



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR
MODEL ÖNERİSİ**

Rüştü YILDIRIM
ORCID: 0000-0003-3787-6551

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
ORCID: 0000-0003-4702-1688

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hayata geçirilmesi s¼recinde bilgi ve tec¼belerinden faydalandığım, araştırmanın her bir aşamasında g¼r¼őleriyle beni destekleyen, samimiyetini her zaman hissettiren ve beni doğru y¼nde y¼nlendiren hocam ve mentorum Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen Okul M¼d¼r¼m Soner Seyfullah SOLTEKİN ve t¼m değerli mesai arkadaőlarıma, tez izleme komitemde yer alarak s¼re boyunca beni doğru bir Şekilde y¼nlendirmeye çalışan hocalarım Prof. Dr. Hakan SARI ve Doç. Dr. G¼khan ÖZASLAN'a sonsuz teőekk¼rlerimi sunarım. Ayrıca çalıőmamda desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen, bana olan g¼venlerini hiç kaybetmeyen oğullarım Eymen Deniz ve ınar R¼őt¼'ye teőekk¼r ederim.

R¼őt¼ YILDIRIM

Mayıs 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ.....	14
1.1. Problem Durumu	14
1.2. Araştırmanın Amacı	20
1.2.1. Alt amaçlar	20
1.3. Araştırmanın Önemi.....	22
1.4. Varsayımlar	23
1.5. Sınırlılıklar.....	23
1.6. Tanımlar	24
2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	25
2.1. Performans Kavramı.....	25
2.2. Performans Yönetim Sistemi Nedir?.....	26
2.2.1. Performans yönetim sisteminin tarihçesi	27
2.2.3. Performans yönetim sisteminin amacı ve önemi.....	28
2.2.4. Performans yönetim sisteminin süreçleri	29
2.3. Performans Değerlendirme (PD).....	30
2.3.1. Performans değerlendirme nedir?	30
2.3.2. Performans değerlendirmenin amacı ve önemi	31
2.3.3. Performans değerlendirme süreci	32
2.4. Öğretmen Performans Değerlendirmesi.....	34
2.4.1. Öğretmen performansı nedir?.....	35
2.4.2. Öğretmen performansının değerlendirilmesi.....	36
2.4.3. Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı.....	39
2.4.4. Öğretmen performans standartları ve göstergeleri	41
2.4.5. Öğretmen performans değerlendirme süreci	44
2.4.6. Öğretmen performans değerlendirmede veri toplama yaklaşımları	46
2.5. Bazı Ülkelerde Öğretmen Performans Değerlendirmesi.....	53
2.5.1. Amerika Bileşik Devletleri (ABD).....	53

2.5.2. Singapur.....	55
2.5.3. Kanada.....	55
2.5.4. Avustralya	57
2.5.5. Portekiz.....	57
2.5.6. İngiltere	58
2.5.7. Estonya	59
2.5.8. Japonya.....	59
2.5.9. Çin	60
3. YÖNTEM.....	61
3.1 Araştırmanın Modeli	61
3.1.1. Nitel boyut.....	62
3.1.2. Nicel boyut	63
3.1.3. Öğretmen performansının değerlendirilmesi modeli geliştirme sürecinde izlenen yol.....	64
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	66
3.2.1. Doküman analizi.....	66
3.2.2. Çoklu durum çalışması.....	67
3.2.3. Nicel yöntem	69
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	71
3.3.1. Nitel aşama için kullanılan görüşme formu	71
3.3.2. Model önerisi değerlendirme envanteri.....	73
3.4. Verilerin Toplanması.....	75
3.4.1. Doküman analizi.....	75
3.4.2. Çoklu durum çalışması.....	75
3.4.3. Nicel yöntem	76
3.5. Verilerin Analizi.....	76
3.5.1. Doküman analizi.....	76
3.5.2. Görüşme verilerinin betimsel analizi	78
3.5.3. Geçerlilik ve güvenilirlik.....	81
3.5.4. Nicel verilerin analizi	86
3.5.5. Araştırmanın etik yönü.....	88
4. BULGULAR	89
4.1. Nitel Boyut	89
4.1.1. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakterinin nasıl olması gerektiğine yönelik bulgular ve yorumlar	89
4.1.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilere yönelik bulgular.....	100
4.1.3. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri) neler olmalıdır?.....	113

4.1.4. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılmalıdır?.....	128
4.1.5. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları neler olmalıdır? (öğrenci notları, sınıf gözlemi, portföy, akran ve öz değerlendirme vb.)	133
4.1.6. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları kariyer ilerlemesi özlük hakları vb. konularda nerelerde ve nasıl kullanılmalıdır? (maaş, kıdem vb.)	146
4.1.7. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları mesleki gelişim ile nasıl ilişkilendirilebilir?	154
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Taslak Model Önerisi (SÖPDM).....	158
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Taslak Modelin Amacı	160
4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme taslak modelin sorumluları ve görevlileri	160
4.2.3. Sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme taslak modelin performans kriterleri ve ölçütleri.....	161
4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme taslak modelin araç ve bilgi kaynakları.....	162
4.2.5. Öğretmenlerin performansını değerlendirme sonuçlarına yönelik kararlar	162
4.2.6. Taslak performans değerlendirme modelini geliştirme çalışmayı ve sonuçları .	162
4.3. Nicel Boyut (Veri Toplama Araçları)	169
4.3.1. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) geliştirilmesi.....	169
4.3.2. Veli Memnuniyeti Ölçeği (VMÖ).....	176
4.3.3. Öğretmen gözlem formu (ÖGF).....	184
4.3.4. Öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği (ÖPÖÖ).....	195
4.3.5. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği (PDDÖ).....	203
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 1 (SÖPDM 1)	210
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli Çalışmayı	211
4.5.1. Çalıştay katılımcı profili ve katılımcıların kodları	211
4.5.2. Çalıştay sonuçları	212
4.5.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalışmayı Sonuçları ve Kararları	219
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 2 (SÖPDM 2)	220
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	231
5.1. Tartışma.....	231
5.1.1. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri	231
5.1.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde görevliler ve sorumlulukları	233

5.1.3. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri)	237
5.1.4. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi hangi sıklıkla yapılması. 239	
5.1.5. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları	241
5.1.6. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının kariyer ilerlemesi ve özlük hakları vb. alanlarında kullanımı ve biçimleri.....	249
5.1.7. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişimde kullanımı.....	251
5.2. Sonuç	253
5.3. Öneriler.....	256
5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	256
5.3.2. Politika yapıcılara yönelik öneriler	257
5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	257
KAYNAKLAR.....	259
EKLER.....	303

