

ÖĞRET MEN
GELİŞİM MODELİ
ÖĞRET MEN PERFORMANSI
ÜZERİNE DEĞERLENDİRME

COPYRIGHT © 2019

Bu yayının tüm hakları SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı'na aittir. SETA'nın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımını yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

SETA Yayınları 128
I. Baskı: 2019
ISBN: 978-605-7544-18

Uygulama: Erkan Söğüt
Baskı: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul

SETA | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

Nenehatun Cd. No: 66 GOP Çankaya 06700 Ankara TÜRKİYE
Tel: +90 312 551 21 00 | Faks: +90 312 551 21 90
www.setav.org | info@setav.org | @setavakfi

SETA | İstanbul

Defterdar Mh. Savaklar Cd. Ayvansaray Kavşağı No: 41-43
Eyüpsultan İstanbul TÜRKİYE
Tel: +90 212 395 11 00 | Faks: +90 212 395 11 11

SETA | Washington D.C.

1025 Connecticut Avenue, N.W., Suite 1106
Washington D.C., 20036 USA
Tel: 202-223-9885 | Faks: 202-223-6099
www.setadc.org | info@setadc.org | @setadc

SETA | Kahire

21 Fahmi Street Bab al Luq Abdeen Flat No: 19 Cairo EGYPT
Tel: 00202 279 56866 | 00202 279 56985 | @setakahire

SETA | Berlin

Französische Straße 12, 10117 Berlin Germany
Tel: +49 30 20188466

ÖĞRETMEN
GELİŞİM MODELİ
ÖĞRETMEN PERFORMANSI
ÜZERİNE DEĞERLENDİRME

Duygu Gür Erdoğan
Mehmet Barış Horzum



SETA

SIYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI
FOUNDATION FOR POLITICAL, ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH
مركز الدراسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

İÇİNDEKİLER

TAKDİM | 7

ÖZET | 9

GİRİŞ | 13

DÜNYADAKİ ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME
SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GENEL BAKIŞ | 17

DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI | 21

DÜNYADA ÖĞRETMEN ATAMA SİSTEMLERİ | 27

DÜNYA ÖĞRETMEN PERFORMANS
DEĞERLENDİRME ÖRNEKLERİ | 31

TÜRKİYE'DE UYGULANMASI DÜŞÜNÜLEN ÖĞRETMEN
PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN GÜÇLÜ
VE ZAYIF YÖNLERİNE İLİŞKİN ÖNGÖRÜLER | 51

TÜRKİYE İÇİN ÖĞRETMEN PERFORMANS
DEĞERLENDİRME MODELİ ÖNERİSİ | 53

KAYNAKÇA | 60

TAKDİM

Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü iyi ve nitelikli bir eğitimi kaliteli öğretmenler yapar. Bundan dolayı “Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilmektedir. Okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin artırılması gereklidir ki bu da nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilememektedir. Öğretmenin performansı öğretimde etkinlik ve verimliliğin sağlanması açısından da çok önemlidir. Eğitim sistemlerinin kalitesini iyileştirmek ve öğretim etkililiğini artırmak için öğretmenin değerlendirilmesine odaklanmak gerekmektedir.

Öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, yardım ve rehberlik edebilmek için öğretmenin performansının yakından izlenmesi son derece önemlidir. Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin sürekli bir değerlendirme süreci içinde analiz edilmesi artık doğal bir durumdur. Bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için diğer tüm mesleklerde olduğu gibi sürekli geliştirilme ihtiyacı vardır. Nitelikli bir öğretmen değerlendirilmesi yapılabilmesi için standartların belirlenmesi ve tanımlanması gerekmektedir.

Dünyadaki öğretmen değerlendirme sistemleri incelendiğinde standartların öneminin giderek arttığı görülmektedir. Uluslararası deneyimler öğretmen değerlendirme sistemlerini devamlı iyileştirme veya yenileme, değişen taleplere sürekli uyum sağlama ve ortaya çıktıkça en iyi uygulama eğilimlerini de içerecek şekilde yansıtmaktadır. Türkiye de eğitimde iyileştirme yapabilmek

ve nitelikli öğretmenlerin sayısını artırmak için kendi standartlarını belirleyip oluşturmak zorundadır.

Bu rapor Türkiye’de ve dünyada öğretmen performans değerlendirmesini öğretmen yetiştirme sistemlerinden başlayarak, öğretmen atama sistemleri ve öğretmen performans değerlendirmesinin mevcut durumunu ele alarak analiz etmektedir. Rapor kapsamında öğretmen performans değerlendirme sistemleri detaylı bir teorik tartışma ekseninde irdelenmekte ve bunun sonucunda Türkiye için öğretmen performans değerlendirmesine yönelik uygulanabilecek bir model önerilmektedir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığının öncelikli gündem maddeleri arasında yer alan öğretmen performans değerlendirme sistemini geniş bir bakış açısıyla ele alan bu raporun bakanlık idarecilerine, üniversitelerin eğitim fakültelerinin yöneticilerine, yükseköğretim politikalarının karar vericilerine, konuyla ilgili kurum, kuruluş ve araştırmacılara güncel bir kaynak olacağı ümit edilmektedir.

Prof. Dr. Burhanettin Duran
SETA Genel Koordinatörü

ÖZET

Bu raporun temel amacı Türkiye açısından uygulanabilir bir öğretmen performans sistemi modeli ortaya koymaktır. Bu kapsamda çalışma süresince öncelikle literatür incelemesi yapılarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) verilerine göre eğitim sistemleri açısından önde ve sürekli gelişmekte olan yedi ülke (Finlandiya, Kanada, Malezya, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri [ABD], Güney Kore ve Avustralya) ele alınarak bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme, öğretmen atama ve öğretmen performans değerlendirme sistemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye’de uygulanması öngörülen öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin ortaya çıkabilecek olası sorunlar göz önünde bulundurularak öğretmen performans değerlendirme sistemi yerine daha yapıcı, ülkenin öğretmen yetiştirme ve öğretmen atama sistemine, coğrafi yapısına uygun ve gelişim odaklı bir öğretmen performans geliştirme modeli önerisinde bulunulmuştur.

Uygulanması düşünülen öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen performans değerlendirme sürecinin öğretmenin kendini geliştirmesine yönelik olmaktan ziyade değerlendirme sonucunda öğretmen olumsuz dönütlerin oluşabileceği ve yaptırımların olabileceği görüşü ya da mesleki kaygıdan dolayı öğretmenlerin kendilerinin gelişimine açık yönlerini belirtmekten kaçınacakları ve bu yüzden öz değerlendirme sonuçlarının gerçeği yansıtmayan oranda yüksek çıkacağı öngörülmektedir. Öğretmenlerin özellikle şahsıyla alakalı özel bulunabilecek bazı göstergelerin sakıncalı görülebileceği yönündedir.

Oysaki öğretmen üretimini devam eden bir öğrenme süreci olarak anlarsa o zaman bir ulusun öğretim sermayesi oluşturulabilir ve bu da öğretmenleri işe yarar bir şekilde iyi öğretme özellikleriyle işe almayı ve nitelikli öğretme için teşvikler sağlamayı gerektirir. Buna ek olarak yargılanmayı teşvik eden, hatalara izin veren ve düzelten, öğretmenlere profesyonel zaman, mekan ve özerklik sağlayan ve genel olarak onları profesyonel olarak değerlendirirken sosyal ve parasal tatmin getiren bir meslektaşlığı, güvenli öğrenme ortamını teşvik etmelidir.

Türkiye’de öğretmen performans değerlendirmede hesap verebilirlikten ziyade bazı ülkelerdeki sistemlerde vurgulanan performans değerlendirmeyi gelişim amaçlı kullanma çabasına yönlendirmektedir. Bu noktada önerilecek sistemde ataması yapılan öğretmenlerin gelişimsel olarak performansları ele alınmalı ve öğretmen değerlendirmesi gelişimsel amaçlı kullanılmalıdır. Ayrıca olumsuz algı oluşturmaması için sürecin işleyişi ve isminin değiştirilerek “öğretmen performans değerlendirmesi” yerine “öğretmen performans geliştirme süreci” olarak isimlendirilen bir yapı oluşturulması gerekmektedir.

Öğretmen performansının geliştirilmesinde ilk adım olarak Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) bulunan verilerin analiziyle işe başlanabilir. Bu mevcut verilerden öğretmen performans ve başarısını yordayacak ve kestirimini sağlayacak eğitsel veri madenciliğine dayalı modeller geliştirilebilir. Aday öğretmen uygulaması modeli lisans eğitiminden başlanarak daha işlevsel hale getirilebilir. Lisans eğitimindeki dersler aday öğretmenlik uygulamasının başlangıcı niteliğinde oluşturularak portfolyaya dayalı gelişimsel izlemenin bulunduğu bir yapı teşkil edilebilir. Ayrıca aday ve uzman öğretmenler arasında mentorluk ilişkisi düzenlenmelidir. Gelişimsel amaçlı aday öğretmenlerin deneyimlerden yararlanarak desteklenmesi sağlanmalı ve uzman öğretmen ya da mentor öğretmen olmak gibi isimlerle öğretmenlerde beceri ve yetkinliğe dayalı açık ve şeffaf kariyer ilerleme süreci oluşturulmalıdır. Bu süreçte özellikle yüksek lisans yapma noktasında öğretmenler teşvik edilerek ve yönlendirilerek mutlaka kendilerini eğitimleri doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerine yönelik güncelleştirme ve yenilemelerine olanak tanınmalıdır. Bu sayede mentorluk yapacakları aday öğretmenlere daha yararlı olabilecekleri biçimde donanımlı hale gelmeleri sözkonusu olabilecektir.

Uzman öğretmenlere üniversitede alan uzmanıyla mentorluk sağlanması gerçekleştirilebilir. Ayrıca yetkinlik ve beceri düzeyini arttırmaya yönelik uzman, yönetici, müdür ve öğretmenlerin katılımıyla paylaşım toplantıları düzenlenerek müşterek çalışmaların yapılması sağlanmalı ve okul temelli mesleki gelişim çalışmaları tertip edilmelidir.

Ülke şartları ve öğretmen sayısının fazla oluşu dikkate alındığında özellikle MEB'in bazı eğitimsel yetkileri il, ilçe ve okul yöneticilerine dağıtılması gerekmektedir. Türkiye'de her ilin kendi koşulları, okulları ve okulların eğitsel, kurumsal, çevresel ve örgütsel yapıları dikkate alınarak, iç dinamikleri gözetilerek, yapıda öğretmenlerin kıdem durumları, öğretimsel ve mesleki alanları ve yetkinlikleri göz önünde bulundurularak ve bölgedeki öğretmen yetiştirme kurumlarıyla iş birliğine gidilerek yüksek lisans ya da sürece yayılmış sertifikalı hizmet içi eğitimler ve seminerler yoluyla öğretmenin gelişimi sağlanabilir. Bunun sonucunda öğretmenin kariyer ilerleyişine teşvik oluşturacak diploma ve sertifikalar verilerek milli eğitim bazında değer açığa çıkarılabilir.

Gelişim süreci içerisinde öğretmene ait öz değerlendirme, akran değerlendirme ve uzman değerlendirme raporları oluşturulabilir. Bu raporda özellikle yaşam boyu öğrenme çerçevesinde öğrenmeye isteklilik ve öğrenmeye açıklık bakış açısıyla uzman ve yetkin kişiler ile öğretmen iş birliği yapılmıştır. Değerlendirme sonuç raporları öğretmenin hesap verebilirliğinden ziyade sürekli öğrenmesine yönelik çalışmalara model oluşturmada kullanılmalıdır. Bu performans değerlendirme modeliyle öğretmenin öğrenmesinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Önerilen öğretmen değerlendirme ve performansa yönelik gelişim modelinin en önemli bileşenlerinden biri öğretmenlerin mesleki gelişim ve değişimlerinde oluşturulacak hizmet içi eğitim modülüdür. Bu eğitim modüllerinde yetişkin eğitimi ve çalışanların eğitim süreçlerine uygun olması bakımından çevrim içi (online) öğrenme kullanılabilir. Bunun için edX (www.edx.org) gibi dünya çapındaki kitlesel çevrim içi açık kurslar modeline uygun olarak pek çok üniversitenin öğretim üyeleri tarafından geliştirilmiş derslerin yer aldığı çevrim içi bir platform tercih edilebilir. Bu platformda ülkemizin farklı üniversitelerinden öğretim üyelerinin oluşturduğu çeşitli konu ve alanlarda derslerin yer alması planlanmalıdır.

Öğretmen değerlendirmesi ve gelişimi açısından dış gözlem, değerlendirme ve yönlendirmeye ihtiyaç vardır. Bunun da mesleki gelişim desteği şeklinde sunulması gerekmektedir. Yapılacak gözlem ve değerlendirmelerde ulusal ve uluslararası kalite ve akreditasyonlar ön plana alınabilir. Bunun için kalite ve akreditasyon standartları oluşturularak gözlem ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı ve objektifliği sağlanabilir. Yukarıda vurgulanan dış değerlendirmenin yanında MEB'in de iç değerlendirme sürecini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Öğretmen başarısını izlemek için bilgisayar tabanlı yönetici destekleme sistemi geliştirilebilir.

Bu süreçte özellikle MEB teşkilat yapısında yöneticiler ve okul müdürleri de bazı yetkinlikleri kazanmak adına yüksek lisans ve doktora programlarına tabi tutulabilir. Gelişimsel açıdan yönetici ve okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri artırılmalıdır. Bireylerin bu mevkilerde yer alması da yetkinlik ve beceri seviyelerine, sahip oldukları diploma ve sertifikalarına göre gerçekleşmelidir.

GİRİŞ

Bir ülkenin kalkınması, gelişmesi ve milletin refah seviyesinin yükselmesi için toplumun inşasının mimarları olan öğretmenlerin ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetişmeleri gerekmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Kavcar, 2002). Son yirmi yıldaki birçok araştırmada öğrenci başarısının belirlenmesinde etkili öğretmenlerin kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğindeki nitelik sorunu Türkiye’de ve dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelmektedir (Seferoğlu, 2004).

Eğitim sistemlerinin kalitesini iyileştirmek ve öğretim etkililiğini artırmak için öğretmenin değerlendirilmesine odaklanmak gerekmektedir (Dippenaar vd., 2015). Eğitim bakanlıkları ve uluslararası örgütler öğrenci başarısında etkili öğretmenlerin rolünü giderek daha fazla vurgulamaktadır (Williams ve Engel, 2012-2013). 2005’te OECD’nin yayımladığı bir raporda öğretmen kalitesinin öğrenci çıktılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir. Rapor öğretmen gelişiminin teşvik edilmesi ihtiyacının altını çizmekte ve öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda şeffaf ve adil bir süreci savunmaktadır (OECD, 2005, s. 163).

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmen değerlendirilmesi ve geri bildirim öğretmenin daha kaliteli hizmet sunmalarına katkı sağlayabilmesi için öğretmenin kendi faaliyetleri ve çalışmalarına odaklanması gerekmektedir. Öğretmen değerlendirmesinin özelde öğretmenlerin bireysel performanslarına yoğunlaş-

ması öğretmenleri hızlı ve etkili bir şekilde geliştireceği gibi kurumsal olarak da öğretim kalitesine etki edecektir (OECD-TALIS Raporu, 2009). Bu yönüyle öğretmen değerlendirmesi hem öğretmen hem de okul gelişiminde önemli rol oynamaktadır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin değerlendirilmesi öğretmen ve okulun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Bu durum da aşağıdaki politika hedeflerine ulaşılmasına yardımcı olacaktır:

- Merkezi yönetim açısından okullara veriye dayalı kaynak sağlanması
- Öğretmenlerin performansının iyileştirilmesi için motive edilmesi
- Okul yönetimi açısından okul şartlarının iyileştirilmesi
- Öğrenci ve veliler açısından okul seçimi (OECD, 2005).

