçerlilik, güvenilirlik düzeylerinin düşüklüğü, değerlendirmeye yöneltilen eleştirilerin yıkılım alanlarını oluşturmaktadır (Wolf, 160; Wilson, 50; Dicle, 60).

Değerlendirmelere yapılan eleştiriler yeni model, yöntem ve araç arayışlarını doğurmaktadır. Getirilecek yeniliklerin başarısı, eskilerin eleştirilen yönlerinden arınmış olmak ve nesnelliği artırıp sonuçları daha geçerli ve güvenilir kılmak özelliklerini taşımalarını bağlıdır denebilir.

Türkiye'de Öğretmen Değerlendirme

Uzun süredir, şekle yönelik birkaç değişikliğin dışında herhangi bir yeniliğin görülmediği söylenebilecek olan öğretmen değerlendirme sisteminde kullanılan iki araç, sicil ve denetçi raporlarıdır. Diğer devlet memurlarının değerlendirilmesi için de kullanılan sicil raporları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, memur hakkında sicil amirlerinin görüşlerini içeren «kişisel özellikler»in; ikinci bölüm, «görevde gösterilen başarının», yine sicil amirlerince değerlendirilmesi içindir.

Sicil raporuyla yapılan değerlendirme sonuçlarından, derece ve kademe ilerlemesi, üst görevlere atanma, disiplin cezası indirimi, göreve son verme gibi, öğretmenin geleceğini etkileyen çok önemli durumlar için yararlanılabilmektedir. Bu kadar önemli durumun, nesnelliği, geçerliği ve güvenilirliği çok kuşkuyla yargılara bağlı olması, yönetsel hata ve haksızlıklara yol açması kaçınılmazdır. Bazı sicil amirlerinin öğretmeni hiç görmeden, tanımadan, hakkında yargılarda bulunmalarını düşünmek bile sicil raporları hakkında olumlu düşünmeyi olanaksız kılmaktadır. İlk sicil amirlerinin bile, özellikle öğretmen sayısı çok olan okullarda, her öğretmeni, sicil raporunu doldurabilecek kadar tanıyabilmesi çok güçtür. Bu tanıma gereğince yapılmadan, bazıları için orta, bazılarını iyi, bazılarını da çok iyi sonuçlu raporlar vermenin; birbirinden farklı insanlar için farksız yargılarda bulunmanın sicil raporlarının amacı ile bir ilgisi olduğu da savunulamaz.

Raporda yer alan özelliklerin ölçümü için belirli ölçünler konmadığından, değerlendirme kavramına uygun bir oluşum gerçekleşmeyecek; değerlendirme yargıları, değerlendiricilerin görüşlerine göre farklılaşacak, aynı kişi veya aynı durumdaki kişiler için değişik sicil amirlerince ulaşılabilecek yargılar çok farklı olabilecektir.

Sicil raporunun sakıncalarından birisi de kapalılık özelliği taşımasıdır. Puanı altmışın altına inip «yetersiz» olarak değerlendirilmedikçe nasıl değerlendirildiğinden haberi olmayacak olan öğretmen, yanlış ve eksiklerini bilemeyecek, bunları düzelterip tamamlayamayacak, dolayısıyla sicil raporu amaca hizmet etmemiş olacaktır.

Öznel ölçünleri, rastlantısal yargıları, değerlendirme ilkelerine ters düşen özellikleriyle, geçerliliği ve güvenilirliği savunulamayacak olan verilere dayalı değerlendirmelerin, istenen değerlendirme amaçlarını gerçekleştirme beklenemez. Bu nedenle, eski sayılabilecek geçmiş ve alışılmışlığı hatırına, sicil raporuyla öğretmen değerlendirmesi yapılmamalıdır. Ayrıca öğretmen, sicil raporundaki maddelerde sözü edilen olumsuz davranışları gösterdiği takdirde yönetmelik ve yasalarda belirlenen suçları işlemiş olacak ve hakkında soruşturma yapılması gerekecektir. Bu durum da sicil raporlarının gereksizliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ikinci araç olan denetçi raporları ilk ve ortaöğretimde farklılık göstermektedir. İlköğretimdeki uygulama, değerlendirme amaçlarına daha çok dönüktür. Değerlendirme daha sık yapılmakta, raporun içeriğinden öğretmenin haberi olmakta, karşı başvuru hakkı açıkça işlemektedir.