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi başlıklı tez çalışmamın toplam **359** sayfalık kısmına ilişkin, 18/05/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

18/05/2023

Rüştü YILDIRIM

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/05/2023

Rüştü YILDIRIM

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ÖMÖ: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği

VMÖ: Veli Memnuniyeti Ölçeği

ÖGF: Öğretmen Gözlem Formu

ÖPÖÖ: Öğretmen Performans Özdeğerlendirme Ölçeği

PPDÖ: Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

SÖPDM 1: Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 1

SÖPDM 2: Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 2

MÖDE: Model Önerisi Değerlendirme Envanteri

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

MEBBİS: Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Sistemi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR MODEL ÖNERİSİ Rüştü YILDIRIM

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmek amacı ile performans değerlendirme modeli oluşturmaktır. Araştırmada karma araştırma yöntemin keşfedici sıralı deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, doküman analizi ve çoklu durum desenleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri, sorumluları ve görevlileri, kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri); performanslarının değerlendirilmesinin ne kadar sıklıkla yapılacağı, performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları, performans değerlendirme sonuçlarının kariyer ilerlemesi, özlük hakları, mesleki gelişim vb. alanlarında kullanımı derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında gerçekleştirilen çoklu durum çalışmasında maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenen 25 katılımcı örnekleme oluşturmaktadır. Yine nitel araştırmanın doküman analizi kapsamında çalışmanın veri toplama araçlarını 183 doküman (125 makale, 18 kitap, 16 rapor, 19 tez, 2 yönetmelik ve 3 model) oluşturmuştur. Araştırmanın nicel aşamasının çalışma grubunu ise 1994 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 1349 kişisi kadın/kız, 645'i erkektir.

Araştırmada veri toplamak amacı ile Öğretmen Performans Değerlendirme Model Önerisi Görüşme Formu ile Model Önerisi Değerlendirme Envanteri geliştirilmiştir. Ayrıca performans kriterleri dışında kullanılacak olan araç ve bilgi kaynaklarına veri elde etmek amacıyla Öğretmen Gözlem Formu, Veli ve Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği ve Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Tüm araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmenin amacı formatif ve summatif olmalıdır. Araştırmada okul yöneticisinin, değerlendirme sürecinden ilk sorumlu olması gereken kişi olduğu; sorumlu olan diğer kişilerin ise öğretmenin kendisi ve zümre başkanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sürecinde kullanılacak performans kriterlerinin; Planlama ve Hazırlık, Öğretim Hizmeti, Ölçme ve Değerlendirme, Mesleki Sorumluluk, Öğrencilerle İlişkiler ve Veli İlişkileri altında kümelendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Performans kriterleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları olarak okul yöneticisi ve meslektaşları tarafından gerçekleştirilen öğretmenin sınıf içi ve dışı gözlemlenmesi, öğrenci ve veli memnuniyet sonuçları, öğretmen öz değerlendirmesi, performans kanıtlarına yönelik belgeler ve materyallerin muhafaza edildiği portfolyo dosyaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgi kaynaklarından bilgi toplamak için geliştirilen veri toplama araçlarına yönelik katılımcılar olumlu görüşler açıklamışlardır.

Araştırma kapsamında iki farklı model tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler, performans değerlendirmenin summatif amaçlarından ve kararlarından kaygı duymuşlar ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Birinci model olan Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Model Önerisi 1 (SÖPDM 1) summatif değerlendirmeyi kapsayan ve Bakanlık politikaları ve yasal altyapılarıyla uygulanabilecek bir yapı içermiştir. İkinci model olan Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Model Önerisi 2 (SÖPDM 2), okul bünyesinde yasal bir düzenleme olmadan uygulanabilecek ve performans değerlendirmenin formatif amaçlarına göre tasarlanmış bir yapıdadır.

Araştırma sonuçlarına göre oluşturulan öneriler: SÖPDM 1 modelinin uygulanabilmesi için bakanlık merkez teşkilatında yapılanmaya gidilmesi ve MEB'in bu hususta irade koyması gerekir. Performans değerlendirme sonuçlarıyla öğretmenlerin uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, okul yöneticiliği vb. statülere geçişte bakanlığın düzenleme yapması gerekebilir. Bu şartlar sağlandıktan sonra SÖPDM 1 ile öğretmenlerin

performansları ölçülebilir. Bakanlık düzeyinde yasal değişiklik yapılmadığı takdirde ilkokullar, kendi bünyesinde oluşturacağı bir irade ve vizyonla öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için SÖPDM 2'yi kullanabilir.

Anahtar Kelimeler: Performans, Performans Değerlendirme, Sınıf Öğretmeni, Performans Ölçütleri, Performans Değerlendirme Modeli

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program
Doctoral Thesis

A MODEL SUGGESTION IN RESPECT OF EVALUATION OF TEACHER PERFORMANCE

Rüştü YILDIRIM

This study aims to design a model for performance assessment to evaluate teaching performance of primary school teachers. An exploratory sequential design among the mixed research methods was applied for this study. The qualitative dimension in the present study was conducted with document analysis and multiple case study designs. In this context, the purpose and character of evaluation of teachers' performance, responsible persons and officials, and the performance criteria to use, the issue of how often their performances will be evaluated, tools and information resources to use other than performance criteria, the usage of consequences of performance appraisal in the areas of career progression, personal rights, and professional development, etc were thoroughly analyzed through the multiple case study and document analysis.

The research sample is composed of 25 participants determined by the maximum variation sampling method in the multiple case study conducted in the qualitative phase. Within the scope of the document analysis, data collection tools included 183 documents (125 articles, 18 books, 16 reports, 19 theses, 2 regulations, and 3 models). The study group for the quantitative phase consisted of 1994 participants. 1349 of them are female and 645 of them are male.

An interview form regarding a model proposal for a teacher performance evaluation and an assessment inventory for the model proposal were developed to collect research data. Besides, the teacher observation form, parental and student satisfaction scale, and Self-assessment scale for Teacher Performance, Rating Scale for Portfolio assessment were developed to collect data for tools and information resources to use other than performance criteria.