Değerlendirmenin öğretmen temelinde iki ana amacı vardır: Birincisi mesleki gelişim için öğretmenin birey olarak güçlü ve zayıf yanlarını belirleyerek zayıf yönlerini geliştirmesi, ikincisi de öğretmenin eğitim öğretim faaliyetleri ve uygulamalarının güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi ve iyileştirilmesidir (OECD, Teacher Evaluation, 2009). Öğretmen değerlendirmesi bir öğretmenin performansının ve yeterliliğinin değerlendirilmesi süreçlerini ifade eder ve hem “biçimlendirici” hem de “özetleyici” bileşenleri içerir. Biçimlendirici değerlendirme bir öğretmenin kişisel gelişimine yöneliktir ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek uygulamalarını geliştirmesi için kullanabileceği bilgileri sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Özetleyici değerlendirme ise genellikle performans değerlendirmesinin bir parçası olarak gerçekleştirilir ve öğretmenin hesap verebilirliğine odaklanır (Dippenaar vd., 2015). Öğretmen değerlendirmesinin hesap verebilirlik işlevi öğretmenlerin kariyerleri için bir dizi sonuçla ilişkilendirilen performanslarından sorumlu tutulmalarına yoğunlaşır. Öğretmenlerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için gereken teşvikleri belirlemeye çalışır. Genellikle performansa dayalı kariyer gelişimi ve/veya maaşları, prim ödemeleri veya düşük performans için iyileştirme olasılığını gerektirir. Hesap verebilirlik öğretmenlerin tanınmasını sağlamak için bir araç işlevi görür (OECD, Teacher Evaluation, 2009). Hem iyileştirme hem de hesap verebilirlik fonksiyonlarını tek bir öğretmen değerlendirme süreciyle birleştirmek zorlukları beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemlerinin nihai amacı tüm öğrencilere daha iyi bir öğrenme sağlamaksa ve öğretmen performansı ve uygulaması bu konudaki en önemli faktörse öğretmen değerlendirmesi kalite güvence mekanizması olarak kabul edilebilir (Danielson ve McGreal, 2000; Kleinhenz ve Ingvarson, 2004).

Nitelikli bir öğretmen değerlendirilmesi yapılabilmesi için standartların belirlenmesi ve tanımlanması gerekmektedir. Bu standartlar öğretmenlerin değerlendirme neticesinde ne derece yeterli olduğunun daha somut bir şekilde anlaşılmasına ve standartlara daha hızlı ve etkili ulaşmalarına yardımcı olacaktır. Oluşturulan standartlar kanıta dayalı değerlendirmeye olanak tanımalı ve farklı kaynaklardan birbirini destekleyecek nitelikte olmalıdır (Dippenaar vd., 2015). Okul değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmesi ve geri bildirim belirlenen standartlara, hangi ölçüde karşılandığına, bunlara ulaşmak ve bunları karşılamak veya aşmak için kullanılan yöntemlere odaklanmalıdır (OECD, 2009; TALIS, Report).

Dünyadaki öğretmen değerlendirme sistemleri incelendiğinde standartların öneminin giderek arttığı görülmektedir. Bu yönüyle öğretmen değerlendirmesi çoğu okul sisteminde hem hesap verebilirlik hem de öğretimsel iyileştirme için kullanılmaktadır. Ancak öğretmen değerlendirme sistemleri hesap verebilirlik modeline bağlı olarak farklı şekilde organize edilmektedir. Okullar, okul müdürleri ve öğretmenler için hesap verebilirliği artırmak, sınıflardaki ve okullardaki eğitimleri belirlemek ve sistem düzeyinde reformları gerçekleştirmek için öğrenci test sonuçlarını ve metriklerini kullanma eğilimi artmaktadır (Williams ve Engel, 2012-2013).

Öğrenci başarıları testlerinin kullanımı uluslararası düzeyde artmıştır. Eğitim politikacıları öğrenci öğrenmelerini ve okul performanslarını değerlendirmek için test sonuçlarına başvurmaktadır. Dünyadaki pek çok okulun performanslarını rapor etmek için –öğrenci başarı verileri de dahil olmak üzere– farklı iç ve/veya dış değerlendirme verileri kullanılmaktadır. Öğrenci verileri şu anda hazır, kesin ve objektif, tarafsız ve karşılaştırılabilir olarak varsayılmaktadır. (Elbette geçerlilikleri test, nüfus ve amaçlara bağlıdır.) Bu mantığa göre testler tüm paydaşlara öğretmenlerin öğretim sürecindeki performansına yönelik bilgi vermektedir (Williams ve Engel, 2012-2013).

OECD raporu ülkelerin öğretmen değerlendirmesi hakkında perspektiflerini yeniden şekillendirmede etkili olmuştur. Örneğin Güney Kore yakın zamanda OECD raporu sonuçlarından etkilenen yeni bir yıllık öğretmen değerlendirme sistemini açıklamıştır. Bununla birlikte bu eğilimlere rağmen çoğu ülke öğretmenleri değerlendirmenin birincil yolu olarak başarı testi puanlarını kullanmamaktadır. Bazı sistemlerde öğretmen değerlendirmesi öğretmen ve yönetici arasında, az resmi veriler veya gelişmiş değerlendirme listeleri ve araçlarla gerçekleşir. Öğrenci öğrenimi göz önünde bulundurulduğunda genellikle standartlaştırılmış testlerde öğrenci sonuçlarına güvenmekten ziyade daha geniş bir öğrenme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Örneğin resmi ve resmi olmayan yöneticiler tarafından yapılan öğretmen gözlemleri genellikle iyi öğretmen uygulamaları ve öğrenci öğrenmelerinin önemli kanıtları olarak kabul edilir. Bazı sistemler değerlendirmeyi yapmaktan

ziyade uygulamayı geliştirmek için kullanılan akran değerlendirmelerini içeren daha açık ve yansıtıcı öğretmen değerlendirme modellerine sahiptir.

Finlandiya'da testin öğretmen değerlendirilmesinde hiçbir rolü yoktur. Tek standartlaştırılmış testler politika ve müfredat kararlarını ve üniversite kabulü için sınav incelemelerini bildirmek için 6. ve 9. sınıflarda verilen örneklem bazlı değerlendirmelerdir. Finli öğrenciler tabii ki ancak öğretmenlerin eğitimi geliştirmelerine ve ek desteğe ihtiyaç duyan çocukları tespit etmelerine yardımcı olacak biçimlendirici sınıf değerlendirmeleri şeklinde erken ve sıklıkla test edilirler. Buna karşılık okulda verilen standartlaştırılmış öğrenci testleri değil ama üniversite giriş sınavları, testleri Japonya'da ve özellikle Güney Kore'de büyük bir rol oynamaktadır. Her ne kadar ortaöğretim giriş sınavlarına hazırlıktan büyük ölçüde etkilense de öğretmenler başarısız olursa işlerini kaybetme riskiyle karşı karşıya değildir. Singapur, Ontario ve Meksika'daki öğrenci sınav sonuçları öğretmenleri öğrenci öğrenimi için daha fazla sorumlu tutmak için kullanılırken öğretmen değerlendirme paketindeki çeşitli unsurlardan sadece birisidir. Bununla birlikte sistemler öğrenci başarısını hesap verebilirlikle ilişkilendiren eğilimlerle şekillenir ve hem hesap verebilirlik hem de verilerin kullanımı artar.

Japonya ilginç bir örnektir. Yıllar boyunca Japonya öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların rekabetine yol açacağı gerekçesiyle değerlendirmek için öğrencilerin standart testlerinden yararlanmıştı. Ulusal testler örnek tabanlı olmuş ve sistem seviyesinde kararları oluşturmak için kullanılmıştı. Son zamanlarda uluslararası testler özellikle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) göreceli olarak sıralamada bir düşüş yaşayan Japonya standartlaştırılmış testlere yeniden başlamıştır. Daha büyük öğretmen değerlendirme paketlerinin bir parçası olarak öğrenci performansını da dahil etmenin yollarını düşünmektedir. Eğitim Bakanlığında gelen direnişe rağmen okulların karşılaştırmalı performansı hakkında bilgi talebi artmaktadır.

Öğretmen performans değerlendirmesi ele alındığında bu konuda öncelikli olarak OECD raporuyla birlikte diğer ülkelerin gerçekte ne yaptıkları hakkında inceleme yapmak yol gösterici olabilir. Çünkü uluslararası deneyimler öğretmen değerlendirme sistemlerini sürekli iyileştirme veya yenilenme, değişen taleplere sürekli uyum sağlama ve ortaya çıktıkça en iyi uygulama eğilimlerini de içerecek şekilde yansıtmaktadır (Dippenaar vd., 2015).

Bu amaç doğrultusunda Kanada, Finlandiya, Malezya, İngiltere, Güney Kore, Avustralya ve ABD'deki uygulamalar incelenmiştir. Örnek ülkeler hesap verebilirlik üzerinden karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) raporunda Türkiye sonuçları yorumlanarak Türkiye'de öğretmen performans değerlendirme sistemine yönelik bir model önerilmiştir.

DÜNYADAKİ ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GENEL BAKIŞ

Öğretmen etkinliğinin ölçülmesinde öğretim niteliğinin öğretmen kalitesinden ayırt edilmesi gerekmektedir (Darling-Hammond, 1999). Öğretmen kalitesini kişisel özellikler, bilgiler, beceriler ve eğilimlerin bir koleksiyonu oluştururken öğretim kalitesini de öğrencilerin geniş bir yelpazede öğrenmelerini sağlayan güçlü bir öğretim ifade etmektedir. Öğretim kalitesi öğretmen kalitesinden değil aynı zamanda öğretim bağlamından da güçlü bir şekilde etkilenir; müfredat öğretmenlerin yeterlikleri ile aslında öğrettikleri arasındaki eşleşme ve öğretim koşullarıdır. Öğretimin etkili olması isteniyorsa politika yapımcılar öğretmenlerin ve öğretim ortamlarının yanı sıra öğretmenlerin kapasitelerini de ele almalıdır (Dippenaar vd., 2015). Öğretmen politikasını değerlendirmenin bir yolu bir ülkenin öğretim sermayesi olarak adlandırılabilen şeyleri inşa edip etmediğini veya bir ülkenin öğretmenlerinin tüm çocuklarını eğitime kapasitesini geliştirip geliştirmediğini araştırmaktır.

Örneğin Yeni Zelanda, Kanada ve İngiltere’de yönetmelikler öğretmen değerlendirilmesinin yeni öğretmenlerin sisteme girmeye hazır olup olmadıklarını belirlemek için deneme değerlendirmeleri içerdiğini ileri sürmektedir. Asgari yeterlik gereksinimlerini karşılayan öğretmenlere istihdam statüsü verilmektedir. Asgari standartları karşılamayanlar ise atanmamaktadır. Sonuç olarak deneme süresi zayıf öğretim potansiyeli olan bireylerin mesleğe girmesini önlemek için bir mekanizma olarak kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin okullaşmanın en önemli unsuru olduğuna inanılırsa (OECD, 2005) o zaman –öğretmen değerlendirme politikası da dahil olmak

üzere– politikaları ülkenin öğretim sermayesini tüketmekten ziyade üretme mantığı içerisinde benimsemek mantıklı görünecektir. Hangi politikalar iyi öğretimin gelişimini anlamaya büyük ölçüde bağımlıdır? ABD söylemi bütün çocukların öğrenebileceği fikrini yaygın bir şekilde benimsemesine rağmen öğretimi neredeyse herkesin elde edebileceği bir profesyonel normdan ziyade bireysel bir özellik olarak görmektedir (Elmore, 1996). OECD raporunda da aynı vurgu görülür ve bu da “herkesin etkili bir uygulayıcı olması ve bunu uzun vadede sürdürmesinin mümkün olmadığını” vurgulamaktadır (2005, s. 12). Eğer iyi bir öğretim irade meselesi olarak anlaşılırsa –öğretmen isterse iyi öğretebilir– o zaman öğretmen sermayesi inşa etmek iyi bir öğretim davranışını teşvik etmeyi gerektirir. Bu model kısmen Singapur ve Meksika’da örneklenmiştir.

Spesifik olarak öğretmen değerlendirmesi üretim sürecinin diğer bölümleri tarafından desteklendiği, yüksek alım miktarlarının olduğu, hazırlık ve indüksiyon, sürekli eğitim ve destek sağladığı, öğretmenlerin bağlılığı, morali, bilgisi ve becerisini artırmaya hizmet ettiği yerlerde en verimlidir. Finlandiya, Japonya, Güney Kore, Kanada ve Singapur bu şartların çoğunu farklı şekillerde sağlar. Öğretmen değerlendirme şemalarının oluşturulması büyük ölçüde tasarımcılarının iyi öğretim hakkında ne bildiğine ve iyi öğretmenlerin nasıl geliştirildiğine bağlıdır. İyi bir öğretim zeki, akademik olarak hazırlanmış ve istekli herhangi bir bireyin çok fazla eğitim almadan yapabileceği bir şeyse öğretmen değerlendirmesi öncelikle bir seçim mekanizması olarak işlevsellik kazanabilir. Bununla birlikte iyi öğretim eğer tecrübeyle ve diğer profesyonellerle ilişkiler yoluyla zaman içinde geliştirilen profesyonel bir beceriyse o zaman öğretmen değerlendirmesi daha çok bir sinyal verme ve biçimlendirme mekanizmasına hizmet edebilir.

Öğretmen değerlendirmesi –örneğin hesap verebilirlik veya eğitimin iyileştirilmesi için olsun– başvuru sahiplerinin yalnızca en yüksek yüzde 20’sinin öğretmenlik eğitimine kabul edildiği bir sistem ile başvuranların çoğunun kabul edildiği bir yer karşılaştırıldığında farklı bir rol oynar. İkincisinde öğretmen değerlendirmesi kesinlikle kötü öğretmenlerin yetiştirilmesine yol açan daha geniş ölçekli bir kalite kontrol fonksiyonuna hizmet etmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen kalitesi iyileştirildiğinde ve kalite değerlendirmesi ve iyileştirme –yalnızca değerlendirmeye dayalı olmak yerine– tüm aşamalarda gerçekleştirildiğinde öğretmen değerlendirmesi en etkilidir.

Bu ifadelerden yola çıkarak her ülkenin kendi öğretmen yetiştirme politikasıyla uyumlu bir öğretmen performans değerlendirme sisteminin tasarlanması önerilebilir. Bu açıdan ele alındığında Türkiye için uygulamada daha etkili olacak bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç vardır. Bu model tüm ülkelerin değerlendirilmesi ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve atama kriterleri ele alınıp irdelenerek oluşturulmalıdır.

DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI

Dünyadaki öğretmen yetiştirme sistemlerini inceleyip değerlendirmek yol haritası tespitine katkı sağlar. Öğretmen kalitesini sürekli iyileştirmek amacıyla dünya tecrübelerinden istifade ederek Türkiye'nin şartlarına uygun bir model geliştirmek ve süreci gözlemleyerek sistemi sürekli mükemmelleştirmek en sağlıklı yaklaşımdır.

KANADA

Kanada öğretmen yetiştirme sisteminde iki temel yapı bulunmaktadır: İlkinde dört veya beş yıllık eğitim fakültelerinin lisans programlarından mezun olmak varken ikincisinde ise lisans öğretimi sonrasında bir ya da iki yıllık süreyi içeren lisansüstü programları tamamlamak yer almaktadır. Lisansüstü eğitimden mezun öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında çalıştırılması bir zorunluluktur. Öğretmenlik eğitimi süresince özel ve genel teorileri içeren dersler, öğrenme-öğretme becerileri, pratik deneyimler okutulmaktadır (www.ibe.unesco.org; aktaran: Taşdan, 2014). Kanadada da ortaöğretim öğretmenleri lisansüstü eğitim almaktadır.

FİNLANDİYA

Finlandiyada öğretmen eğitimi 1980'den itibaren yüksekokullarda verilmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının içeriği 1999'da yürürlüğe giren 986 sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile düzenlenmiş ve yapılandırılmıştır (Education Resources in Finland, 2006). Finlandiyada öğretmen olabilmek

için üniversite giriş sınavında başarı göstermenin yanı sıra –içerikleri üniversite-
den üniversiteye farklılık gösteren– yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mül-
kat ve grup tartışması gibi aşamalardan da geçmek gerekmektedir (Aras ve Sözen,
2012). Finlandiya’da öğretmenlik üst düzey yeterlilikler gerektiren statüsü yüksek
bir meslektir (Ekinci ve Öter, 2010). Öğretmenlik türlerinin hepsinde yüksek li-
sans zorunluluğu olan Finlandiya’da teori ve pratik bütünlüğü önemlidir. Bu açı-
dan uygulamaya yönelik dersler de öğretmenlik eğitimi boyunca teorik dersler
kadar yoğundur (Delibaş, 2007) ve öğretmen adayları üçü eğitim fakültelerine
bağlı uygulama okulları, biri devlet okulunda olmak üzere dört aşamada ve iki yıl
süren uygulama eğitimine katılırlar.

Seçkin öğretmen yetiştirme programlarına kabul çok rekabetçidir ve sonuç
olarak öğretim Finlandiya’da saygın bir meslek statüsündedir. Ayrıca Finlandi-
ya’da öğretmen adayları Fin eğitim okulundan mezun olmadan önce hedefleri
karşıladıkları ve öğretmen eğitim müfredatını uygulamak için bilgi edindiklerini
gösteren bir değerlendirmeye tabi tutulurlar (Sahlberg, 2013).