İlk ve orta öğretimdeki denetçi raporlarının içerikleri ve puanlamaları da farklıdır. Ama her ikisinde de değerlendirme tümüyle değerlendirenin öznel yargılarına göredir.

Raporun sonucuna ürünün niteliğinin etkisi, ilköğretimde daha fazladır (% 47). Bu rakam, orta öğretimde kullanılan formlarda % 10'u geçmemektedir.

Denetçi raporlarının ortak özellikleri, kısa bir süreçteki duruma bakarak bir veya birkaç yıllık bir durum için yargıda bulunmaları; eğitimi etkileyen öğretmen, öğrenci, okul ve çevreye ilişkin değişkenleri içermemeleri; ders gözlemi veya kısa süreli incelemelerle elde edilmesi güç verilerle ilgili soruları bulundurmaları; belli ölçüniere sahip olmadıklarından öznel yargıların değişkenliğine ve aldaticılığına tümüyle açık olmaları şeklinde sayılabilir.

KAYNAKLAR

- Barber, Lary and Karen Klein. 1984 - 85 «Merit Pay and Teacher Evaluation». **Standart Education Almanac**. s. 513-516.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1985 **Öğütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi**. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No : 139 Ankara.
- Blase, Josephs and Others. 1986 «A Theory of Teacher Performance.» **Contemporary Education**. Vol. 57, No : 3, Spring.
- Castetter, William B. 1981 **The Personnel Function in Educational Administration**. McMillan Pub. Co. Inc. New York.
- Darling, Linda and Others. 1983 »Teacher Evaluation in the Organizational Context» **Review of Educational Research**. Vol. 53 No : 3 Fall.
- Devanna, Mary Anne. 1984 «The Executive Appraisal.» **Strategic Human Resource Management**. Ed. Charles Fambrun, John Wiley and Sons New York.
- Dicle İÜkü 1982 **Yönetmel Başarının Değerlendirilmesi. Türkiye Uygulaması**. ODTÜ yayını No : 43 Ankara.
- Gorton, Richard 1983 **A. School Administration and Supervision**. Third Printing, WM, C. Brown Comp. Pub. Duboquet.
- Hamby, John J. «The Value in Evaluation.» **The Clearing House**. Vol. 57 No : 1, September.
- Houlihan, G. Thomas. 1984 - 85 «Using the Wright Variables in Measuring School Effectiveness». **Standart Almanac Education**. Ed. G.L. Gutek.
- Lathan, Gary P. 1984 «The Appraisal System as A Strategic Control.» **Strategic Human Resource Management**. Ed. C. Fombrun, John Wiley and Sons, New York.
- Millman, Jason. 1981 «Student Achievement as a Measure of Teacher Competence.» **Handbook of Teacher Evaluation**. Second Printing, Sage Pub. Beverly Hills.
- O'Bryant, Patricia Ann. «Upgrading of the Teacher Performance Evaluation Process in Urban Schools.» **Dissertation Abstracts International**. Vol : 46 No : 12 June, 1986.
- Oğuzkan, Turhan 1977 **Educational Systems**. Boğaziçi Ün. Pub. No : 135, İstanbul.
- Oliver, Bernard. 1984 - 85 «Desirable Qualities in Teacher Performance Appraisal Systems.» **Standart Almanac Education**. Ed. G.L. Gutek.
- Popham, James W. 1973 **Evaluation Instruction**. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs.
- Scriven, Michael. 1981 «Summative Teacher Evaluation.» **Handbook of Teacher Evaluation**. Ed. J. Millman, Sage Pub. Beverly Hills.

- Speady, Marjorie A.S. 1986 Merit Pay, Teacher Evaluation and Motivation.» **Dissertation Abstracts International**. Vol, 47, No : 2, August.
- Steinmetz, Andres. 1985 «The Discrepancy Evaluation Models». **Evaluation Models**. Ed. G.M. and Others. Third Printing, Kluwer-Nijhoff Pub. Boston.
- Stodolsky, Susan S. 1984 «Teacher Evaluation, The Limit of Looking.» **Educational Researchers**. Vol. 13 No : 9, November.
- Travers, Robert M. 1981 «Criteria of Good Teaching.» **Handbook of Teacher Evaluation**. Ed. J. Millman, Second Printing, Sage Pub. Beverly Hills.
- Wilson, Bruce L. 1985 «The School Assesment Survey» **Educational Leadership**. Vol. 42, No : 6, March.
- Wolf, Robert L. 1981 «How Teachers Feel Toward Evaluation.» **Teachers and Evaluation**.