The study results reveal that the purpose of evaluating teacher performance should be formative and summative. It is also concluded that school principals need to be the first ones responsible for the evaluation process, and the other individuals responsible are the teacher himself and the head of teachers. It was found that performance criteria to use in the evaluation process were gathered under the categories of "Planning and Preparation, Teaching Services, Assessment and Evaluation, Professional Liability, Relations with Students and Relationships with Parents. It was revealed that tools and information resources to use apart from performance criteria are 'observation of the teacher inside and outside of class conducted by the school principal and his/her colleague, the results of student and parent satisfaction surveys, teacher self-evaluation, documents regarding evidences of student performance, and portfolios where materials are stored. Participants expressed positive opinions on the data collection tools developed to collect data from these information resources.

Two different models were designed for the present study. In the workshop conducted, teachers stated that they were concerned about the summative purposes of the performance evaluation and thus they formed negative opinions. The first model, Model Proposal 1 for Evaluating the Performances of Primary School Teachers, is a structure that includes summative assessment and can be implemented with Ministry's policies and legal infrastructure. The second one, Model Proposal 2 for Evaluating The Performances of Primary School Teachers, is a structure that could be implemented within the school system without legal regulation and has been designed based on the formative purposes of performance evaluation.

The recommendations based on the study findings are as follows: Central organization of the Ministry should be restructured for Model Proposal 1 to be implemented and Mone should demonstrate a will on this matter. The Ministry may need to make arrangements concerning promoting teachers as master teachers, head teachers,

school principals, etc. as a result of the performance evaluation. When the above-mentioned requirements are fulfilled, teachers' performance can be assessed through Model Proposal 1. If legal regulations are not allowed at the Ministerial level, primary schools can use Model Proposal 2 to evaluate teachers' performance by means of a will and vision they will create within the structure of their schools.

Keywords: Performance, Performance Evaluation, Primary School Teacher, Performance Criteria, Performance Evaluation Model

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilebilmesini sağlayacak bir model ortaya koymak ve öğretmenlerin mesleki ve kariyer gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünü problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımları ve sayıltıları ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları oluşturmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim süreçlerinin sorunları her bireyi yakından veya uzaktan olacak şekilde etkileyebilir. Bu sorunların en temelinde okullarda eğitim hizmeti almak isteyen öğrencilerin bu hizmeti nitelikli bir şekilde alamamasıdır. Eğitimde kalite sorunsalını birçok değişkenle açıklayabiliriz. Hangi sorunun çözümünü ne kadar açıklarsak açıklayalım, kaliteyi artırmaya yönelik hangi çözüm yolunu uygularsak uygulayım tüm bunlara yönelik uygulamalar, öğretmenler aracılığı ile gerçekleşecektir. Her şeyden önce eğitimin kalitesinin ilk göstergesi öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısını etkileyen değişkenler arasında öğretmen kalitesi ilk sıralarda yer alır (Ambussaidi ve Yang, 2019; Bakar, 2018). Bu sebepten dolayı eğitim hizmetinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin sahip olduğu insan kaynağının kalitesi çok önemlidir. Günümüzde öğretmen politikalarının merkezini, yüksek nitelikli öğretmen, yüksek nitelikli öğretim ve etkili öğretim oluşturmaktadır (Martínez vd., 2016).

Eğitimde başarının anahtarlarından biri olan öğretmen niteliğini artırmanın ve buna yönelik önlemler alınmasının günümüzde daha önemli hâle geldiği anlaşılmaktadır. Bu önlemlerin birisi de öğretmenlerin performansı artırmak olabilir. Performans, bir işin gerçekleştirilme düzeyi veya çalışanın işe karşı göstermiş olduğu davranışlar bütünüdür (Timor, 2011). Eğitim sisteminin yönetici ve politika yapıcılarının, öğretmenlerin performansını merkeze alan ve öğretmeni geliştiren bir anlayışı benimsemeleri gerekmektedir.

Öğretmenin performansını yönetebilmek gerekir. Çünkü performans yönetimi, performans amaç ve hedeflerinin belirlenmesi, bu kapsamda çalışandan neler beklendiğinin iletilmesi, onların performansının ölçülmesi, değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme sonuçlarının işe koşularak onların yetkinliklerinin geliştirilmesi sürecidir (Benligiray, 1999;

Kaplan ve Norton, 2001). Okulların, öğretmenlerin performansını yönetebilmesi için öğretmenlerin performansını iyi bir biçimde tanması ve betimlemesi gerekir. Bunun için öğretmenin performansını ölçmesi ve değerlendirmesi gerekir.

Performans değerlendirme, çalışanların işi kapsamında gerçekleştirmesi gereken davranışları ile bunların sonuçlarının ölçülmesi, ortaya çıkan ölçümlerin belirlenen kriterlerle mukayese edilerek kararlara varma sürecidir (Özdemir, 2014). Öğretmenlerin performans değerlendirilmesi; öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak, öğrencilerin öğrenim fırsatlarını çeşitlendirerek öğrenci başarısını arttırmak için yapılır (Coimbra, 2013). Performans değerlendirmenin asıl amacı okulun etkinliğini ve eğitimin niteliğini artırmaktır. Bunu öğretmenlerin performansını artırarak yapmaya çalışır. Bu kapsamda performans değerlendirmenin amacı çalışanın potansiyelini geliştirmek, mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik bilgi tedariki sağlamaktır (Armstrong, 2014; Demirci 2011).

Çalışanların performanslarının değerlendirilmesine yönelik birçok yaklaşım vardır. Bunlar:

1. Hedeflere dayalı değerlendirme,
2. 360 derece geri bildirim dayalı değerlendirme,
3. Görev standartlarına dayalı değerlendirme,
4. İçerik çözümlenmeye dayalı değerlendirme,
5. Kritik olaylara dayalı değerlendirme,
6. Derecelendirme grafiğine dayalı değerlendirme,
7. Kontrol (Check-List) çizelgesine dayalı değerlendirme,
8. Davranışa dayalı değerlendirme,
9. Görevin yerine getirilmesinde kullanılan güç türüne dayalı değerlendirme,
10. Çalışanların niteliklerine dayalı değerlendirme yöntemleridir (Byars ve Rue, 2000).