MALEZYA

Malezya öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik eğitimi süresi iki ya da üç
yıldır. Bu eğitim devlet üniversitelerinin eğitim fakülteleri ve özel kolejlerde ya-
pılmaktadır (Lee, 1999, s. 43). Öğretmenlerin eğitim programında Malayca, tarih,
din (İslam), fen, matematik, ve İngilizce gibi dersler yer alır ve öğretmen adayları
bu derslerden başarılı olmak zorundadır. Üniversite eğitimini başarıyla tamamla-
yan öğretmen adayları devlet fakültelerinden diploma ya da özel kolejlerden öğ-
retmenlik sertifikası almaktadır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmen-
leri eğitim programları, lisansüstü eğitim kursları ve diploma imkanı sunan yirmi
yedi öğretmen eğitimi enstitüsünden (ITE) birinde eğitim görmektedir. Aday ve
kadrolu tüm öğretmenlerin uzmanlaşmasını desteklemek amacıyla üniversite ve
enstitüler aracılığıyla yüksek lisans ve doktora eğitimi verilmektedir. Ayrıca il-
kokul öğretmenlerine özel kurslar tarafından uzaktan eğitim yoluyla uzmanlık
eğitimi sağlanmakta ve gelişimlerinin sürekliliği temin edilmektedir (Polatcan ve
Polatcan, 2015).

İNGİLTERE

Üç-dört yıllık lisans programlarıyla otuz altı haftalık sertifika programlarına
katılan öğretmen adaylarının bu programları bitirdikten sonra bir-iki yıl sü-
ren öğretmenlik uygulamalarını tamamlamaları gerekmektedir. İngiltere’de

“nitelikli öğretmen statüsü” kazanmak için devam edilmesi gereken programları yürütme yetkisi Öğretmen Yetiştirme Kurumu ve Yükseköğretim Konseyi tarafından öğretmenlik için gerekli kriterlere uygun eğitimi sağlayan yükseköğretim kurumlarına verilmektedir. Yükseköğretim kurumları ortaklaşa çalıştıkları okulların da katılımıyla adayların seçilmesi ve kabulü, ders programlarının planlanması, yönetilmesi, sürdürülmesi ve değerlendirilmesinden sorumludur (Şahin, 2006).

GÜNEY KORE

Güney Kore’de öğretmenlik eğitimi alana göre lise ya da üniversitede başlamaktadır. Öğretmenlik eğitimiyle okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmenleri olunabildiği gibi asistan öğretmen, bakıcı öğretmen, profesyonel danışman ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (MOEHRD, 2012). Öğretmen kolejleri, genel üniversitelerdeki öğretmen eğitim sınıfları, eğitim bölümleri ve eğitim enstitüleri ortaöğretim için öğretmen yetiştirirken ilköğretim öğretmenliği için biri özel eğitim üniversitesi olmak üzere on üç eğitim üniversitesi vardır (Kim, 2007) ve bu eğitim üniversitelerine lise mezunlarının ilk yüzde 5’i kabul edilmektedir. Güney Kore’de öğretmenlik için yüksek lisans veya doktora yapma zorunluluğu yoktur.

AVUSTRALYA

Öğretmen eğitimi için programlar lisans veya lisansüstü düzeyde olabilir. Öğretmen olabilmek için dört yıllık tam zamanlı öğretmenlik eğitimi lisans programını ya da alternatif olarak bu eğitim programları dışında bir disiplinde lisans derecesini bitirmiş öğrencilerin bir veya iki yıllık lisansüstü diploma eğitimi ya da iki yıllık yüksek lisans eğitimini tamamlamaları gerekir. Ayrıca on iki-yirmi hafta süren yönlendirilmiş mesleki eğitim uygulamalarına katılım gerçekleştirilmelidir.

ABD

ABD eğitim sistemi eyalet ve eyalet içindeki okul bölgelerine göre çok değişiklik ve çeşitlilik gösterdiğinden belli bir merkezîyetçi yapı yoktur (Demirci, 2005; Balcı, 2009). ABD eğitim sisteminin eyaletlere göre farklılaşması ve merkezîyetçi yapıda olmamasından dolayı öğretmenliğe başlamak için aranan kriterler de eyaletten eyalete ve üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden öğretmen olmak isteyenler ön koşul olarak sunulan eğitim derslerini almaktadır ve bu ön koşul derslerini almayan öğ-

renciler eğitim fakültesine kabul edilmemektedir. Öğretmen adayları iki yıl fen-edebiyat fakültesinde okuduktan sonra ikinci yılın sonunda ana dal seçerler. Eğitim fakültesine geçmek isteyen öğrenciler gerekli koşulları sağlıyorsa eğitim fakültelerinden ana dal seçip başvururlar. Üniversiteler öğretmen adayı için öğrenci alımlarında ABD genelinde uygulanan Amerikan Kolej Test (ACT) veya Skolastik Tutum Testi'nden (SAT) gerekli puanı alan ve lisede ilk yüzde 25'e girenlere öncelik tanır. Bu sınavların birinden elde ettikleri puanla birlikte lise diplomasını ve mezun oldukları okuldan aldıkları referans mektubunu girmek istedikleri ana dala verirler. Daha sonra ana dal tarafından mülakat sınavı yapılır ve geçenler öğretmenlik bölümlerine alınırlar. (US. Department of Education 1989; aktaran: Çağdaş Öğretmen Profili, 26).

Eğitim fakültesine kabul edilen öğrenciler fen-edebiyat fakültesinden ders almaya devam ederken aynı zamanda eğitimlerinin üçüncü yılından itibaren eğitim ve okul deneyimi derslerini alırlar. Eğitim sürecinde öğretmen olmaktan vazgeçen öğrenciler sadece fen-edebiyat fakültesinden derslerini alarak eğitimlerini sürdürebilirler. Aynı zamanda eğitim fakültesinde okurken branşını değiştirmek isteyen öğretmen adayları başka alana geçebilirler. Derslerinde başarılı olan öğretmen adayları Master of Teaching (öğretmenlikte yüksek lisans) derecesiyle mezun olurlar (Külekçi ve Bulut, 2010). ABD'de öğretmen eğitiminde özellikle uygulama derslerine daha fazla ağırlık verildiği için öğretmen adayları üçüncü yarıyıldan itibaren her dönem okullarda gözlem ve uygulama yapmaktadır. Eğitim süreçlerinin beşinci yılında da sadece "yardımcı öğretmenlik" dersi alırlar. Böylece öğretmenlik mesleğini uygulamalı olarak yakından tanımış olurlar.

TÜRKİYE

Üniversite giriş sınavında elde ettikleri puanla eğitim fakültelerine gelen öğrenciler dört yıl eğitim aldıktan sonra öğretmen olarak mezun olmaktadır. Ancak alternatif olarak farklı fakültelerdeki öğrenciler de kontenjan dahilinde bir yıllık formasyon programına tabi tutulduktan sonra öğretmenlik sertifikası alabilmektedir. Öğretmenlik programlarında alan bilgisi derslerinin yanı sıra eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi öğretmenlik mesleki bilgisini içeren dersler bulunmaktadır. Öğretmen adayları iki dönem okullarda uygulama yapmak zorundadır. Lisansüstü eğitim şartı ise yoktur.

TABLO 1. ÜLKELERE GÖRE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ

| | Giriş Şartı | Eğitim Süresi | Öğretmenlik Uygulama Süresi | Yüksek Lisans Şartı | Mezuniyet Sınavı |
|-------------------|--|---------------|---|---------------------|------------------|
| Kanada | - | 4-5 | | Var | Yok |
| Finlandiya | Üniversite giriş sınavı başarısı, yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat, grup tartışması başarısı | 3-4 | 2 yıl | Var | Var |
| Malezya | - | 2-3 | | Var | - |
| İngiltere | - | 3-4 | 1-2 yıl | Yok | Yok |
| Güney Kore | Üniversite giriş sınavında yüzde 5'lik dilimde olma | 4 | 9 hafta | Yok | Yok |
| Avustralya | - | 4 | 12-20 hafta | Var | Yok |
| ABD | Skolastik Tutum Testi (SAT) veya Amerikan Kolej Test (ACT) başarısı, mülakat | 4 | 3 yarıyıldan sonra her dönem ve 5 yıl sadece uygulama | Yok | Yok |
| Türkiye | Üniversite giriş sınavı başarısı | 4 | 2 dönem | Yok | Yok |

DÜNYADA ÖĞRETMEN ATAMA SİSTEMLERİ

KANADA

Kanada'da öğretmen atamaları eyaletler tarafından yapılmaktadır. Kamu tarafından finanse edilen okullardaki öğretmenlerin hepsi bir il öğretim birliği veya derneğe bağlıdır. Sözleşme müzakereleri birlik veya okul ilçe düzeyinde yerel dernekler tarafından tamamlanır. Okul kurulları ve bireysel okullar kendi yetki alanları dahilindeki tüm öğretmenlerin işe alım sürecini yürütür.

FINLANDIYA

Finlandiya'da öğretmenlerin okullara seçilmesi ve atanmasının yetki ve sorumluluğu eyalet ve yerel yönetimlerdir. Özellikle belediyelere bağlı okullara atanacak öğretmenleri bazen okul müdürleri veya okul yönetim kurulları seçerken bazen de bu seçim belediye kademesinde yapılmaktadır. Atama ve seçim için başvuran öğretmen adaylarının öğretmen yeteneklerini gösterme becerisi, yüksek lisans derecesi ve staj eğitimi başarısı gibi konular dikkate alınmaktadır (Ekici ve Öter, 2010).

MALEZYA

Öğretmenlerin okullara tahsis edilmesi Malezya MEB'i tarafından kontrol edilmektedir. Federal, eyalet ve bölge idari yapılarıyla sistem işletilmektedir.

MEB tarafından seçilen öğretmenler bölgeye gönderilmekte ve bölgeden de okullara tahsis edilmektedir. Malezya devlet okullarında öğretmen olmak isteyen bireyler yerel üniversiteler veya öğretmen yetiştirme kolejlerinde eğitim almalıdır.

İNGİLTERE

İngiltere’de üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarına teorik dersleri ve uygulama eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamladıklarına ilişkin mesleğe giriş profili belgesi verilmektedir. Mezunların atanabilmeleri için Nitelikli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status, QTS) kazanmaları lazımdır. Ayrıca Teaching Qualification (TQ) olarak isimlendirilen “öğretmenlik belgesi”ne sahip olmak veya Eğitimde Lisans Üstü Sertifika (Postgraduate Certificate in Education, PGCE) belgesi almak gibi birtakım şartların arandığı da görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin Genel Öğretim Kurumuna (General Teaching Council) kayıt yaptırmaları da gerekmektedir (Şahin, 2017).

GÜNEY KORE

Güney Kore’de öğretmen adayları öğretmenlik sertifikası alabilmek için herhangi bir mezuniyet sınavına girmeseler de devlete bağlı eğitim kurumlarında öğretmen olabilmek için “Öğretmen Yerleştirme” adında bir sınava tabi olmaktadır (Kim, 2007; Kwon, 2004; Policy Information Report, 2003). Bu sınav eyalet ve il eğitim ofisinin eğitim ve kişilik testlerinden oluşmaktadır. Sınavın yüzde 30’luk kısmını teşkil eden ilk aşaması genel eğitim derslerini ölçmeye yönelik hazırlanmış testten oluşurken yüzde 70’lik kısmını teşkil eden ikinci aşamasını da alan ve meslek bilgisini ölçmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorular ve görüşme soruları meydana getirmektedir (Kwon, 2004). Yapılan bu sınav sonunda öğretmenlerin aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmakta ve öğretmenler kontenjanlar dahilinde devlet okullarına atanmaktadır.

AVUSTRALYA

Avustralyalı öğretmenlerin resmi olarak kayıtlı olmaları gerekmektedir. Bir öğretmen başlangıçta bir lisansüstü olarak geçici kayıt statüsü kazanır ve daha sonra Öğretmenler için Avustralya Mesleki Standartları tarafından tanımlanan yeterlik kariyer aşamasının başarıldığını gösterdikten sonra tam kayda geçer. Kayıt kararları öğretmenin tüm standartları karşıladığını gösterecek destekleyici kanıtlarla okul

seviyesinde bir öneriye dayanmaktadır. Tam kayıt için başvuru yapmadan önce en az seksen günlük öğretim gereklidir. Öğretmenlerin kayıtlarını periyodik olarak genellikle her beş yılda bir yenilemeleri gerekmektedir (Dippenaar vd., 2015).

ABD

ABD’de mezun olmuş öğretmen adayları öğretmene ihtiyaç duyan okullara direkt başvuruda bulunur. Başvuru sırasında okullara öğretmen olabileceğini gösteren mezuniyet belgesi, okuduğu okullardan aldığı referans mektupları ve ayrıca o süreye kadar eğitimle ilgili yaptığı tüm faaliyetleri gösteren belgeleri verir. Okul bir komisyon oluşturur. Komisyonlarda okul müdürü, en az iki öğretmen, bir yerel yönetim temsilcisi ve gerekirse eğer çevre okullardan bir öğretmen bulunur. Oluşturulan komisyon başvuran adayların gerekli belgelerini inceleyerek öğretmene ilişkin karar verir ve seçer. Ayrıca ABD’de görev yapan öğretmenlerin her on yılda bir yeniden mezuniyet belgesi alması şartı vardır.

TÜRKİYE

Eğitim fakültelerinden mezun olan ya da formasyonla sertifika alan öğretmen adaylarının mezuniyet belgeleri ya da sertifikaları özel bir okulda çalışmalarını için yeterli olurken devlet okulları için Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) girmeleri gerekmektedir. Bu sınavda genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimleri bölümlerinden başarılı olanlar aldıkları puanlara göre sıralanır ve mülakata tabi tutulur. Sınav ve mülakat sonucuna göre başarılı olan bireylerin öğretmen olarak devlet okullarına ataması gerçekleştirilir. Atamalar MEB tarafından yapılır.

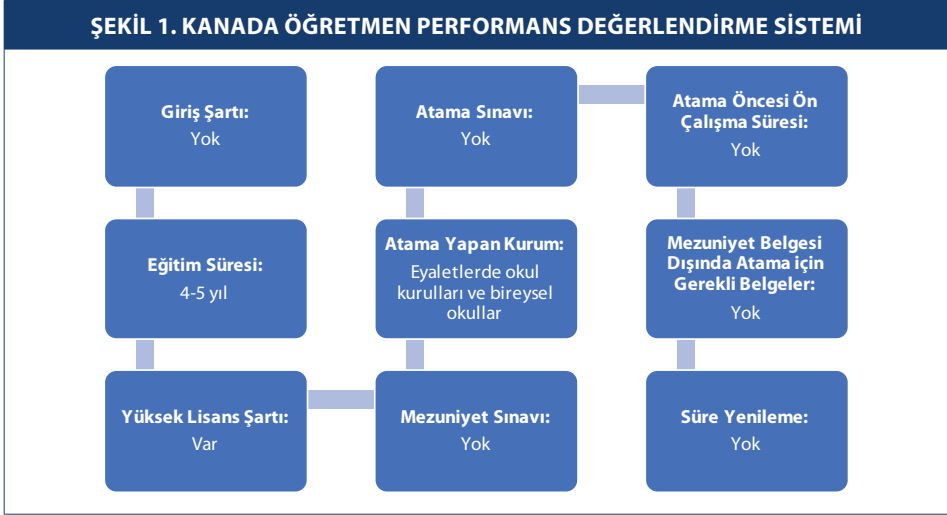
Aşağıdaki tablo incelendiğinde öğretmen atamasında birçok ülkede okullar yetkilendirilmişken diğer bazı ülkeler gibi ülkemizde de öğretmen atamaları eğitim bakanlıkları tarafından yapılmaktadır. Merkezi atama gerçekleştirilen ülkelerde bu atamaların bir merkezi sınavla yapıldığı görülmektedir. Güney Kore ve Avustralya gibi bazı ülkelerde atama öncesi çalışma deneyimine sahip olunması gerekmektedir. İngiltere ve Finlandiya gibi bazı ülkelerde ise mezuniyet belgesi dışında atama için birtakım sertifikalara sahip olunması talep edilmektedir. Ayrıca birçok ülkede ömür boyu kadro garantisi söz konusu değildir. Bu konuda ülkelerde farklı uygulamalar mevcut olup genel itibarıyla öğretmenin okulla yaptığı sözleşme süresine göre farklılık göstermektedir.

TABLO 2. ÜLKELERE GÖRE ÖĞRETMEN ATAMA SİSTEMLERİ

| | Atama Yapan Kurum | Atama Sınavı | Atama Öncesi Ön Çalışma Süresi | Mezuniyet Belgesi Dışında Atama İçin Gerekli Belgeler | Süre Yenileme |
|-------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|--|---------------|
| Kanada | Eyaletlerde okul kurulları (il veya ilçe MEM'e benzer) ve bireysel okullar | Yok | | Yok | - |
| Finlandiya | Okul müdürleri veya okul yönetim kurulları veya belediyeler | Yok | | Yüksek lisans derecesi, staj eğitimi başarısı belgesi | - |
| Malezya | Milli Eğitim Bakanlığı | Yok | | Yok | - |
| İngiltere | Okullar | - | | Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS), Teaching Qualification (TQ) "öğretmenlik belgesi" veya Eğitimde Lisansüstü Sertifika belgesi almak | - |
| Güney Kore | Eyalet ve İl eğitim Ofisi | Var (sınav + mülakat) | 3 yıl +15 kredilik hizmet içi eğitim | - | - |
| Avustralya | Okullar | Mülakat + performans dayalı görüşme | 80 gün | Öğretmenin tüm standartları karşıladığını gösterecek destekleyici belgeler | 5 yılda bir |
| ABD | Okullar | - | - | Okuduğu okullardan getireceği referans mektupları ve eğitimle ilgili yaptığı faaliyetleri gösteren belgeler | 10 yılda bir |
| Türkiye | Milli Eğitim Bakanlığı | Var (sınav + mülakat) | - | - | - |

DÜNYA ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖRNEKLERİ

KANADA



Kanadadaki çocukların eğitimi eyalet/bölgesel yargı yetkisine girmektedir. Her il ve bölge müfredatın geliştirilmesi ve kendi yetki alanındaki öğrenci başarısının değerlendirilmesinden sorumludur (Klinger, Shulha ve Deluca, 2008). Bununla birlikte ülkedeki eğitim hedefleri benzer olup öğrencilerin müreffeh bir topluma katkıda bulunma beceri, bilgi ve fırsatları sağlama ihtiyacına odaklanılmaktadır (Klinger, Shulha and Deluca, 2008).

Okul kurulları ayrıca kendi kurullarında veya illerinde görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmesinden de sorumludur. Öğretmenler Eğitim Bakanlığı veya bir il düzenleyici kurum tarafından belirtilen davranış kurallarına tabidir. Acemi öğretmenlerin genellikle öğretmenliğin ilk yıllarında bir tür öğretmen değerlendirmesine katılmaları gerekir. Tipik olarak bu, okul müdüründen programlı gözlemleri içerir (Alberta Learning, 2003a). Kariyerlerinde iyi olarak yer etmiş öğretmenler herhangi bir biçimsel değerlendirme şekline büyük ölçüde bağımsızdır. Alberta ve Ontario isimli iki önemli eyalet istisnadır. Bu iki eyaletteki öğretmenler kariyerleri boyunca düzenli olarak değerlendirilmektedir (Alberta Learning, 2003a; Ontario Eğitim Bakanlığı, 2008a, 2008b, 2008c). İki model profesyonel bir öğrenme bileşeni içerir. Alberta geleneksel öğretmen gözlem yaklaşımı ve öğretmenlerin yıllık öğrenim planları geliştirmesi gereğini birleştirmektedir. Alberta'daki Öğretmen Gelişim, Denetim ve Değerlendirme Politikası "her bir öğretmenin eylem ve kararları, öğrencilerin en iyi eğitsel çıkarlarında olmasını ve en iyi öğrenmeyi desteklemesini sağlamayı amaçlar" (Alberta Learning, 2003a).

Alberta'daki politika, öğretmenlerin iyileştirilmesi ve okul yönetim kurulu, denetçiler, müdürler ve öğretmenler üzerinde sürekli mesleki gelişim için doğrudan sorumluluk yüklemektedir. Yasa, öğretmen değerlendirmesini "bir süre boyunca bilgi veya kanıtların toplanması ve kayıt altına alınması ve öğretmen öğretiminin bir ya da daha fazla yönünü aşmış olduğunun ya da yapıp yapmadığının ve öğretim kalitesi standardına uygun olup olmadığının belirlenmesi bir müdür tarafından gerekli mesleki muhakemenin uygulanması biçiminde tanımlamaktadır" (Alberta Learning, 2003a).

İlk olarak 2002'de uygulanan ve 2007'de değiştirilen Ontario Öğretmen Performans Değerlendirme (TPA) sistemi yeni öğretmenlerin ilk ve ikinci öğretim yılı boyunca ve daha sonra her beş yılda bir değerlendirilmesini gerektirmektedir. Değerlendirmeler genellikle okul müdürü veya müdür yardımcısı tarafından yürütülmekte ve öğretmenlerin yıllık öğrenme planlarını (ALP), planlanmış bir sınıf gözlemini ve değerlendirme sonuçlarını tartışmak için bir gözlem sonrası toplantısını gözden geçirmek üzere bir ön gözlem toplantısı içermektedir.

Ontario'daki öğretmen değerlendirmeleri öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak ayırt edilmektedir. Ontario modelleri bireyin kariyeri boyunca öğretmen gelişimini ve sürekli mesleki gelişmeyi teşvik etmek için gözlem planları ile öğrenme planlarını birleştiren bir gelişimsel çerçeve kullanmaktadır. Ontario'daki Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi (TPAS) kaliteli öğretimin öğrenci sonuçlarını iyileştirmek ve öğrenci başarısındaki boşlukları azaltmak için gerekli olduğu düşüncesine dayanmaktadır. TPAS öğretmenlere profesyonel öğrenmeyi

ve büyümeyi teşvik eden değerlendirmeler sağlamaktadır. TPAS'ın temel amacı profesyonel gelişimi teşvik etmek ve gerektiğinde ek destek fırsatları belirlemektir. Model, öğretmenlerin “tam potansiyellerini başarmaları”na yardımcı olmak için tasarlanmıştır ve böylece Ontario'nun yüksek öğrenci performansı düzeylerine ulaşma hedefini desteklemektedir (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2008a).

Değerlendirme ölçütleri açısından her öğretmen Ontario Öğretmen Yüksekokulu Öğretmenlik Mesleği Uygulama Standartları'nda belirtilenlere göre değerlendirilmelidir (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2010). Bunlar öğrencilere bağlılık ve öğrenci öğrenimi, mesleki bilgi, mesleki uygulama, öğrenme topluluklarında liderlik ve sürekli mesleki öğrenmeyi içerir (Maharaj, 2014).

Bir okul yönetim kurulu tarafından işe alınan tüm yeni öğretmenler okul kurulları, profesyonel oryantasyon, rehberlik ve okuryazarlık ve aritmetik, öğrenci başarısı, sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve öğretim stratejileri profesyonel gelişim de dahil olmak üzere bir yıllık profesyonel destekle NTIP (New Teacher Induction Program) sürecini tamamlamalıdır. NTIP'i başarıyla tamamlayan yeni öğretmenler gözlemlenen öğretmen performansı üzerine iki başarılı notu temel alarak Ontario Öğretmen Koleji'nden bir yeterlilik sertifikası edinirler. Bu tür pratik destek ve mentorluk hem başlangıç hem de yerleşik öğretmenlerden yararlanabilme ve sistemdeki genel öğretme kalitesini geliştirebilme olarak teşvik edilmiştir (Ontario Öğretme Merkezi Kalitesi, 2006; Crocker ve Dibbon, 2008).

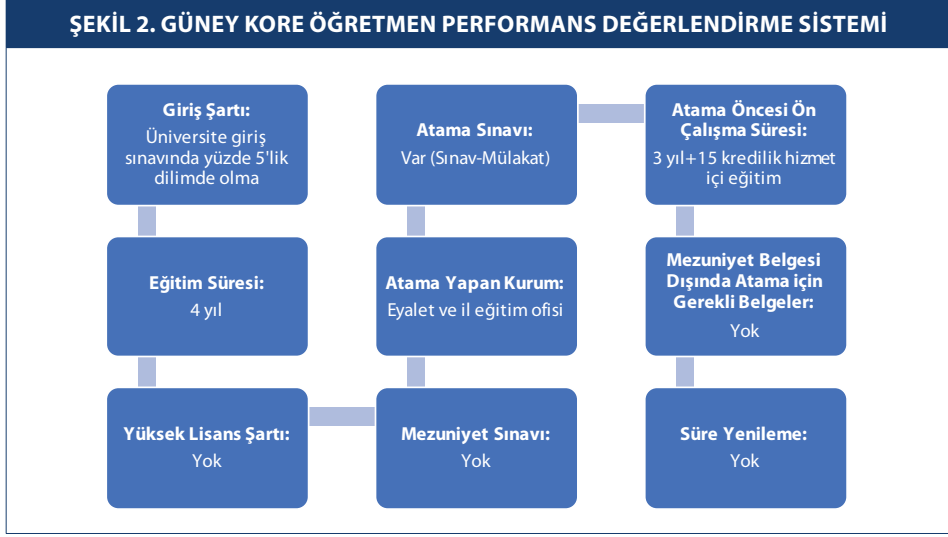
TPAET (Teacher Performance Appraisal for Experienced Teachers) daha deneyimli öğretmenler için mesleki öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik eden değerlendirmeler sağlayarak öğretmen gelişimini teşvik etmeye devam etmektedir (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2008c). Değerlendirmeler beş yılda bir yapılır ve sınıf gözlemleri öncesinde ve sonrasında müdür ve öğretmen arasındaki mesleki diyalogu ve performans değerlendirmesine dayalı bir özet rapor hazırlamak için değerlendirme toplantıları dahil olmak üzere birden çok bileşeni birleştirir. Özetleyici rapor büyüme alanlarının yanı sıra güçlü yönleri de açıklar ve öğretmen tarafından ALP'yi geliştirmek için kullanılır. ALP öğretmenin değerlendirme yılı için stratejileri ve mesleki gelişim planını belirlemektedir. Plan ayrıca performans değerlendirmeleri arasındaki dönemlerde yıllık olarak güncellenmektedir. Müdürün, öğretmeni tatmin edici ya da tatmin edici değil şeklinde değerlendirmesi gereklidir. Tatminkar olmayan bir raporu olan öğretmenlere endişeleri ve eksiklikleri gidermeleri için ek destek sağlamaları amacıyla fırsat ve süreçler verilir.

OECD (2009) TALIS raporuna göre öğretmenlerin yüzde 33'ü değerlendirme ve geri bildirimlerinin okuldaki okul müdürü ve/veya meslektaşlarından aldıkları tanınmada ılımlı veya büyük bir değişikliğe yol açtığını söylemiştir (OECD, 2009; TALIS, Report). Bu konuda yapılan bir çalışmada hem Ontario Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi'nin (TPA) nasıl uygulandığı ve öğretmenlerin sistemin uygulanmasının etkilerine ilişkin algıları incelenmiştir. Genel olarak çalışma TPA'nın çeşitli şekillerde uygulandığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin sadece yüzde 8'i TPA sürecinin müdürleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu öğretmenler ALP'lerini müdürleriyle görüşerek hazırlamışlar ve değerlendirmeden önce müdürleriyle olumlu bir ilişki içinde olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 80'i TPA sürecinde yardımcılarından/müdürlerinden bekledikleri desteği aldıklarını hissetmemiştir. Öğretmenlerin sadece yüzde 20'sinden azı ALP'nin profesyonel büyümeyi desteklediği kanaatinde. Öğretmenlerin yarısından azı da TPA sürecinin kendilerini profesyonel olarak hissettirdiğini söylemiştir. Çalışmaya katılan 150 öğretmenin yaklaşık yarısı TPA'nın stresli bir süreç olduğunu bildirmiştir. Belirlenen stresler aşırı detaylı ders planları hazırlamak, günlük kitaplarını güncellemek, yetkinliklerini göstermek için baskı yapmak ve yargılandıklarını hissetmek gibi konuları içermiştir. Öğretmenler değerlendiricilerin örnek ya da tatmin edici derecelendirmelerini vermekte isteksizliklerini fark ettiklerini ve bu durumun kendilerini hayal kırıklığına uğrattığını ifade etmişlerdir. Bulgular ayrıca çalışmada yer alan 150 öğretmenin çoğunluğu tarafından TPA deneyimlerinin olumsuz etkiler ve istenmeyen sonuçlar tarzında algılandığını göstermiştir. Araştırmacı, çalışmanın katılımcılarının çoğunluğu için TPA sürecinin gereksiz stres, kendinden şüphe duyma ve öğretmenlerin kendi değerlendiricileriyle olan ilişkisinin bozulması gibi istenmeyen, olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır (Larsen, MA, 2009).

Ayrıca yine bu konuda yapılan bir başka çalışma Kanada'nın Ontario eyaletindeki yöneticilerin (örneğin müdürler ve yardımcıların) il öğretmen performansı değerlendirme süreciyle ilgili görüşlerini incelemiştir. Beş alanı inceleyen anketten toplam 178 cevap toplanmıştır: 1) hazırlık ve eğitim, 2) sınıf gözlemleri, 3) resmi değerlendirmenin hazırlanması, 4) öğretim pratiği üzerindeki etkisi ve 5) süreci iyileştirmek. Sonuçlar yöneticilerin kapsamlı bir eğitim almadıklarını ve aldıkları eğitimin ise çok yararlı olmadığını göstermiştir. Çoğu yönetici sınıf gözlemlerinin öğretmen uygulamasını yeterince değerlendirdiğini ve okul uygulamalarında öğretmenlik uygulamasında sürecin bir sonucu olarak önemli bir iyileşme olduğunu hissetmemiştir. İyileştirmeye yönelik en yaygın önerilerden

bazıları daha önce duyulmamış olan daha fazla sınıf gözlemine sahip olmak, öğretmenleri daha sık değerlendirmek ve ikiden fazla derecelendirme kategorisine sahip olmaktadır (Maharaj, 2014).

GÜNEY KORE



Güney Kore’de öğretmen değerlendirmesi her biri birbirinden bağımsız olarak çalışan ve farklı bir amaca sahip olan üç farklı unsuru bünyesinde barındırmaktadır:

1. Performans yönetimi değerlendirmesi öğretmen hesap verebilirliği için kullanılır, tanıtım ve kariyer fırsatlarıyla ilgili kararları alır.
2. Birden fazla ölçüme dayanan mesleki gelişim değerlendirmesi (akranlar ve okul liderleri tarafından yapılan sınıf gözlemleri, öğrenci ve ebeveyn anketleri) bireysel ve okul çapında öğretmen profesyonel gelişimi için kullanılır.
3. Performansa dayalı bir teşvik programı öğretmenleri belirli çıktı veya rollerin başarısı için ödüllendirir (Dippenaar vd., 2015).

Güney Kore ve Japonya öğretmenler arasında, güçlü eğitim bakanlıkları ve yüksek profesyonellekle birleştiğinde yüksek düzeyde ebeveyn desteği ve eğitim baskısı yoluyla hesap verebilirliği elde ederler. “Ebeveyn/toplum hesap verebilirliği” okullar, öğretmenler ve öğrencilerin daha iyi yapması için ebeveyn ve toplum baskısından kaynaklanan biçimsel olmayan, aşağıdan-yukarıya hesap verebilirliği tanımlamaya yönelik bir girişimdir. Ebeveyn/toplum hesap verebilirliği ekonomik olmanın ötesinde sosyokültürel bir fenomendir. Aileler ve topluluklar

arasında değişmektedir. Tipik olarak yüksek sosyoekonomik statü veya özlemleri olan aileler daha fazla hesap verebilirlik talep etmektedir.

AVUSTRALYA



Avustralya’da öğretmen kaydı öğretmen değerlendirmesinin öncelikli amaçlarından biridir ve ayrıca yönetmelikle yönetilir. Öğretmen makamları karar vermede tutarlılığı sağlamak için sürekli kalite değerlendirmesi yaparlar (Dippenaar vd., 2015).

Öğretmenler için Avustralya Profesyonel Standartları öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri belirten standartlardan oluşur. Standartlar birbiriyle ilişkili, birbirine bağlı ve birbiriyle örtüşmektedir. Standartlar öğretmenin üç alanına ayrılmıştır: profesyonel bilgi, mesleki uygulama ve profesyonel katılım. Uygulamada öğretim her üç alanın yönlerini çizer. Her standart içinde odak alanları öğretim bilgisi, uygulama ve profesyonel katılımın daha fazla gösterilmesini sağlar. Bunlar daha sonra kariyer aşamasında lisansüstü eğitim, yetkinlik, yüksek başarı ve liderlik olmak üzere dört profesyonel “tanımlayıcı”ya ayrılır.

Mevcut Avustralya öğretmen değerlendirme süreçleri büyük ölçüde eğitimin algılanan sorunlarını, mevcut reformları, ideolojik ve politik faktörleri yansıtmaktadır.

FİNLANDIYA



1990'ların başında Finlandiya öğretmenleri değerlendirmek ve dış geri bildirim sağlamak için yürürlükte olan okul denetim sistemini kaldırmıştır (Williams ve Engel, 2012-2013). Artık öğretmen değerlendirmesi öğretmenler ve yöneticiler arasında profesyonel öğrenme toplulukları yaratmak amacıyla daha çok grup temelli, yanıtıcı ve katılımcı bir niteliktedir (Sahlberg, 2011). Değerlendirme sonuçta istişari ve biçimlendirici bir süreçtir. Müdürler genellikle birer öğretmen olarak kendi bilgi ve deneyimlerini öğretmenlere yardımcı olmak, güçlü yönlerini tanımak ve zayıflık alanlarını geliştirmek gayesiyle onlara yardımcı olmak için kullanırlar (Williams ve Engel, 2012-2013). Finlandiya değerlendirme sistemi öz değerlendirme merkezli öğretmen değerlendirmesini kullanır ve mesleki gelişmeyi teşvik eder.