Bu yaklaşımların öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilmesi güçlükler içerebilir. Çünkü öğretmenin performansı hakkında fikir uyuşmazlığı vardır. Darling-Hammond'a (1999) göre, öğretmen performansının ölçülmesinde öğretim niteliği ile öğretmen kalitesinin birbirinden ayırt edilmesi gerekir. Dippenaar ve arkadaşlarına (2015) göre, öğretmen niteliği; onun kişisel özellikleri, sahip olduğu bilgileri ve becerilerinden oluşurken öğretme

hizmetinin niteliği öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan değişkenleri kapsar. Rostini ve arkadaşları (2022) öğretmenlerin performansını, okullarda eğitim çıktılarının kalitesini elde etmek için belirlenen süreç standartlarına uygun olarak okullarda gösterilen iş performansı veya öğretmenlerin öğrenmeyi gerçekleştirme yeteneği olarak açıklar. Sanders ve Rivers (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, arka arkaya üç yıl boyunca düşük performansa sahip öğretmenler tarafından eğitilen öğrenciler arasındaki başarı farkı oldukça büyüktür. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğretmen performansı öğretmenin öğretme yeteneğiyle mi yoksa öğrencilerin öğrenmeleriyle mi ilişkili olduğu belirsizdir. Bu açıklamalardan; öğretmen performansının, öğretmenin görevlerini yerine getirmesindeki performansından veya sahip olduğu niteliklerden meydana geldiği anlaşılabilir.

Öğretmen niteliğini yükseltmek ve performansı artırmak için iyi bir performans ölçme aracına, iyi bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Bone vd., 2021; Kaplan ve Norton, 2001). Bu yüzden öğretmenlerin yeterliliklerini ve performansını bir bütün olarak değerlendirmeyi sağlayacak, öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarına odaklı bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç vardır (TEDMEM, 2018). Öğretmenin performans değerlendirmesinin süreçleri, öğretimi planlama ve hazırlığı, sınıf ortamı ve öğretimin hizmeti, öğretmenin okul gelişimine katkısı ve mesleki gelişimi gibi alanları kapsamalıdır (OECD, 2009). İyi bir öğretmen performans değerlendirmesi, öğretmenlerin geçmiş performansını dikkate alır ve gelecekteki performansının iyileştirilmesine odaklanır (Aguinis, 2009). Tüm bunların sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenin performansı ile ilgili bilgilerin toplanması gerekir.

Öğretmenlerin performans değerlendirmesi, diğer mesleklerinkinden farklıdır. Çünkü öğretmen performans değerlendirmesi, geriye dönüşü olmayan bir süreçtir. Bu durum öğretmen performans değerlendirmesini kendine özgü bir hâle getirmektedir. Çünkü birçok meslek grubunun performansı müşteri sayısına veya üretim sonuçlarına bakılıp ve buna göre değerlendirilirken her yıl değişen öğrenci grubu ve diğer değişkenleri ile bu durumun öğretmenler için gerçekleştirilmesi zordur (Peterson, 2004). Bunlardan dolayı öğretmen performans değerlendirme sisteminin özü, öğretmenin profesyonel öğrenmesini ve mesleki gelişimini teşvik etmelidir. Öğretmen performans değerlendirmesi, öğretimin etkinliğini, öğretmenin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve

ardından geri bildirim, koçluk, destek ve profesyonel gelişim fırsatlarını içermesi gerekir (OECD, 2009).

Öğretmen performans değerlendirmenin tasarısı çok önemlidir. İyi tasarlanmayan öğretmen performans değerlendirme modeli öğretmenlerin yıpranmasına neden olabilir. Hatta performans değerlendirmenin düşük performans gösteren öğretmenlerin daha fazla yıpranmasına yol açtığına dair düşündürücü kanıtlar vardır (Cullen vd., 2019). Nitelikli bir öğretmen performans değerlendirme modeli, öğretmen kalitesini artırmak ve daha etkili eğitimcilerin elde tutulmasını teşvik etmelidir. Bunun için öğretmen performans değerlendirme sistemleri, bütünlük standartlaştırılmış özellikler içermeli, çoklu yetkinlik ölçütleri kullanılmalı, öğretmenin gerçekleştirdiği öğretimin gelişimi için geri bildirim sağlamalıdır (Rodriguez vd.,2020).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000 yılından sonra öğretmen performansına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Akbaba, 2008). MEB, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) kapsamında “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” ve ardından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli” hazırlamıştır. Bu model çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak öğretmenlerin performansının değerlendirilmesini öngörmektedir (Aktaş, 2020). 2006 yılında MEB “Performans Değerlendirme Yöntemi Modeli” hazırlayarak çoklu veri kaynağına dayalı “performans değerlendirme modelini” kabul etmiştir (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008). 2017 yılında MEB, 2017–2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmenlerin gelişimini sağlamak ve eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemini oluşturmayı öngörmüştür. MEB’in öngördüğü performans değerlendirme modeli, 360 derece performans değerlendirmedir. Bu model; öğretmenlerin değerlendirilmesini, veli, öğrenci, okul müdürü, meslektaş ve öğretmenin öz değerlendirmesine dayalı bir şekilde gerçekleştirmektedir (Sağbaş ve Özkan, 2019). Bu modele başta eğitim sendikaları olmak üzere büyük bir kamuoyu karşı çıkmıştır. Sendikaların kaygıları, performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin objektif ve bilimsel olmaması, öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenin değerlendirilmesinin öğretmenin itibarına zarar verebilmesi, bu uygulamanın yasal açıdan sorunlu olmasıdır (Eğitimsen, 2016; Kamusen, 2017). Sendikaların aksine bu konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda; yönetici ve öğretmenler, 360 derece performans değerlendirmeyi olumlu değerlendirmektedirler (Demirtaş, 2005; Ernalbant, 2014;

Uçar, 2001). Hatta Altundepe (1999) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile ilgili belirlenen kriterler karşısında kendilerini çoğunlukla başarılı algıladıklarını bulmuştur. Örencik (2007) yaptığı çalışmada, 360 derece performans değerlendirme sistemi uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ve öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirmeye yönelik bakış açılarında farklılık olduğunu bulmuştur. Cihantimur (2006), öğretmenlerin genel olarak performans değerlendirme sürecine olumlu bir yaklaşım içinde olduklarını bulmuştur. Altun ve Memişoğlu (2008), tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, kendilerinin veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin dezavantajlı bir durumu ortaya çıkartabileceği görüşünü belirtmişlerdir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi çoklu veri kaynaklarına dayalı veya 360 derece performans değerlendirme modellerine yönelik fikir uyuşmazlığı vardır.

2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitimi Geliştirme ve Araştırma Dairesi (EARGED) tarafından performans yeterliklerini geliştirme çalışmaları kapsamında, öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. MEB tarafından belirlenen bu yeterlikler, performans ölçütleri olarak kullanılarak bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilebileceği belirtilmiştir (Çelebi vd., 2018). MEB, 17.04.2006 tarihli yürürlüğe konulan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmen performansının değerlendirmesinin yapılmasına yönelik çözümler olarak değerlendirilmiştir. TEDMEM (2009) tarafından yapılan çalışmada Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerindeki 233 performans göstergesinin öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde kullanılmasının ve bunların ölçümlenebilmesinin zor olduğu bulunmuştur.