Finlandiya ulusal, resmi bir okul yönetimi sistemine ve öğretmen değerlendirmesine sahip değildir. Bununla birlikte başarılı öğretmen değerlendirme prosedürleri yerel düzeyde ve öncelikli olarak okul yönetiminin takdirine bağlı olarak gerçekleşir. Finlandiya'nın resmi bir öğretmen değerlendirme sistemi bulunmamasıyla birlikte eğitim yetkilileri ve siyasi liderler Finlandiya toplumu tarafından kararlar almak ve politikaları uygulamaktan sorumlu tutulmuşlardır. Okullar boyunca öğretmenler ve okul liderleri arasındaki rutin toplantılar ve tartışmalar yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu toplantıların ana odağı her zaman öğretmen performansı veya değerlendirmesine özgü değildir. Aynı zamanda mesleki gelişme devam etmek ve öğretmenlerin refahını ve büyümesini desteklemek için geçerlidir. Yerel düzeydeki eğitim sağlayıcıları verilen eğitimi değerlendirmek için

yasal bir görev üstlenirler ancak bu değerlendirme her yerel okulda bireysel değerlendirme yöntemleriyle tasarlanmıştır (OECD, 2015).

Finlandiya Ulusal Eğitim Bakanlığı öğretmen değerlendirmesinde asgari bir rol oynamaktadır. Bunun yerine öğretmen sendikaları geniş değerlendirme politikaları içerir. Öğretmenler genellikle ulusal çekirdek müfredata ve bireysel okul gelişim planına göre değerlendirilir. Daha önce de belirtildiği gibi Finlandiya öğrencilerin standartlaştırılmış tüm testlerini elimine etmiştir. Dolayısıyla böyle bir değerlendirme öğretmen değerlendirmesi için bir araç olarak kullanılmamaktadır (Walker, 2013).

Eğitim sisteminin ademimerkezeleşmesinden sonra bireysel öğretmen oryantasyon uygulamaları sadece kalkınmayı değil aynı zamanda hesap verebilirliği ve profesyonelliği de destekleyen, desteklenen öğretmen gelişim fırsatlarına dönüşmüştür (Salberg, 2007).

Finlandiya öğretmen değerlendirmesinin rehber ilkeleri yerel hükümet işvereni ile öğretmenlerin sendikaları arasındaki sözleşmede işgücü piyasası müzakerelerinin bir parçası olarak tanımlanmıştır (Dippenaar vd., 2015). Finlandiya'nın öğretmen değerlendirme sistemi öğretmenlerin birbirlerine, okullara, çocuklara ve ebeveynlerine karşı sorumlu oldukları neredeyse tamamen mesleki hesap verebilirliğe dayanmaktadır. Finlandiyalı öğretmenler kendilerinin ve ilgili okullarının belirlenen hedefleri ve öğrencilerin başarılarını karşılamaktan sorumlu olduklarını hissederler. Finlandiya'daki öğretmenlik mesleğinde öğretmenler yerel düzeyde problemleri tanımlama, analiz etme ve çözüme olanağına sahiptir. Mesleki hesap verebilirlik uygulayıcının meslekle özdeşleştirilmesi ve standartlarını daha da ileriye götürmek için gerekli içselleştirilmiş yükümlülüklerden kaynaklanır. Mesleki hesap verebilirlik sosyal tanınma ve prestijle artırılmıştır (Scribner, K. Cockrell, D. Cockrell ve Valentine, 1999). Profesyonel bir hesap verebilirlik modunda öğretmen değerlendirmesi profesyonel normlar ve akran değerlendirmeleyle yakından bağlantılıdır.

Eğer öğretmen üretimini devam eden bir öğrenme süreci olarak anlarsa o zaman bir ulusun eğitim sermayesi oluşturulabilir ve bu da öğretmenleri işe yarar bir şekilde iyi öğretme özellikleriyle işe almak ve iyi bir şekilde öğretmek için teşvikler sağlamayı gerektirir. Buna ek olarak yargılanmayı teşvik eden, hatalara izin veren ve düzelten, öğretmenlere profesyonel zaman, mekan ve özerklik sağlayan ve genel olarak onları profesyonel olarak değerlendirirken mesleklerine sosyal ve parasal tatmin sağlayan bir meslektaşlığı, güvenli öğrenme ortamını teşvik etmelidir. Finlandiya bu saf modele en yakın olanıdır. Finlandiya'da prestijli ve rekabetçi bir alana girme öğretilmekte, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri

için yeterli başlangıç ve sürekli öğrenme fırsatları sunulmakta, bu profesyonelliğin öğretimde kullanılmasına destek verilmekte ve niteliğin artırılması için mesleki hesap verebilirliğe güvenilmektedir (Williams ve Engel, 2012-2013).

Finlandiyalı öğretmenler kullandıkları yöntemler ve kullanılan malzemeler de dahil olmak üzere kendi öğretim tasarımları üzerinde daha fazla kontrole sahiptir. Öğretmenler kendi öğrencilerine sürekli olarak güvenmekte ve bu nedenle varsayılan olarak bireyselleştirilmiş öğretmen değerlendirmesi sürekli olarak gerçekleştirilmektedir. Snider bu esnekliğin ve hesap verebilirliğin Finlandiya'da eğitimin neden aranan ve prestijli bir meslek olduğunu açıkladığını ifade etmektedir (2011).

Herhangi bir öğretmen değerlendirmesinin nihai amacı uygulamayı iyileştirmek ve genel hedefleri en iyi şekilde karşılayabilmek için bilinçli kararlar vermektir. Finlandiya öğretmen değerlendirme sistemi kınama aracının tersine öğretmenlerin süregelen bireyselleştirilmiş gelişimini destekliyor görünmektedir. Yerel öğretmen değerlendirmeleri bireyselleştirilmiş öğretmenler tarafından sürekli mesleki gelişim yöntemi olarak ve öğretmen grupları tarafından birbirlerini öğrenmek ve desteklemek için kullanılır. Ayrıca yerel okul yönetimleri bireyselleştirilmiş okullarını geliştirmek ve öğrencilerin yerel ihtiyaçlarını ele almak için de bu değerlendirmelerden faydalanır. Fin öğretmen değerlendirmesi merkezi bir sisteme geri bildirilmez, tamamen yerel düzeyde bulunur.

MALEZYA



Malezyalı Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Bölümü tarafından geliştirilen Malezyalı Öğretmen Standartları öğretmenlerin pratiğini ölçen ve asgari eğitim

gereksinimlerinin ötesinde bir kılavuz olarak tanımlanmıştır (Yaakob ve Yunus, 2016).

Malezyalı Öğretmen Standartları'nın 2009'da yayımlanan ilk baskısı “öğretmenler tarafından sağlanacak mesleki yeterlikler ve öğretmenlerin öngörülen yeterlik seviyelerini elde etmelerine yardımcı olmak için eğitim enstitüleri tarafından nelerin sağlanması gerektiğini” belirler (Malaysian Teacher Standards, 2009, s. 3). Malezyalı Öğretmen Standartları mesleki, beceri ve bilgi olmak üzere üç içerik standardı içermektedir:

- **Mesleki:** Öğretmenlerin sahip olduğu ve ulusal eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak için öğretmenlik mesleğine daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilmeleri adına geliştirmeleri gereken değerleri ifade eder.
- **Beceri:** Öğretmenler öğretimde profesyonelleşmek, görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yürütmek ve daha yaratıcı ve yenilikçi olmak için sağlam bilgiye sahip olmalıdır.
- **Bilgi:** Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme ve ders dışı etkinlikleri planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmelerine odaklanmaktadır (Malaysian Teacher Standard, 2009).

Eyalet düzeyinde oluşturulan Eyalet Eğitim Birimi eğitim programı uygulanmalarını izleme ve değerlendirme için her aşamada sürekli okul denetimi yapar. Burada görev yapan okul denetmenleri okullardaki yönetim şeklini, okulda disiplinin işleyişi, okul iklimi, okulda öğrenci davranışları, öğrenme süreçleri ve öğretmen değerlendirmesi gibi konuların yanı sıra ders kitaplarına ilişkin ödenek bilgilerinin de denetlemektedir (Polatcan ve Polatcan, 2015). Malezyalı Öğretmen Standartları iki ayrı amaca hizmet etmek üzere tasarlanmıştır: Biri “uyarma sistemi” olarak hizmet etmek üzere planlanmıştır. Böylece öğretmenler bilgi, beceri ve kişiliklerinin daha da güçlenmesi, geliştirilmesi ve artırılması ihtiyacının farkına varırlar (Yaakob ve Yunus, 2016). Malezyalı Öğretmen Standartları ülkedeki öğretim mükemmelliğini yükseltmek için bir çaba olarak görülmekte ve yetkin öğretimi kapsayan ve mesleğin oldukça erozyona uğramış bir imajını yükseltmek için yanlış algılamaları ortadan kaldırmaya yönelik bir girişimdir (Othman, 2007; aktaran: Yaakob ve Yunus, 2016).

İNGİLTERE

İngiltere’de eğitim sistemi Türkiye’de olduğu gibi tamamen merkezi yönetimin (Eğitim Bakanlığı) idaresi altında değildir. Genel politikalar merkezi idare tarafından



belirlenirken uygulama ve detay işlemlerinde yerel yönetimler ve okul yönetimlerinin geniş yetkiye sahip olduğu görülmektedir (Meşeci, 2007; Erdoğan, 2006).

İngiltere’de 1944’te Eğitim Bakanlığı oluşturularak öncesinde sadece yerel eğitim otoritelerinin etkili olduğu eğitim sisteminde merkezi yönetim daha etkin olmaya başlamıştır. Merkezi yönetim yerel olan eğitim otoriteleri ve merkezlerinin eğitimle ilgili konularda kararlar verebilme yetkisini sınırlandırmıştır. 1944’teki Kanun’un en önemli özelliklerinden birisi herkese ortaöğretimin sağlanması ve zorunlu eğitimin 15 yaşına kadar uzatılması olmuştur. Böylece İngiltere’de eğitim üç aşamalı hale getirilmiştir; ilk eğitim, orta eğitim ve ileri eğitim (Demirel, 1992; Erdoğan, 2006). Merkezi yönetim ülkenin eğitimdeki ulusal hedeflerini belirlemenin yanı sıra ulusal eğitim politikasını oluşturur ve geliştirir, eğitim standartlarını belirler, politikaya bağlı olarak okul eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaları destekler ve uygulanan eğitimin kalitesiyle maliyetini izler (Oktay, 1998; Winch, 1996; Furlong, 2013).

1998 Okul Standartları Yasası ile yerel eğitim otoriteleri ve merkezlerine eğitim standartlarının geliştirilmesine yardımcı olma görevi verilmiştir. Daha sonra 1999’da yayımlanan Kanun’la da eğitim standartlarının yükseltilmesi için yerel eğitim otoritelerinin okullarla etkili bir biçimde nasıl iş birliği yapabilecekleri ve yetkilerini uygun bir biçimde nasıl kullanacakları açıklanmıştır. Yerel yönetimlerin etkisi ve rolü azaltılırken okul yönetimlerinin yetkisi artırılmıştır (Meşeci, 2007).

1992’de uygulamaya konulan sistemle okul performansının değerlendirilmesine ilişkin denetim yaklaşımı benimsenmiş ve ulusal sınav sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemle okulların performans değerlendirme raporları oluşturu-

rulup sistem için okul bazlı bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir (Meşeci, 2007). Bu sistemde okullar düzenli aralıklarla denetlenmektedir. 1992'de İngiltere'de OFSTED (Eğitim Standartları Ofisi) devlet fonu alan tüm okulların denetimini düzene koymak amacıyla kurulmuştur (Key, 2001). Devlet fonu alan okullar üç yılda bir düzenli bir şekilde teftiş edilmektedir. Yapılan her denetim ilgili okulun okul, aile ve politika yapıcılar için standart ve kalite göstergelerini vermektedir. OFSTED başmüfettiş tarafından yönetilmekte ve müfettişler de başmüfettişe bu konuda destek sağlamaktadır.

1994'te hükümet öğretmenlik formasyonunu (Initial Teacher, Training Öğretmenlik Formasyonu) denetlemek için bir Öğretmen Yetiştirme Ajansı (TTA, Teacher Training Agency) kurmuştur. Bu kuruluş öğretim standartlarını yükseltme ve meslek olarak öğretmeyi teşvik etmeye katkıda bulunmayı amaçlamıştır. 1998'de öğretmen eğitimi için Ulusal Müfredat TTA tarafından oluşturulmuştur (Lo, 2006). İngiltere'de devlet okullarında görev alacak öğretmenlerden Nitelikli Öğretmen Statüsü istenmektedir. İstenen Nitelikli Öğretmen Statüsü'nü elde etmek için farklı yollar bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı üniversiteler tarafından verilen bir yıllık lisansüstü programlardır. İngiltere'de öğretmenler yerel eğitim otoriteleri veya okulların tam zamanlı veya yarı zamanlı elemanlarıdır ve devlet memuru değildir (Bayram, 2010).

İngiltere'de öğretmen değerlendirmesinde profesyonel denetçilerin yanı sıra okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin görüşleri alınır. Ayrıca öğretmenlerden bireysel öz değerlendirme yapılması da istenir. Öğretmen değerlendirmesinin bir diğer ögesi de öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarısı ve öğrenci ürünleriyle yapılıdır. Ayrıca profesyonel denetçiler öğretmenlerin hazırlamış oldukları ders materyalleri, ders plan ve programlarını da değerlendirirler. Öğretmen değerlendirmesinde birçok farklı kaynaktan veri elde edilmesine rağmen profesyonel denetçiler ve okul yöneticilerin değerlendirilmesi daha fazla önem arz etmektedir (Meşeci, 2007)

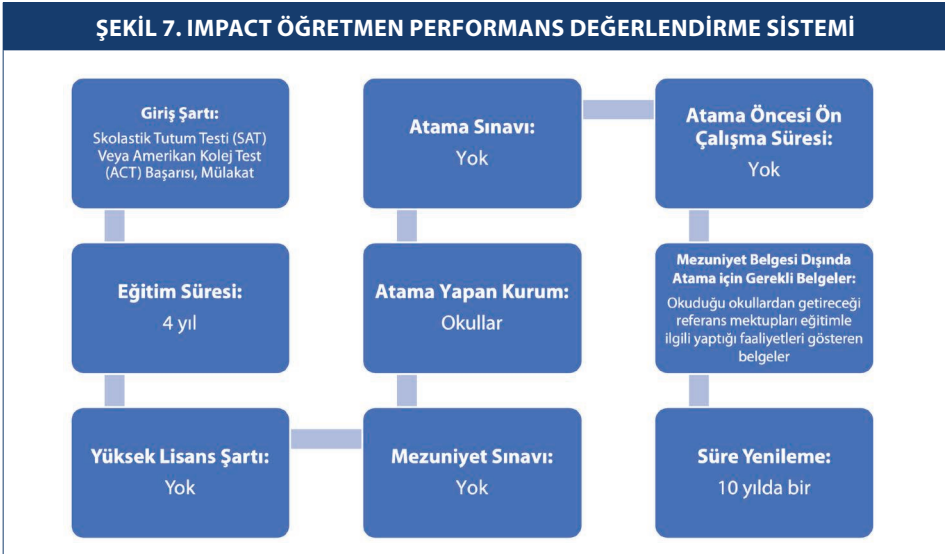
ABD

IMPACT

2009'da kabul edilmesinden bu yana IMPACT ABD'de en çok konuşulan ve yoğun olarak incelenen değerlendirme sistemi olmuştur. Şu anki haliyle mesleki davranış, temel gözlem, uzman eğitimci gözlemi ve öğrencilerin test performanslarını dikkate alan katma değerli bileşenler içeren bir sistemdir. IMPACT olarak adlandırılan öğretmen değerlendirme sistemini geliştirmek için dokuz emir rehber güç olarak kullanılmıştır.

Öğretim ve öğrenme çerçevesi için “dokuz emir” aşağıdaki gibidir:

1. İyi organize edilmiş amaç odaklı dersler
2. İçeriği net bir şekilde açıklama
3. Öğrencileri seviyelerine göre ayırma
4. Öğrencilere ustalığa doğru ilerlemek için çeşitli yollar sağlama
5. Öğrencinin dersi anlayıp anlamadığını kontrol etme
6. Öğrenci anlayışına cevap verme
7. Üst düzey anlayış geliştirme
8. Öğretim süresini maksimuma çıkarma
9. Destekleyici ve öğrenme odaklı bir sınıf oluşturma



IMPACT sisteminin bir okul yılı boyunca kullanacağı zaman miktarı öğretmenlerin performansları ve deneyimlerine bağlıdır. Mesleğe yeni başlayan veya yeni çıkan öğretmenlerin okul yılı başına en az beş kez gözetlenmesi planlanmaktadır. Uzman bir uygulayıcı konumundaki öğretmenler ise okul yılı başına sadece bir veya iki kez gözlenmektedir. Dokuz emir gözlemcinin öğretmeni değerlendirirken bir öğretim rehberi olarak kullanılmaktadır. Her sınıf ziyareti yaklaşık otuz dakika sürer ve amaç ise ziyaretçinin gözlem süresi boyunca öğretmen tarafından görüntülenen dokuz emrin tamamını görmesidir. Öğretmenlerin herhangi bir zamanda gözlenmeye hazır olmaları beklendiğinden gözlemler habersizdir.

Columbia Eyalet Okulları Bölgesi (DCPS) içindeki öğretmenler çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak yıllık bazda değerlendirilirler. Öncelikle –daha önce

de belirtildiği gibi- öğretmenler sınıf gözlemleriyle değerlendirilir. Öğretmenin sınıflarını ziyaret etmek ve veri toplamaktan bir bina yöneticisi veya bir ana eğitimi sorumludur. Toplanan tüm veriler gözlemcinin ayrılan süre boyunca gerçekleşen bu eğitim stratejilerine tanık olup olmadığına bakılmaksızın dokuz emir etrafında dönmektedir.

İkinci olarak öğretmenler ayrıca öğrenci değerlendirme verileri üzerinden de değerlendirilmektedir. Ortak Çekirdek müfredatının uygulanması nedeniyle ABD'deki birçok devlet yeni standartlaştırılmış değerlendirmeler uygulamak zorunda kalmıştır. Bu nedenle DCPS şu anda öğretmen değerlendirmeleri için standartlaştırılmış değerlendirme verilerini kullanmamaktadır (ancak bu önümüzdeki yıllarda değişecektir). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerini sınıfta oluşturulan veriler üzerinden değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler okul yılının başında yöneticileriyle görüşmeli ve sınıflarında öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili iş birliği içinde olmalıdır. Bu süreç büyük ölçüde ön ve son testler yürüten öğretmenler tarafından yapılmaktadır.

Son olarak DCPS sistemi içindeki öğretmenler okul topluluğuna bağlılıkları konusunda değerlendirilmektedir. DCPS öğrencilerin başarılarının sistem içinde herkesin kolektif çabalarına bağlı olduğuna dair inançlarından ötürü değerlendirme sistemlerinde okul topluluğuna bağlılıklarını içerir. Bu bölüm her öğretmen için her yıl bir yönetici tarafından iki kez değerlendirilmektedir. Değerlendirme için yöneticiler aşağıdaki standartlar kümesini kullanmaktadır:

- Yerel okul girişimlerini destekleme
- Özel eğitim ve ELL programlarını destekleme
- Yüksek beklentiler
- Ailelerle ortaklık
- Öğretim iş birliği

Öğretmenler IMPACT puanlarını aldıklarında biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeleri incelemek ve analiz etmek zorundadır. Son puanlarını iyice inceledikten sonra nasıl geliştirileceklerine dair bir plan geliştirmeye başlamalıdır. DCPS sistemi içindeki her okul -öğretmenleri geri bildirim ve rehberlikle desteklemek ve teşvik etmek için vazifelendirilen- okul temelli bir eğitim koçuna sahiptir. Koçlar öğretmenlere gözlem seansları, iyileştirme fikirleri ve mesleki gelişim önerilerinden yola çıkmaları için tavsiyelerde bulunur. Ayrıca yöneticiler ihtiyaç sahibi öğretmenlere yardım etmek ve desteklemek için görevlendirildiklerinden öğretmenler eğitim koçlarıyla güçlü ve zayıf yönlerini tartışmaları konusunda teşvik edilir. Yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlerin çeşitli mesleki gelişim seçenek-

lerine katılmaları tavsiye edilir. D.C. Halk Okulu sistemi, Öğretme ve Öğrenme Çerçevesi'nin dokuz emrinin her biriyle doğrudan ilişkili bir dizi ders videosuna sahiptir. Öğretmenler bu videoları bölge eğitim portalı üzerinden çevrim içi görüntüleme seçeneğine sahiptir.

Son olarak öğretmenler “Öğretme Eylemi” adlı bir programa katılabilirler. Bu bir bölgede zayıf olan öğretmenleri aynı alanda güçlü bir öğretmenle birlikte eşleştiren bir programdır. Yardıma ihtiyacı olan öğretmene sınıflarından yeni “akıl hocası öğretmenler”ine bakabilmeleri için serbest bırakma süresi verilir. Gözlemden sonra iki öğretmenin neyin yaşadığı ve nasıl olduğu hakkında konuşabilmesi için bir konferans yapılır ve bu sayede öğretimsel uygulamalarını daha ileri düzeylere taşıyabilirler.

TPES

ABD’de kullanılan bir diğer öğretmen değerlendirme modeli TPES’dir. Bedford County Devlet Okulları Öğretmen Performansı Değerlendirme Sistemi (TPES) iyi tanımlanmış iş beklentilerine dayanan verileri belgelemek ve sunmak için Dr. James Stronge tarafından geliştirilen Hedefler ve Roller Performans Değerlendirme Modeli’ni kullanmaktadır.

TPES’in başlıca amaçları şunlardır:

- Bireysel öğrenci öğrenimi ve büyümesini optimize etmek
- Öğrenci performansı ve öğretmen etkinliği için hesap verebilirliği sağlayarak eğitim kalitesini artırmak
- Bedford County Devlet Okulları Stratejik Planı’nda tanımlanan amaç ve hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak
- Üretken öğretmen performans değerlendirme ve profesyonel büyüme ile öğretimsel gelişim için bir temel oluşturmak
- Öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi, öğretim etkinliğini ve genel iş performansının iyileştirilmesini teşvik eden değerlendiriciler arasında iş birliğini kolaylaştıran bir performans değerlendirme sistemini uygulamak

Profesyonel performans ile öğrencinin akademik ilerleyişinin iyileştirilmesi arasındaki ilişkiye odaklanma, öğretmen performans standartlarının her biri için örnek performans göstergeleri, çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak öğretmen performansının belgelenmesi için bir sistem, hesap verebilirliği vurgulayan, mesleki gelişmeyi teşvik eden ve değerlendirme sürecine öğretmenlerin

katılımını artıran performans değerlendirmeleri yürütme prosedürü ve gerektiğinde yardım sağlamak için bir destek sistemi TPES'in ayırt edici özellikleridir.

Öğretmenler için açıkça tanımlanmış mesleki sorumluluklar TPES'in temelini oluşturmaktadır. Adil ve kapsamlı bir değerlendirme sistemi hem öğretmenler hem de değerlendiricilerin iş beklentilerini makul ölçüde anlayabilmeleri için yeterli detay ve doğruluk sağlamaktadır. TPES yedi standart ve çoklu performans göstergelerinden oluşan öğretmen performansı beklentilerini tanımlamak için iki aşamalı bir yaklaşımı kullanmaktadır. Öğretmenler performans değerlendirme listelerini kullanarak performans standartlarına göre değerlendirilmektedir. Performans standartları yedi temel yapıdan oluşur:

Profesyonel Bilgi: Öğretmen ilgili öğrenim deneyimlerini sağlayarak müfredat, konu içeriği ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını anlamayı gösterir.

Öğretim Planlama: Öğretmen tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için Virginia Standartları, okulun müfredatı, etkili stratejileri, kaynakları ve verilerini kullanmayı planlar.

Öğretim Yayını: Öğretmen bireysel öğrenim ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim stratejilerini öğrencilerin öğrenmesinde etkin bir şekilde kullanır.

Öğrenci Öğreniminin Değerlendirilmesi: Öğretmen, öğrencinin akademik ilerlemesini ölçmek, öğretim içeriğini ve yöntemlerini yönlendirmek için ilgili tüm verileri sistematik olarak toplar, analiz eder, kullanır ve okul yılı boyunca hem öğrencilere hem de velilere zamanında geri bildirim sağlar.

Öğrenme Ortamı: Öğretmen öğrenmeye elverişli, saygılı, pozitif, güvenli ve öğrenci merkezli bir ortam sağlamak için kaynak, rutin ve prosedürleri kullanır.

Profesyonellik: Öğretmen meslek etiğine bağlılığı sürdürür, etkili bir şekilde iletişim kurar, mesleki gelişim için sorumluluk alır ve bu sayede öğrenci öğrenimini artırır.

Öğrenci Akademik Gelişimi: Öğretmenin çalışması kabul edilebilir, ölçülebilir ve uygun öğrenci akademik ilerlemesiyle sonuçlanır.

TPES yapı ve esneklik arasında bir denge sağlar. Ortak amaç ve beklentileri tanımlamak, böylece etkili öğretim pratiğine rehberlik etmek ana kuraldır. Aynı zamanda esneklik sağlanırsa yaratıcılık ve bireysel öğretmen girişimi de temin edilir. Amaç anlamlı bir geri bildirim sistemi içinde derlenen uygun verileri izleyerek, analiz ederek ve uygulayarak her öğretmenin sürekli gelişimini desteklemektir.

TÜRKİYE



Türkiye’de öğretmenlere performans değerlendirme getirilmesiyle ilgili olarak farklı zamanlarda çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan en sonuncusu öğretmen performans değerlendirme yönetmeliği şeklinde bir taslakla birlikte aday öğretmenleri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan taslak dış paydaş görüşlerine açılmıştır. Ayrıca taslakla ilgili bir pilot çalışma 23-27 Kasım 2017 arasında 12 ayrı ilde 132 ilden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerden veri toplanmıştır. Pilotlama işlemi yapılan taslak hala uygulamaya aktarılmamıştır. Bu taslakta öğretmenleri değerlendirmenin amacı olarak üç önemli başlık vurgulanmaktadır:

1. Öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken harcadıkları çabalar ve bu çabalardan elde edilen başarı ve verimliliğin tespit edilmesi
2. Öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken gelişime açık alanlarının belirlenerek öğretmen gelişim sistemi içerisinde bu alanlara yönelik gelişimlerinin sağlanması
3. Öğretmenlerin başarı ve verimliliğine yönelik ödüllendirme sistemi ve yapısı oluşturulması

Bir öğretmenin performans değerlendirmesinin gerçekleştirilebilmesi için bir eğitim öğretim yılında en az üç ay görev yapmış olması gerekmektedir. Öğretmenin değerlendirmesinde öğretmenin kendi öz değerlendirmesi, görev yaptığı okulun yöneticileri, okulun öğretmenleri, öğretmenin dersine girdiği öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinden elde edilen veriler kullanılmaktadır. Bu verilerin her biri için bir yüzdelik oran katsayısıyla çarpım yapıldıktan sonra bulunan değerler toplanarak yıllık bir değerlendirme puanı elde edilmektedir. Öğretmenlerin her yıl elde ettiği puanların MEB'in bilgi işlem sisteminden duyurulması planlanmıştır (www.memurlar.net).

Öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir diğer boyutu da Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Sınavı ile tamamlanmasının amaçlanmasıdır. Buna göre öğretmenlerin dört yılda bir öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik bir sınava girmeleri gerekmektedir. Bu sınav kapsamında mevzuat, alan ve alan eğitimi bilgisi, etkili öğrenme ortamı tasarımı, öğretim planlama, iletişim, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, değerler, kişisel gelişim ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük soruları yer almaktadır. Sınavdaki her başlık için bir yüzdelik oran katsayısıyla çarpım yapıldıktan sonra bulunan değerler toplanarak bir puan elde edilecektir (www.memurlar.net).

Performans değerlendirme sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları başarı düzeylerine göre kişisel ve mesleki gelişimlerinde ihtiyaç duyulan alanlara yönelik öncelikle "D" başarı düzeyinde yer alan öğretmenlerden başlanarak sırayla "C ve B" başarı düzeylerindeki öğretmenler merkezi/mahalli olarak düzenlenen yüz yüze veya uzaktan hizmet içi eğitime alınacaktır.

Performans değerlendirme ve sınavdan elde edilen puanlar ödüllendirme ve gelişim açısından kullanılacaktır. Ödüllendirme müdürlük, müdür yardımcılığı, yurt dışı öğretmenliği, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik gibi atamalarda dikkate alınacaktır. Gelişim olarak ise öğretmenlerin aldıkları puanlara göre hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları sağlanacaktır.

| TABLO 3. ÜLKELERİN ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--------------------------------------|
| | Değerlendiriciler | Öğretmenler Ne Zaman Değerlendirilirler? | Değerlendirme Ne Kadar Sürede Tekrar Eder? | Değerlendirmenin Amacı Nedir? | Değerlendirme Sonunda Yaptırım Var mı? | Değerlendirme Sonunda Teşvik Var mı? |
| Kanada | Okullar kurulu (ilçe milli eğitim müdürlüğü üne benzer) | İlk yıl acemilikleri bittikten sonra | Beş yılda bir | Öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik | Yok | Yok |
| Finlandiya | Ulusal Eğitim Bakanlığı ve öğretmen sendikaları | Öğretmenlik mesleğine başladığında | Yok | İstisari ve biçimlendirici bir süreçtir. Mesleki gelişmeyi teşvik eder. Mesleki hesap verebilirlik sağlar. | Yok | Var |
| Malezya | Eyalet eğitim biriminden okul denetmenleri | - | - | Öğretim mükemmelliğini yükseltmek için | Yok | Yok |
| İngiltere | Profesyonel denetçiler ve okul yöneticileri | - | Üç yılda bir | Mesleki hesap verebilirlik | - | - |
| Güney Kore | Akranlar, okul liderleri, öğrenciler ve veliler | - | - | Performans yönetimi değerlendirilmesi, öğretmen hesap verebilirliği | Var | Var |
| Avustralya | Öğretmen makamları | Öğretmenlik mesleki kaydından sonra | Sürekli | Eğitimin algılanan sorunlarını, mevcut reformları, ideolojik ve politik faktörleri yansıtmak | - | - |
| ABD (IMPACT) | Uzman eğitimci gözlemleri ve öğrencilerin test performansları | Mesleğe yeni başlayanlar ve uzman öğretmenler | Her okul yılı başında ve sonunda | Mesleki gelişim ve öğretimsel uygulamalara yönelik eğitimlere yönlendirmek | - | - |
| ABD (TPES) | Profesyonel değerlendirici | Mesleğe yeni başlayanlar ve uzman öğretmenler | - | Hesap verebilirlik ve mesleki gelişmeyi teşvik etmek | - | - |
| Türkiye | Görev yaptığı eğitim kurumu müdürü, zümre, zümre öğretmenleri haricindeki öğretmenler, öğrenciler, veliler, kendisi ve yeterlilik sınavı | En az üç ay görev yapmış olan öğretmenler | Dört yılda bir | Gayret, verimlilik ve başarının tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeyinin belirlenmesi, gerekli eğitim ihtiyacının tespit edilmesi ve hesap verebilirlik | Yok | Var |

TÜRKİYE'DE UYGULANMASI DÜŞÜNÜLEN ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİNE İLİŞKİN ÖNGÖRÜLER

Öğretmen performans değerlendirmesi üzerine hazırlanan bu taslak modele ilişkin kamuoyunda olumsuz bir algı oluşturulması çalışmanın sağlıklı ilerlemesi açısından sakıncalar ortaya çıkarmıştır. Bu durum özellikle sendikaların değerlendiricilere tam puan verilmesi ya da hiç giriş yapılmaması eylemlerini ortaya çıkartabilir ve toplamda değerlendirme oranları beklentinin altında kalabilir ve istenen sonuca ulaşamayabilir.

Özellikle veli ve öğrenci değerlendirmeleri sonuçlarının toplumsal yapı gereği öğretilerde olumsuz algı oluşturabileceğinin düşünülmesi, öğretmenin değerlendirme sonuçlarını görebileceği ve bu durumu öğrencisine ve veliye yansıtabileceği algısı veli ve öğrenci değerlendirme yapma oranlarının düşük kalmasına neden olabilir. Ayrıca veli değerlendirme yapmayı etik bulmayabilir ve bu konuda okula gelerek zaman ayırmayı istemeyebilir. Her veli aynı yaşam şartlarına (eğitim ve ekonomik anlamda) sahip olmadığı için hakkaniyetsiz sonuçlar ortaya çıkabilir.

Öğrenciler kendilerine yüksek not veren öğretmenlere yüksek not, düşük not veren öğretmenlere de düşük not verebilir ve bu durum objektiflikten uzak bir değerlendirme oluşturur. Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutum ve davranışları olumsuz yönde gelişebilir.