2015 yılında MEB, okul yöneticilerinin 10 mesleki ölçüte dayalı öğretmen performans değerlendirmesi uygulamasını başlatmıştır. Bu uygulamada okul yöneticilerinin kullanacağı 10 mesleki ölçüte (eğitim öğretimi planlayabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme) dayalı değerlendirmenin objektif yapılamayacağı gerekçesi ile İdare Mahkemesi bu uygulamayı

iptal etmiştir (Konan ve Yılmaz, 2018). Mahkemenin bu kararını destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar vardır. Örneğın Altay ve Kış'a (2021) göre öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerinin performansını ölçerken dünya görüşleri sebebiyle yanlı davranabileceklerini ve objektif ölçemeyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmen performansının değerlendirmesinde özellikle objektiflik konusunda endişeler vardır (Sezgin vd., 2017). Buna rağmen Aslanargun ve Göksoy (2013) yaptığı çalışmada öğretmenler, denetimlerinin sırasıyla okul yöneticileri, öz denetim, paydaşlar ve eğitim denetmenleri aracılığıyla yapılmasını istediklerini bulmuştur. Altun (2014), yaptığı çalışmada öğretmenlerin performans değerlendirmesinde görev almalarını istediklerini, sırasıyla okul yöneticisi, okul yönetici yardımcısı, zümre başkanı, öğrenci, meslektaş ve öğretmenin kendisi olarak bulmuştur.

2017 yılında 12 ilde "Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği" taslağı ile pilot uygulama yapılmıştır. Performans değerlendirmede veri kaynağı olanlar; okul yöneticisi, zümre öğretmenler, öğretmenin zümresi dışındaki diğer öğretmenler, kendisi (öz değerlendirme), veli ve öğrencilerdir. Performans değerlendirmenin sonuçları öğretmenin kariyer basamaklarında, terfi, hizmet puanının hesaplanmasında ve yurt dışı görevlendirme gibi alanlarda işe koşulacağı varsayılmıştır. Taslağına göre, yapılan değerlendirme sonucunda eksikleri belirlenen öğretmenlerin çeşitli hizmet içi eğitimler almaları planlanmıştır. Daha sonra MEB bu performans değerlendirme çalışmasının ertelendiğini açıklamıştır (Karabatak ve Şengür, 2020). Araştırmalarda öğretmenlerin, performans değerlendirmenin amaçları ve değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi sahibi olmadığı bulunmuştur (Akşit, 2006; Memduhoğlu, 2012). Sezgin ve arkadaşları (2017) gerçekleştirdiğı çalışmada, öğretmen performans değerlendirmenin kısa sürede gerçekleştirildiğini, okul yöneticilerinin bu süreçte yanlı davrandıklarını bulmuştur. Aynı araştırmada öğretmenlere göre öğretmenlerin değerlendirilmesi okul çalışma barışını olumsuz etkilediğini ve okul yöneticileri tarafından değerlendirmeye gerekli zamanın ayrılmadığı, okul yöneticisinin öğretmenleri tanıdığından dolayı bu süreci hızlı gerçekleştirdiklerini bulmuştur.

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi Türkiye'de öğretmen performans değerlendirmesi üzerinde tam bir uzlaşa yoktur ama öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliğı ve onların bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyen olumlu bir ekosisteme gereksinim vardır (Zepeda, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde performans değerlendirmenin önemli bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sezgin ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilecek bir performans değerlendirme sistemine sahip olunması ve bu süreçte bilgi toplamaya yönelik veri kaynaklarının artırılması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Bu veri kaynaklarından gelen bilgilerin güvenilir ve geçerli olması gerekir. Öğretmenin performansı ile başvurulabilecek bilgi kaynakları; öğretmen öz değerlendirmesi, öğrenci görüşleri, yönetici görüşleri, denetmenin değerlendirilmesi, zümre değerlendirilmesi, komisyon değerlendirme, okul dışındaki uzmanlar tarafından değerlendirme, öğretimsel belgelere göre değerlendirme, öğrencideki değişimlere göre değerlendirme, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre değerlendirme ve sınavlara göre değerlendirme (Nolan ve Hoover, 2011). Bu kaynaklara göre toplanan verilerin subjektif olma ihtimali yüksektir. Bu alanlarda geçerli ve güvenilir bilgiler toplamak sorunsal bir durum hâline gelebilir. Bunlara yönelik önlemler alınıp öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde güvenilir ve geçerli veri toplama araçları geliştirmek oldukça önemlidir.

Performans değerlendirmede kullanılacak bir değerlendirme modelinin olması nitelikli bir değerlendirme yapabilmenin en önemli koşuludur (Sezgin vd., 2017). Bu yüzden eğitimin tüm paydaşlarının mutabık kaldığı bir modele ihtiyacı vardır.

Bu araştırmada birçok çabaya rağmen gerçekleşemeyen öğretmen performans değerlendirme sorunsalına bir modelle katkı vermek amaçlanmaktadır. Bu katkının sağlıklı olabilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması gerektiği varsayılmıştır. Yine literatürün biriktirdiği bilgi birikiminin bu modelin tasarlanmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. İşlevsel ve objektif bir öğretmen performans değerlendirme modelinde çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerektiği ve bu verinin de geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanması gerektiği düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmek amacıyla işlevsel ve objektif bir performans değerlendirme modeli oluşturmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Katılımcılar (öğretmenler, okul yöneticiler, eğitim denetçileri, eğitimle ilgili sivil toplumlar ve akademisyenler) ortaya koydukları görüşlere göre;

- a. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakterini;
 - b. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin görevlileri ve görevlilerin sorumluluklarını;
 - c. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerini (ölçütlerini);
 - d. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin ne kadar sıklıkla yapılacağı;
 - e. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarını;
 - f. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları, kariyer ilerlemesi, özlük hakları vb. alanlarda kullanımı ve biçimlerini;
 - g. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenin mesleki gelişiminde kullanımı;
nasıl değerlendirmektedirler?
2. Öğretmen performans değerlendirme ile ilgili alanyazına (tez, makale, kitap, yönerge ve yönetmelikler) göre;
- a. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri;
 - b. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin görevlileri ve bunların sorumlulukları;
 - c. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri);
 - d. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin ne kadar sıklıkla yapılacağı;
 - e. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları;
 - f. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları kariyer ilerlemesi, özlük hakları vb. alanlarda kullanımı ve biçimleri;
 - g. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının öğretmen mesleki gelişiminde kullanımı;
nasıldır?

3. Katılımcılar ve alanyazına göre sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilebilmesi için geliştirilecek modelin;
 - a. Amacına,
 - b. Sorumluları ve görevlilerine,
 - c. Değerlendirme kriterlerine,
 - d. Değerlendirme sıklığına,
 - e. Performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına;
 - f. Değerlendirme sonuçlarının kariyer ilerlemesi vb. alanlarda kullanımı ve biçimlerine;
 - g. Değerlendirme sonuçlarının öğretmenin mesleki gelişiminde kullanımına;ilişkin özellikleri nasıl olmalıdır?
4. “Sınıf öğretmeni Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı”ndaki katılımcılar, geliştirilen taslak modeli nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılacak veri toplama araçları geçerli ve güvenilir midir?
6. Sınıf öğretmenleri performans değerlendirme modelini nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine yönelik model önerisi ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma; Türkiye’de öğretmen performans değerlendirme alanında kavramsal bir model önerisinin ortaya konulduğu ilk çalışmalardan birisi olması açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan çalışmanın, Türkiye’de öğretmen performans değerlendirmesinin eğitim toplumunda kabul görmesini sağlayacak, gelecek çalışmalara referans olabilecektir. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilen model önerisi, gözlenebilir-ölçülebilir bir yapı ile hazırlandığından bu niteliği ile örneklik oluşturması beklenmektedir.

Çalışma, Türkiye’de öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi alanında çalışan kamu ve özel kurumlar ile politika yapıcılara ve karar alıcılara öğretmen performans değerlendirme alanında politikalar oluşturmak ve stratejiler geliştirmek için gereksinim duyulan verileri sağlayacaktır. Çalışma, bu alanda yapılan çalışmalara, araştırmalara, kuram ve uygulamaya öngörü geliştirmesi açısından da önem arz etmektedir.

Çalışma, alanyazına öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılacak beş yeni ölçme aracıyla katkı sağlaması yönünden önemlidir. Ayrıca çalışmanın, bu yeni ölçme araçları ile yeni araştırmaların yapılmasına; bu alanda yeni model, ilke, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine; yeni analiz ve değerlendirmelerin kullanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma; öğretmenlerin, yöneticilerin, akademisyenlerin, eğitim denetçilerinin ve sivil toplum kuruluşlarının öğretmenlerin performansı hakkında ortaya koydukları görüşlerden çıkarımda bulunulabileceği varsayımına dayanmaktadır.

Çalışmada yapılan görüşmelerde katılımcıların sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın doküman analizi sürecinde ulaşılan kaynaklar mevcut durumu betimleyebilir.

Sınıf öğretmenlerinin performansını ölçmek için objektif bir performans değerlendirme modeli geliştirilebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır. Bu alanda yapılmış ve araştırmacı tarafından ulaşılamayan kaynaklar sınırlılığımızdır.

Çalışma; ayrıca çalışmaya katılmayı gönüllülükle kabul eden öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim denetçileri, eğitimle ilgili sivil toplumlar ve akademisyenlerin model önerisine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada, görüşmek isteyip de görüşme talebimizi kabul etmeyen kişiler bir sınırlılığımızdır.

Konya merkezde ikametgâhı olmayan katılımcılarla görüşmeler, sesli ve görüntülü video konferans sistemleriyle gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşme gerçekleştiremediğimiz katılımcılar sınırlılığımızdır.

Bu araştırma, Konya ili merkez ilçelerde bulunan ilkokul ve 2021-2022/2022-2023 eğitim öğretim yıllarında bu okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticilere uygulanacak ölçeklerin taslaklarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Performans: Öğretmenlerin, eğitimin amacını gerçekleştirme adına ortaya koyduğu verimlilik, ürün, gayret, çaba ve emektir.

Performans Değerlendirme (PD): Öğretmenlerin belirli bir zaman aralığında gerçekleştirdiği öğretim hizmeti ile ortaya koyduğu çalışmaların ve okula yaptığı katkının bazı kriterlere göre ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir.

Durum Çalışması: Araştırma kapsamında belirlenen öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine yönelik model önerisi geliştirmede, sürecin derinlemesine ve detaylı analiz edilmesini sağlayarak bütüncül anlamlara ulaşmak için çok sayıda ve çeşitli kanıtın toplanması ve incelenmesi temeline dayanan araştırma modelidir.

Doküman Analizi: Öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik model geliştirmede, incelenmesi amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir.

Portfolyo Dosyası: Öğretmenlerin belirli bir amaç için yaptığı çalışmalarının veya görevlerinin toplandığı ve öğretmenin performansını/başarısını ortaya koyan bir dosya koleksiyonudur.

Formatif (Biçimlendirici) Değerlendirme: Formatif değerlendirme, öğretmenin profesyonel olarak gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olmak amacıyla yapılan değerlendirmedir (Anderson, 1991).

Summatif (Belgeleyici) Değerlendirme: Summatif değerlendirme; öğretmenin performansını iyileştirmenin yanında öncelikli olarak görev süresiyle ilgili kararlar almak, yöneticilik pozisyonlarına yükselmeleri, liyakat ücreti veya kariyer basamaklarına giriş ve ilerleme amacıyla yapılan değerlendirmedir (Normore, 2004).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

Bu bölümde araştırma konusunun kavramlarına, kavramlara ait özelliklere ve öğretmen performansı ile ilgili bazı ülke uygulamalarına yer verilmiştir.