Özellikle lise grubu öğrencilerinin çok fazla öğretmen değerlendirmesi gerektiği için birkaç öğretmen değerlendirmesinden sonra soruları okumadan rastgele değerlendirme yapabileceği öngörüsü değerlendirmenin güvenilirliğini azaltmaktadır.

Toplumsal algı olarak öğretmen performans değerlendirme sürecinin öğretmenin kendini geliştirmesine yönelik olmaktan ziyade değerlendirme sonucunda öğretmene olumsuz dönütlerin verilebileceği ve yaptırımların olabileceği bir süreç olacağı görüşü oluşmaktadır. Yine bu süreçte mesleki kaygılardan dolayı öğretmenlerin gelişimlerine açık yönlerini belirtmekten kaçınacakları ve bu yüzden öz değerlendirme sonuçlarının gerçeği yansıtmayacak oranda yüksek çıkacağı öngörülmektedir. Öğretmenler özellikle şahısla alakalı özel bulunabilecek bazı göstergeleri sakıncalı görebilir.

Zümre dışındaki öğretmenlerin birbirini değerlendirmesi –özellikle öğretmen sayısı fazla ve ikili öğretim yapan okullarda öğretmenlerin birbirlerini tanımaması nedeniyle– nesnellik göstermeyebilir. Ayrıca değerlendirmelerde kurum içi ikili ilişkilerden kaynaklı olarak gerçeği yansıtmayan sonuçların ortaya çıkabileceği öngörülmektedir. Değerlendirici öğretmen, değerlendirdiği öğretmenin, değerlendirmesini göreceği endişesiyle objektif değerlendirmeden kaçınabilir.

Öğretmen için hazırlanan göstergelerle müdürlerin de değerlendirilmesi özellikle derse girmeyen müdürler için sağlıklı sonuçlar vermeyeceği düşünülmektedir.

Değerlendirmelerin bir modül üzerinden yapılacak olması ise teknolojik alt yapıdan kaynaklı sorunlara yol açabilir. Sisteme giriş yapamayan veliler ve öğretmenler olabilir ya da sisteme giriş yapacak donanıma sahip olmayabilirler. Ya da sistemde öğrenci ve veli, değerlendirmesi gereken öğretmen dışında farklı bir öğretmen değerlendirmesi de yapabilir. İlkokul öğrencilerinin modül üzerinden öğretmenleri değerlendirmeleri mümkün olmayabilir.

Ayrıca OECD tarafından 2007-2008 döneminde 24 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen TALIS raporunda (OECD, 2009; TALIS Report) Türkiye'deki okul müdürlerinin dörtte birinden azının öğretmenlere ya sonuçları hiç bilmedikleri ya da bazen bildirdikleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinden öğretmenlere geri dönüş çok azdır. Bu okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişimin zayıflığını gösteriyor olabilir. Çoğu durumda öğretmen değerlendirmeleri (ve sonuçları) okulda kalır. Bu, öğretmen değerlendirmesinin ya mesleki gelişimle bağlantılı olmadığı ya da mesleki gelişimin yaygın olmadığı sonucunu ortaya çıkarır. Bununla birlikte Avustralya, Brezilya, İrlanda, Malezya, Malta, Meksika, Polonya, Portekiz, İspanya ve Türkiye'deki öğretmenler öğretmen değerlendirme ve geri bildirim etkisinin kariyer ilerlemesi üzerinde doğrudan parasal sonuçlardan daha fazla etkilenme olasılığı olduğunu ifade etmektedirler (OECD, 2009; TALIS Report).

Elde edilen öngörülere ve TALIS raporuna göre bu şekilde bir öğretmen performans değerlendirme süreci değerlendirmenin geçerlilik ve güvenilirliğini düşürmektedir. Ayrıca öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-idareci arasında güvensiz bir ortamın oluşmasına yol açabilmektedir.

TÜRKİYE İÇİN ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİ ÖNERİSİ

Türkiye’de nitelikli bir öğretmen performans değerlendirme modelinin oluşturulabilmesi için öncelikli olarak öğretmen yetiştirme, seçme ve atama yapısı ele alınmalıdır. Mevcut durumda ülkemizde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine merkezi bir öğrenci seçme sınavıyla öğrenci alınmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki statüsü, mezuniyet sonrası iş imkanları, atama ve çalışma koşulları gibi nedenler eğitim fakültelerini tercih eden öğrenci profilini ciddi şekilde etkilemektedir. Halihazırda eğitim fakülteleri yıllık yaklaşık kırk bin mezun vermekteyken diğer fakültelerden mezun olan öğrenciler de formasyon eğitimi alarak öğretmen olma imkanına sahip olmaktadır. Hatta eğitim fakültesi dışında bazı fakülteler pedagojik formasyon eğitimini dört yıllık eğitim sürecinin son senesinde kendi bünyeleri içinde verebilmektedir. Bu durum atama bekleyen öğretmen sayısını daha da artırmakta ve lisans eğitimdeki öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Ayrıca öğretmen adayları atanabilmek için lisans eğitiminin son yılında veya mezuniyet sonrasındaki yıllarda KPSS hazırlık kurslarına gitmektedir. Bu süreç ataması gerçekleşen yeni öğretmenlerin mesleki heyecan ve dinamizmini oldukça olumsuz etkilemektedir. Lisans eğitimi sürecinde üniversitelerde öğretim elemanı eksikliği ve bölümlerdeki yüksek sayıdaki öğrenci kontenjanları özellikle bireysel danışmanlık gerektiren okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin niteliğini düşürmektedir.

Merkezi sistemle eğitim fakültesine yerleştirilen öğretmen adayları dört yıllık eğitim sonucunda aldıkları lisans diplomasıyla KPSS'ye girmekte ve Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerine atanmaktadır. KPSS sınavıyla Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerine atanan öğretmenlerin daha sonra eş durumu, sağlık özrü ve zorunlu hizmet sonrası atama gibi durumlarla okul, şehir hatta bölge değiştirmeleri performans sonuçlarının hesap verebilirlik açısından uzun vadeye yansıtacak şekilde ele alınmasının uygun olmayacağı kanaatini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe başlangıç maaşlarıyla emeklilik seviyesine geldiklerinde aldıkları maaşları arasında önemli bir fark olmaması, aynı zamanda yetkinlik ve becerilerine dayalı açık ve şeffaf bir kariyer ilerleyişinin sistem içerisinde yer almaması, kariyer ilerleyişinin belli sendikalara bağlı olmakla ilişkilendirilmesi sonucunda hem maddi hem de manevi açıdan öğretmene yeterli tatminin sağlanmaması ve öğretmeni değerlendirecek kişilerin de yeterli yetkinlikte olmaması hesap verebilirliği etkisiz hale getirmektedir.

Türkiye'de öğretmen performans değerlendirme sisteminde hesap verebilirlikten ziyade gelişim amaçlı izlemeyi kullanma çabasında olunmalıdır. Bu noktada önerilecek sistemde ataması yapılan öğretmenlerin gelişimsel olarak performansları ele alınmalı ve öğretmen değerlendirmesi gelişimsel amaçlı kullanılmalıdır. Ayrıca değerlendirme ifadesinin olumsuz algı oluşturabileceği düşünüldüğünde sürecin işleyişi ve isminin değiştirilerek "öğretmen performans değerlendirmesi" yerine "öğretmen performans geliştirme süreci" olarak isimlendirilen bir yapı oluşturulması gerekmektedir. Sonuç olarak öğretmen performans değerlendirmesiyle ilgili olarak kamuoyunda oluşturulan olumsuz algının düzeltilebilmesi ve performans değerlendirmenin amacına hizmet etmesini kolaylaştırmak için performans değerlendirmesinde ödüllendirmenin kaldırılması, yönetmelik esaslarına göre yürütülmemesi ve ihtiyaç analizi (anket) şeklinde gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sistem çıktılarının (ödül-hizmet içi eğitim) somutlaştırılması ve dereceli cetvelin hazırlanması gerekmektedir.

Öğretmen performans geliştirmede ilk adım olarak MEB'de bulunan verilerin analiziyle işe başlanabilir. Bu mevcut verilerden öğretmen performans ve başarısını yordayacak ve kestirimini sağlayacak eğitsel veri madenciliğine dayalı olarak modeller geliştirilebilir. Bu modellemelerde önemli değişkenler tespit edilerek öğretmen performans göstergesi olarak alınabilir ve burada her bir değişken için çarpan değer elde edilebilir. Bu değişkenler aşağıdaki gibi olabilir:

1. Hazır verilerle yapılacak ilk çalışma veri odaklı karar verme ve gruplama yapabilme olanağı sunacaktır.
2. Bu verilere öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'na yükledikleri öğrenme materyalleri ve etkinlikleri, bu materyal ve etkinliklerin kullanım oranları gibi öğretmen performans göstergeleri eklenebilir.
3. Öğretmenlerin ulusal, uluslararası bilimsel ve sosyal projelere katılımlarıyla öğrencilerini böyle projelere sevk ederek onların da proje yapmasını sağlaması gibi proje göstergeleri alınabilir.
4. Öğretmen performansında öğrencilerinin yerel (okul, ilçe ve il gibi) ve ulusal sınavlardaki başarı gelişim eğilimleri, derslerindeki öğrencinin gelişimi ve derslere devamı da öğrenci göstergeleri olarak eklenebilir.
5. MEB'in e-okul sisteminde yer alan veriler üzerinden kanıta dayalı objektif bir model oluşturulabilir.
6. Böyle bir model başarılı öğretmenlerin belirlenmesinin yanında onlar arasından okul yöneticilerinin objektif verilere dayalı olarak seçiminin sağlanması bakımından da önemlidir. Böylelikle yönetici seçimi de veriye dayalı hale gelecektir.

Öğretmen gelişimine dayalı değerlendirme modelinde şu anda uygulanmakta olan “aday öğretmenlik uygulaması” başarılı bir model olarak karşımıza çıkmakla birlikte geliştirilerek kullanımına devam edilmelidir. Aday öğretmen uygulaması modeli lisans eğitiminden başlanarak daha işlevsel hale getirilebilir. Lisans eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersleri aday öğretmenlik uygulamasının başlangıcı niteliğinde oluşturularak portfolyaya dayalı gelişimsel izlemenin bulunduğu bir yapıya dönüştürülebilir. Bu modeldeki gelişimsel izlemede güçlü yönlerin sürdürülmesi ve zayıf yönlerin geliştirilmesine odaklanılarak sistemli bir yapı oluşturulabilir. Öğretmen adayının ataması yapıldıktan sonra gerçekleştirilen aday öğretmenlik uygulamasında da lisans eğitiminde olduğu gibi deneyimli bir uygulama öğretmenin yanı sıra üniversiteden alanında uzman bir uygulama öğretim elemanının danışman olarak sürece eklenmesi önerilebilir.

Uygulamada olan aday öğretmenlik modelinde zaten öğretmen ihtiyacının fazla olduğu yerlerde böyle bir uygulamanın devam etmesi sıkıntılara neden olabilmektedir. Bunun yanında aday öğretmenlikte yöneticilerin (okul müdürü, il ve ilçe milli eğitim müdürü gibi) yeterince süreçle ilgilenmediği yerlerde işlevselliğin düşük gerçekleştiğine yönelik gözlemler bulunmaktadır. Bu yönüyle aday öğretmenlik uygulaması için uygulama illeri belirlenerek bu illerde tüm paydaşların

etkin olduğu bir sistem oluşturulabilir. Bu süreçte de gelişim izleme, eksiklerin giderilmesine yönelik bir eğilim, deneyim paylaşımı ve uygulamalı beceri kazanımına imkan sağlayan bir yapı oluşturulması esas alınabilir.

İlk ataması yapılan öğretmenler –Kanada’da uygulanan sistemde olduğu gibi– stajyerlikleri kaldırılana kadar aday öğretmen olarak yöneticileri tarafından gözlemlenerek gözlem raporlarına göre stajyerliklerinin kalkması ya da uzatılmasına ilişkin süreç yönetimi uygulansa da uzman öğretmenler için bu süreç gelişimsel ve öğretici amaçlı olarak yürütülmelidir. Ayrıca aday ve uzman öğretmenler arasında mentorluk ilişkisi düzenlenerek, gelişimsel amaçlı olarak aday öğretmenlerin deneyimlerden yararlanarak desteklenmesi sağlanmalı ve “uzman öğretmen” ya da “mentor öğretmen” gibi isimlerle öğretmenlerde beceri ve yetkinliğe dayalı açık ve şeffaf kariyer ilerleme süreci oluşturulmalıdır. Bu süreçte özellikle yüksek lisans yapma noktasında öğretmenler teşvik edilerek ve yönlendirilerek mutlaka kendilerini eğitimleri doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerine yönelik güncelleştirmeleri ve yenilemelerine olanak tanınmalıdır. Bu sayede mentorluk yapacakları aday öğretmenlere daha yararlı olabilecekleri biçimde donanımlı hale gelmeleri söz konusu olabilecektir.

Ülke şartları ve ülkedeki öğretmen sayısının fazla oluşu dikkate alındığında özellikle MEB’in bazı eğitimsel yetkileri il, ilçe ve okul yöneticilerine dağıtarak Türkiye’de her ilin kendi koşulları, okulları ve okulların eğitsel, kurumsal, çevresel ve örgütsel yapıları dikkate alınarak iç dinamiklerini ele alan yapıda öğretmenlerin kıdem durumları, öğretimsel ve mesleki alanları ve yetkinlikleri göz önünde bulundurularak, bölgedeki öğretmen yetiştirme kurumlarıyla iş birliğine gidilerek yüksek lisans ya da sürece yayılmış sertifikalı hizmet içi eğitim ve seminerler yoluyla öğretmenin gelişimi sağlanabilir. Sonuçta her il, okul ve öğretmenin mesleki alanının yetkinlik beklentileri farklılık gösterebilir. Bu yüzden özellikle bu yapı ele alınarak süreç düzenlemesi yapılmalıdır. Ayrıca yapılacak gelişimsel süreç çalışmalarının sonucunda öğretmenin kariyer ilerleyişine teşvik oluşturacak diploma ve sertifikalar düzenlenmeli ve bunlar milli eğitim bazında değer ifade etmelidir.

Öğretmen gelişim süreci içerisinde öğretmene ait öz değerlendirme, akran değerlendirme ve uzman değerlendirme raporları oluşturularak bu raporların özellikle yaşam boyu öğrenme çerçevesinde öğrenmeye isteklilik ve öğrenmeye açıklık bakış açısıyla uzman ve yetkin kişiler ile öğretmenin birlikte iş birliği içerisinde değerlendirme yapması ve değerlendirme sonuç raporlarının öğretmenin hesap verebilirliğinden ziyade öğretmenin sürekli öğrenmesine yönelik çalışmalara model oluşturmasında kullanılması ve bu performans değerlendirme mode-

liyle öğretmenin öğrenmesinin geliştirilmesi sağlanabilir. Uzman öğretmenlere üniversitede alan uzmanıyla mentorluk sağlanması gerçekleştirilebilir. Ayrıca yetkinlik ve beceri düzeyini artırmaya yönelik uzman, yönetici, müdür ve öğretmenlerin katılımıyla paylaşım toplantıları düzenlenerek iş birlikli çalışmalar yapılması sağlanmalı ve okul temelli mesleki gelişim çalışmaları düzenlenmelidir.

Öğretmen değerlendirme ve performansla yönelik gelişim modelinin en önemli bileşenlerinden biri olarak öğretmenlerin mesleki gelişim ve değişimlerinde oluşturulacak hizmet içi eğitim modülüdür. Bu eğitim modülleri günümüzde ağırlıklı olarak yüz yüze öğrenmeye dayalıdır. Ancak öğretmenler dönem içerisinde derslerine devam ederlerken ya hafta sonları ya ders çıkışları ya da derslerini bırakarak bu eğitimlere katılmaktadır. Bu eğitim modüllerinde yetişkin eğitimi ve çalışanların eğitim süreçlerine uygun olması bakımından çevrim içi (online) öğrenme kullanılabilir. Bunun için edX (www.edx.org) gibi dünya çapındaki kitlesel çevrim içi açık kurslar modeline uygun olarak pek çok üniversitenin öğretim üyeleri tarafından geliştirilmiş derslerin yer aldığı çevrim içi bir platform kullanılabilir. Bu platformda ülkemizin farklı üniversitelerinden öğretim üyelerinin oluşturduğu farklı konular ve alanlarda derslerin yer alması planlanmalıdır. Bu dersler mesleki gelişim bağlamında bağımsız dersler olabileceği gibi alan ya da beceri bağlamında paket haline getirilebilir yapıda da olabilir. Bu dersler sürekli açık olacak biçimde planlanmalıdır. Bu yönüyle isteyen öğretmenin aylık ya da üç aylık periyotlarda istediği konuda ya da paketteki kurslara kayıt yaptırarak öğrenim görmesi sağlanabilir. Bunun yanında bu dersleri alması için yönlendirilen öğretmenlere yönelik sertifikalandırmaya dayalı biçimde bu dersler organize edilebilir.