2.1. Performans Kavramı

Sosyal bilimlerde bazı kavramları tanımlamak zordur. Bu kavramlardan birisi de performanstır. Performans en net tanımı gerçekten başarılan şeydir. Performans, ilk önce spor müsabakalarındaki sonuçları tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bununla beraber performans; örgütün, bireyin ya da takımların belirlenen hedeflere ulaşma derecesi, çalışanın katkısı ile elde edilen sonuçlar şeklinde tanımlanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi geliştirilmesi amaçlandığından, performans kavramı örgüt çalışanı açısından yani birey açısından tanımlanacaktır. Birey açısından performans, kendisinin potansiyelinin ne kadar iyi gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Çakır (2016), performansı çalışanın görevini yerine getirmek için göstermiş olduğu eylemler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Mone ve London (2018); performansı, bireyin belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye çalışması ve bu süreçte göstermiş olduğu çabalarıyla ortaya çıkan gelişme, ilerleme kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Ernalbant'a (2014) göre performans, bireyin amaçlı ve planlanmış eylemlerinin sonunda ulaşılan nitel veya nicel sonuçlardır. Bireyin performansı, yetkinliklerinin kurum amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyidir (Mcgrath, 1995; Scorecard, 2011; Şentürk, 2005). Bireyin performansının iki boyutu mevcuttur (Borman ve Motowidlo, 1997). Bunlar, görev performansı ve bağlamsal performanstır. Bireyin görev performansı, işe ilişkin değişmeyen görev ve sorumlulukları kapsar (Jawahar ve Carr, 2007). Bireyin performansının bağlamsal performansı, görevlerin yerine getirilmesi sürecindeki kişilik özellikleri ve niyeti ile ilgili davranışlarıdır (Kaymaz, 2009; Özdevecioğlu ve Kanıgür, 2009).

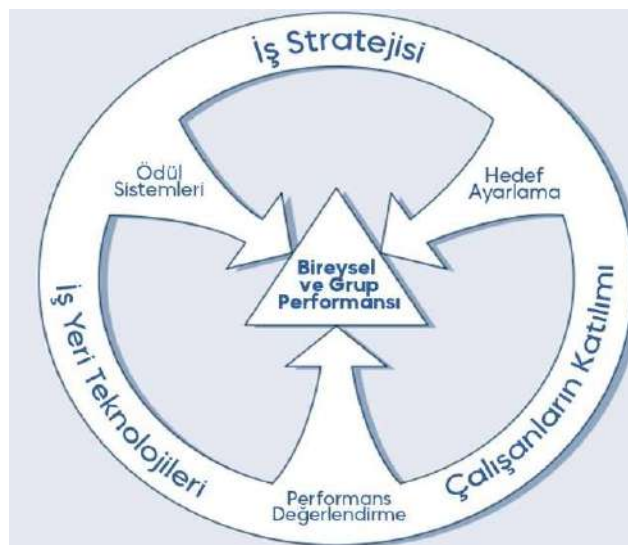
Kurum performansının temel yapı taşı çalışandır. Çalışanlar kurumun en önemli kaynağıdır. Kurumlar, insan kaynağından üst düzeyde faydalanabilmek için onların performansına odaklanmalıdır (Scorecard, 2011; Özkan, 2018). Çünkü bireysel performans kurum amaçları kapsamında çalışanların, kendileri için belirlenen bireysel performans

hedeflerine ulaşma derecesini ifade etmektedir (Erbaş, 2019). Bu nedenle çalışanların başarılarını ölçmede ve desteklemede onların performansı ölçülmelidir (Gunawan ve Amalia, 2015).

2.2. Performans Yönetim Sistemi Nedir?

Performans hem işin sonucunda ortaya çıkan çıktılarıyla hem de işin yapılma süreciyle ilgilidir (Arifin, 2015; Luecke, 2015). Bu nedenle insan kaynağının performansını geniş bir perspektiften inceleyen performans yönetim sistemine ihtiyaç vardır. Performans yönetimi, kurumdaki insan kaynağını geliştirerek kurumsal hedefler kapsamında verimin artırılması sürecidir. Akal'a (1998) göre performans yönetimi, kurumun amaçları için kurumun kaynaklarının gözden geçirilmesi sürecidir. Barutçugil'e (2002) göre, performans yönetim sistemi, örgütsel amaçlara yönelik çalışanların ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın oluşması, çalışanların çabalarının ve bunun yapacağı katkıların düzeyini arttırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir.

Sonuç olarak, performans yönetimi, kurumların çalışma hedeflerini belirlediği, performans standartlarını belirlediği, çalışanların çalışmalarını tayin ettiği ve değerlendirdiği, çalışanlara performansı hakkında geri bildirim sağladığı, çalışanların eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlediği ve çalışanlara ödülleri dağıttığı sistemdir (Ateş, ve Köseoğlu, 2011; Ferreira ve Otley, 2009; Göksel, 2013; Kaplan ve Norton, 2001). Cumming ve Worley'e (2009) göre performans yönetimi; çalışanların çalışma davranışlarını ve çıktılarını tanımlamak, değerlendirmek ve güçlendirmek için işletme içerisine entegre edilmiş bir süreçtir.



Şekil 2.1. Performans Yönetim Modeli (Cumming ve Worley, 2009:421)

Cumming ve Worley (2009) tarafından ortaya konulan performans yönetim modeli hedef belirleme, performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemlerini içermektedir. Bu doğrultuda performans yönetimini çalışanların davranışı, kurum stratejisi, çalışanların katılımı ve iş yeri teknolojisi ile uyumlu hâle getirilmesi süreci olarak tanımlamışlardır.

Performans yönetimi, bir çalışanın iş gereklilikleri ile ilgili performansını belirli bir süre boyunca gözlemlemenin toplam sürecidir. Bu süreçte; çalışanlardan beklentileri netleştirmek ve bununla ilgili hedefleri belirlemek, iş başında koçluk sağlamak, onun performansıyla ilgili bilgileri dosyalamak ve bu bilgilere dayanarak bir değerlendirme yapmak gerekmektedir (Göksel, 2013; McMahon, 2013).

Performans yönetim sistemi, kurumsal hedeflere ulaşmada daha etkili ve nitelikli hâle getirecek bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bunlar (Armstrong, 2017):

Performans yönetimi sürekli bir süreç olmalı ve yıl boyunca çalışan performansını ve gelişimini planlamak, çalışan performansını izlemek için yapılmalıdır.

1. Performans yönetimi süreci esnek olmalı ve yöneticiyle birlikte hareket etmeyi sağlamalıdır.
2. Performans yönetimi fütüristik olmalıdır. Performans yönetimi gelecekteki planlama ve iyileştirmeye yönelik olmalı ve gelecekteki faaliyetler için gerekli girdileri sağlamalıdır.
3. Performans yönetimi katılımcı olmalıdır.
4. Performans yönetim sistemi, yöneticinin planlanan performansa göre çalışanın gerçek performansını veya performans göstergelerini ölçmeyi amaçlar.
5. Performans yönetim sistemi, sürekli gelişim niteliğinde olmalıdır.
6. Performans yönetim sistemi kazan-kazan felsefesine dayanmalıdır. Hem kurum hem de çalışan kazanmasına dayalı olmalıdır.