Bu sistemin geliştirilmesinde MEB ile TÜBİTAK arasında yapılacak bir protokol ile şu anda yürürlükte olan 4004 ya da 4005 gibi proje kodlarına benzer bir öğretmen eğitimi proje başvuru sistemi oluşturulabilir. Oluşturulacak başvuru sisteminde ilgili platformun geliştirilmesi ve içeriğinin koşul ve şartlara uygun biçimde doldurulmasına yönelik projeler de teşkil edilebilir. Bu proje kapsamında başvuru yapacak öğretim üyeleri geliştirilen derslerin etkililiğinin testini yaparak, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ve eksik yönleri geliştirilerek platformu kullanılabilir hale getirmiş olacaktır. Bunun yanında proje kapsamında derslerde ihtiyaç duyulan alanda ve öğretmen mesleki gelişim becerileriyle ilgili çağrılı projeler de oluşturulabilir. Tüm bunların yanında çevrim içi derslere ek olarak uygulamalı yüz yüze etkinlikler de eklenip uygulanabilir hale getirilebilecektir. Oluşturulacak bu sistem sayesinde öğretmenler istedikleri bilgiye her zaman ulaşabilir olacak ve istediklerinde bunların sınavlarına girerek bu bilgi ve becerilerini sertifikalandırma olanağı bulacaktır.

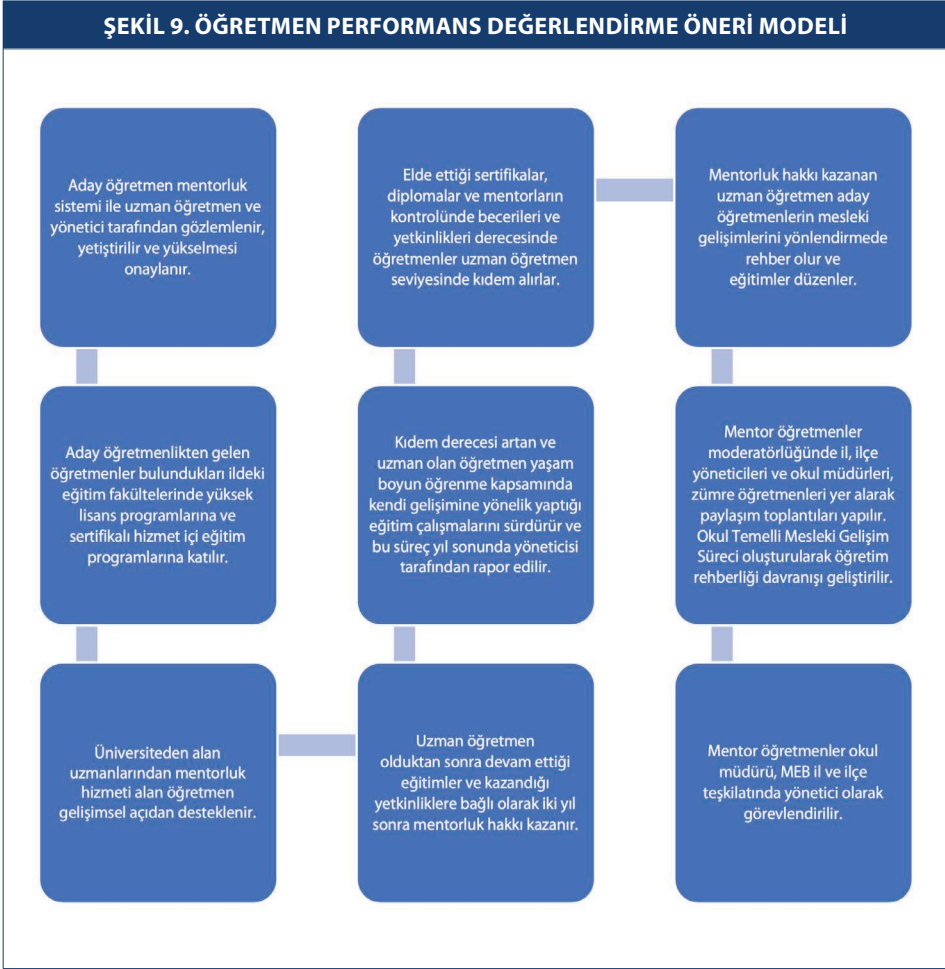
Raporun ilk kısımları dikkate alınıp pek çok ülkeyle mukayese edildiğinde ülkemizde öğretmenlere yönelik dış gözlem, değerlendirme ve yönlendirmenin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu dikkat çekici farklılığın temelinde MEB'in geçmişte müfettişler yoluyla teftişle dışsal bir değerlendirmeye yakın değerlendirme yaptığı ifade edilebilir. Ancak bu durum bir dış değerlendirme değildir ve şu anda teftişe dayalı böyle bir süreç de bulunmamaktadır. Şu anda uygulanan modelde okul yöneticilerinin bu görevi üstlenmesi beklenmektedir. Ancak okul yöneticileriyle ilgili yapılan gözlemlerde idari ve yönetsel görevler ve yazılarla aşırı yoğun olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusuna yeterli zaman ayıramadığı görülmektedir.

Öğretmen değerlendirmesi ve gelişimi açısından dış gözlem, değerlendirme ve yönlendirmeye ihtiyaç olduğu ve bunun mesleki gelişim desteği şeklinde sunulması gerekmektedir. Yapılacak gözlem ve değerlendirmelerde ulusal ve uluslararası kalite ve akreditasyonlar ön plana alınabilir. Bunun içinde kalite ve akreditasyon standartları oluşturularak gözlem ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı ve objektifliği sağlanabilir. Ayrıca standartların oluşturulmasıyla okullar arasında farklılıkların giderilmesinde güçlü ve zayıf yönler dikkate alınarak yönlendirme yapılabilecektir. Avrupa Uluslararası Okullar Birliği (ECIS) gibi benzer işlevde bir kuruluşun ülkemizde oluşturularak okullardaki öğretim kadrolarının izlenmesi, öğretmenlerin işlevsel gelişimi, bilgilendirme işleminin yapılması ve akreditasyon sürecinin gerçekleştirilmesi temin edilebilir. Bu kuruluş yarı kamu ya da tam özerk bir kuruluş olabilir.

Yukarıda vurgulanan dış değerlendirmenin yanında MEB'in de iç değerlendirme sürecini gerçekleştirmesi elzemdir. Bu sistemde il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullarda öğretmen başarısını öğrenci kazanım ve becerileri üzerinden değerlendirecek ölçme ve değerlendirme birimlerinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu birimler öğretmen izlemesini öğrencilerin öğrenim çıktıları üzerinden değerlendirecek bir yapıda her ilde olması gerekmektedir. Bu yapıda il, okul ve öğretmen bir bütün halinde değerlendirilebilir. Bunu sağlamak amacıyla öğretmen başarısını izlemek için bilgisayar tabanlı yönetici destekleme sistemi geliştirilebilir. Bu sistem yöneticiye süreci kanıta dayalı ve şeffaf bir biçimde izleme ve yönlendirme yapmasını sağlayacak biçimde karar destek sistemi altyapısına sahip olmalıdır. Bu sistem kullanılarak öğretmen başarısı ve gelişimi için okul temelli mesleki gelişim sağlanması ve bütünsel okul kültürünün geliştirilmesi temel alınmalıdır.

Bu süreçte özellikle MEB teşkilat yapısında yöneticiler ve okul müdürleri de bazı yetkinlikleri kazanmak adına yüksek lisans, doktora programlarına tabi tutulmalıdır. Gelişimsel açıdan yönetici ve okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri artırılmalıdır. Bireylerin bu mevkiilerde yer alması da yetkinlik ve beceri düzeylerine, sahip oldukları diploma ve sertifikalarına göre gerçekleşmelidir.

ŞEKİL 9. ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖNERİ MODELİ



KAYNAKÇA

- AASSA. (2011). *Schools Teacher Performance Evaluation System*.
- Alberta Learning. (2003a). *Policy 2.1.5: Accountability in Education: Teacher Growth, Supervision, and Evaluation*. 16 Ekim 2008.
- Alberta Learning. (2003b). *Learner, Parent and Public Satisfaction Survey Summary Report 2002/2003*. [ED482573]. Crocker ve Dibbon, 2008.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). “Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi”. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde: Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2015.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık. 2. Baskı. 39.
- Bayram, D. (2010). “Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danielson, C. ve T. McGreal (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*. Virginia: Alexandria.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement; A Review of State Policy Evidence*. Seattle Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington.
- Delibaş, H. (2007). “Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1992). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirci, A. (2005). *ABD’de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi*. İstanbul: Aktif Yayıncılık. 1. Baskı.
- Dippenaar, L., Bernstein, A., Ball, A., Bradley, E., Coovadia, C., Figaji, B., le Roux, M., Maseko, S., Mkhabela, I., Nkuhlu, W., Pityana, S., Ridley, S. ve Sangqu, A. (2015). “Building on What Works in Education, Teacher Evaluation”. *The Centre for Development and Enterprise*. 8. 1-25.
- Elmore, R. (1996). “Getting to Scale with Good Educational Practice”. *Harvard Education Review*. 66 (1), 1-26.
- Ekinci, A., Öter, M. vd. (2010). “Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi (Çalışma Ziyareti Raporu)”. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.
- Furlong, J. (2013, Ocak). “Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England”. *The Educational Forum*. 77 (1), 28-50. Taylor ve Francis Group.

Kavcar, C. (2002). "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.

Key, T. (2001). "School Evaluation; the Experience of OFSTED in England". *Summer Course*, 5.

Kim., E. (2007). "The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea". R. M. Ingersoll (ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1>.

Kleinhenz, E. ve Ingvarson, L. (2004). "Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning". *Research Papers in Education*. 19 (1), 31-49.

Klinger, D. A., Shulha, L. M. ve Deluca, C. (2008). "Teacher Evaluation, Accountability, and Professional Learning: The Canadian Perspective". *Pensamiento Educativo*. 43, 209-222.

Külekcı, E. ve Bulut, L. (2010). "Türkiye ve ABD'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması". *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 Kasım 2010, 210-215.

Kwon, O. N. (2004, Ocak). H. C. Lew (Chair). "Mathematics Teacher Education in Korea". Denmark: Paper Presented at ICME 10.

Larsen, M. A. (2009). "Stressful, Hectic, Daunting: A Critical Policy Study of the Ontario Teacher Performance Appraisal System". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 95, 1-44.

Lo, M. L. (2006). "A Cross-Cultural Study of Art Teacher Education in Taiwan and England". *International Journal of Art ve Design Education*. 25 (2), 182-193.

Maharaj, S. (2014). "Administrators' Views on Teacher Evaluation: Examining Ontario's Teacher Performance Appraisal". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 152, 1-58.

Malaysian Teacher Standards (2009). Putrajaya: Teacher Education Division.

Meşeci, F. (2007). "İngiltere'de İlköğretim Performans Değerlendirme Sistemi ve Türkiye için Öneriler". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 5 (14), 79-105.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris.

OECD. (2009, Teacher Evaluation). *Teacher Evaluation a Conceptual Framework and Examples of Country Practices*.

OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris.

OECD (2015). "Indicator D7 What Teacher and School Leader Appraisal Systems are in Place?". *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-36-en>

Ontario Ministry of Education. (2008a). *Teacher Performance Appraisal System*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/teachers.html>.

Ontario Ministry of Education. (2008b). *New Teacher Induction Program*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>.

Ontario Ministry of Education. (2008c). *Teacher Performance Appraisal (TPA) for Experienced Teachers*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/teachers.html>.

Ontario Ministry of Education. (2010). *Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Oktay, F. (1998). "Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Türk, Fransız ve İngiliz Denetim Alt Sistemleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polatcan, M. ve Polatcan, A., (2015). "Malezya Eğitim Sistemi: Amaç Yapı ve Süreç Açısından Türkiye ile Karşılaştırılması". *Route Educational and Social Science Journal*. 2 (2), 725-738.

Policy Information Report (2003). *Preparing Teachers Around the World. Educational Testing Service*. http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf.

Salberg, P. (2007). "Education Policies for Raising Student Learning: the Finnish Approach". *Journal of Education Policy*. 22 (2), 147-171.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York, NY: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2011). "The Fourth Way of Finland". *Journal of Educational Change*. 12 (2), 173-185.

Sahlberg, P. (2013). "What if Finland's Great Teachers Taught in U.S. Schools?". *The Washington Post*. 15 Mayıs 2013.

Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H. ve Valentine, J. W. (1999). "Creating Professional Communities in Schools Through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process". *Educational Administration Quarterly*. 35 (1), 130-160.

Seferoğlu, S. S. (2004). "Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 58, 40-45.

Snider, J. (2011). "Keys to Finnish Educational Success: Intensive Teacher-Training, Union Collaboration". *The Huffington Post*. 17 Mart 2011.

Şahin, M. (2006). "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması". Malatya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Şahin, V. (2017). "İngiltere'de Öğretmen Standartları ve Coğrafya Eğitimi". *Kesit Akademi Dergisi*. 3 (10). 273-286.

Taşdan, M. (2013). "Kanada Eğitim Sistemi". Ed. Ali Balcı. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 383-395.

- TPES (2017). *Teacher Performance Evaluation System*.
- Walker, T. (2013). "How Do High-Performing Nations Evaluate Teachers?". National Education Association; NEA Today. 25 Mart 2013.
- Williams, J. H. ve Engel, L. C. (2012/2013). "How do Other Countries Evaluate Teachers?". *Kappan*. 94 (4). 53-58.
- Winch, C. (1996). *Quality and Education*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Yaakob, M. F. B. M ve Yunus, J. N. B. (2016). "An Evaluation of Measurement Model for Malaysian Teacher Work Competencies: The Confirmatory Factor Analysis Approach". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 6, (11).
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). "Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12 (2), 541-550.

DUYGU GÜR ERDOĞAN

Dr. 6đr. 6yesi G6r Erdoğan lisansını Sakarya 6niversitesi Eğitim Fak6ltesi Fen Bilgisi 6đretmenliđi programında tamamlamıştır. G6r Erdoğan y6ksek lisans eğitimini Sakarya 6niversitesi Sosyal Bilimler Enstit6s6'nde Eğitim Programları ve 6đretim Bilim Dalı'nda almıştır. Doktora 6đrenimini Bolu Abant İzzet Baysal 6niversitesi'nde Eğitim Programları ve 6đretim Bilim Dalı'nda 6đretmen adaylarının yaşam boyu 6đrenme eğilimlerine etki eden fakt6rler 6alışmasıyla tamamlamıştır. 2015'ten bu yana Sakarya 6niversitesi Eğitim Fak6ltesi'nde 6đretim 6yesidir. İlgili alanları arasında y6ksek6đretim, yaşam boyu 6đrenme ve eğitim programları yer almaktadır.

MEHMET BARIŞ HORZUM

Dr. Horzum lisans ve y6ksek lisansını Sakarya 6niversitesi'nden, doktorasını Ankara 6niversitesi'nden almıştır. Sakarya 6niversitesi'nde 6đretim 6yesi olarak 6alışmaktadır. İlgili alanları arasında uzaktan eğitim, teknolojinin olumsuz etkileri ve 6đretmen yetiştirme yer almaktadır.

ÖĞRETMEN GELİŞİM MODELİ ÖĞRETMEN PERFORMANSI ÜZERİNE DEĞERLENDİRME

DUYGU GÜR ERDOĞAN, MEHMET BARIŞ HORZUM

Bu rapor her geçen gün önemini artıran ve günümüzde daha da ön plana çıkan öğretmen performansı değerlendirmesine odaklanmaktadır. Raporu Türkiye ve dünyanın eğitimiyle ön plana çıkan bazı ülkelerinde öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen atama sistemleri, öğretmen değerlendirme süreçleri ve öğretmen performansı değerlendirme sistemlerindeki mevcut durum ele alınarak karşılaştırmalar yapılmaktadır. Öğretmen performansı değerlendirmede Türkiye'nin mevcut durumu da tartışılmaktadır.

Raporun sonucunda da Türkiye için öğretmen performansı değerlendirmesine yönelik uygulanabilecek bir model önerilmektedir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığının öncelikli gündem maddeleri arasında yer alan öğretmen performansı değerlendirme sistemini geniş bir bakış açısıyla ele alan bu raporun bakanlık idarecileri, üniversitelerin eğitim fakültelerinin yöneticileri, yükseköğretim politikalarının karar vericileri ve konuyla ilgili kurum, kuruluş ve araştırmacılara güncel bir kaynak olacağı ümit edilmektedir.