2.2.1. Performans yönetim sisteminin tarihçesi

Performans değerlendirmenin tarihsel süreci ikiye ayrılır: Kurumların maddi kaynaklarına odaklandığı ve 1880-1980 yılları arasında süreci kapsayan birinci dönem (Uyargil, 1994). İkinci dönem ise maddi boyutu ele alan performans yönetim sisteminin eleştirisi ile yapılan çok boyutlu değerlendirme sürecidir (Uyargil, 1994). Bu sürece 1990'lı yıllarda performans yönetim sistemi, öz değerlendirme ya da yöneticilerden gelen geri

bildirimler şeklinde evrimleşerek geçilmiştir (Renand, 2000). Performans değerlendirmenin ikinci aşamasında maddi boyutlar, üretim ve muhasebe üzerine performans değerlendirmelerin yeterli ve bütüncül sonuçlar sağlamadığı görülmüştür. Bu durum neticesinde örgütte üretimin yanında diğer faktörlere de odaklanan, performans bakımından pek çok boyutun etkili olduğu fikrine dayanan performans değerlendirmelere geçiş gerçekleşmiştir (Ghalayani ve Noble, 1996).

Performans yönetim sistemi, kurumsal olarak daha üretken olmak için askeri, kamu yönetimi ve sanayi şirketlerinde kendisine yer bulmuştur (Renand, 2000). Bu dönemde kâr, yatırımların geri dönüşümü, verimlilik gibi yalnızca kurumların maddi kaynaklarına odaklanılır. Bu dönemde performans yönetimi, muhasebe ve yönetimin evrimi ile ilişkilidir. Çünkü performans çoğunlukla verimlilik ve etkinlik açısından değerlendirilir. Bu değerlendirmede, muhasebe işlemleri gerçekleştirilen finansal göstergeler kullanılır. Hatta 13. yüzyılda, yelkenli bir geminin performansı, gemi sahipleri tarafından yatırılan para miktarı ile geminin geri getirdiği tüm malların satışından elde edilen para miktarı arasındaki farktır (Lebas, 1995). Performans yönetim sisteminin ilk zamanlarında performans daha çok finansal göstergelere bağlı olarak yapıldığı varsayılabilir.

Dünyada örgüt çalışanlarının performanslarını sistemli ve biçimsel olarak değerlendirmenin ilk örnekleri 1910'lu yıllarda kamu kurumlarında gerçekleştirilen değerlendirmelere dayanmaktadır. 1950'li yıllardan 1960'lı yılların ortalarına dek ise örgüt çalışanları ve örgüt yöneticileri arasındaki performans değerlendirme üzerine iletişimin standartlaşmaya başladığı bir süreç izlenmiştir (Ernalbant, 2014). 1970'li yıllara gelindiğinde performans değerlendirmede geleneksel modeller neredeyse tümünden geride bırakılmış ve çoklu değerlendirme gibi çağdaş modeller geliştirilerek ileriki yıllarda alanda gözükken ivme ile ilk örnekler verilmeye başlanmıştır (Ateş ve Köseoğlu, 2011; Göksel, 2013; Doğan, 2004).

2.2.3. Performans yönetim sisteminin amacı ve önemi

Performans yönetimi, çalışanların, ekiplerin ve nihayetinde kurumun ne kadar iyi performans gösterdiğini belirleyen tüm kurumsal süreçlerden oluşur (Akinbowale, Lourens ve Jinabhai, 2014). Performans yönetiminde, tüm faaliyetler kurumsal amaç ve stratejilere bağlıdır. Böyle bir bağlantı nedeniyle odak, neyi ve performansı nasıl değerlendireceğinden ziyade neden değerlendirmemiz gerektiğidir (Mone ve London 2018). Performans yönetiminin

asıl amacı çalışanın bireysel performansının sağlıklı ve adil kriterler aracılığı ile belirlenerek ölçülmesi, bu çalışmalardan kişilere bilgi vererek kişisel performanslarının geliştirilmesi ve örgütsel etkinliğin artırılmasını sağlamaktır. Performans yönetim sisteminin kullanım alanları; stratejik planlama, personel yetkinliklerini planlama, eğitim ihtiyacının belirlenmesi, kariyer geliştirme sistemi, iş genişletme ve iş zenginleştirme uygulamalarıdır (Yıldız vd., 2012).

Performans yönetimi hem iş görene hem yöneticilere hem de örgüte büyük faydalar sağlamaktadır. Performans yönetimi ile çalışan kendisinden ne beklenildiğini, hedeflere ulaşmak için ne yapması gerektiğini bilir. Yine çalışanlar, mevcut durumunun farkına varır ve onların gelişim ve eğitim ihtiyacı belirlenir. Yöneticiler, çalışanlara yapıcı ve daha yansız geri bildirimler verir, onlara etkin rehberlik edilmesini sağlar ve onların mesleki gelişimlerini rasyonel planlar. Kurumsal açıdan ise; kurum ile çalışanların hedeflerinin bütünleşmesi sağlanır ve yönetsel kararlar almaya veri sağlar (Çalık 2003; Helvacı, 2002).

2.2.4. Performans yönetim sisteminin süreçleri

Günbayı ve Yıldırım (2012), performans yönetim sürecinin 5 alt boyutu olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunlar: Performans Geliştirme, Performans Planlama, Performans Değerlendirme, Performans Sonuçlandırma ve Performans Kayıtlandırma. Performans Geliştirme boyutunda çalışandan geri dönütler alınarak sistem değerlendirilir ve performans yönetim sisteminin geliştirilmesi amaçlanır. Performans planlama boyutunda yönetici ve çalışan birlikte hareket ederek performans yönetim sisteminin uygulanması planlanır. Performans değerlendirme boyutunda yürütülen çalışmalar (performans) ölçülerek değerlendirilir. Performans Sonuçlandırma boyutunda yapılan çalışmaların sonuçlarının görülmesi amaçlanır. Performans Kayıtlandırma boyutunda ise performans yönetimi sisteminin sürekliliğini sağlamak amacıyla uygulanacak olan kayıtlandırma süreci yer alır.

Khourshed (2012); performans planlama, değerlendirme ve derecelendirmenin performans yönetimi sürecine dahil edilmesi gerektiğini önermiştir. Ayrıca etkili bir performans yönetimi sürecinin altı bileşeninin olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar:

1. Örgütsel hedefler ve amaçlar (stratejik planlama),
2. Bireyin performansı ve planlaması,
3. Çalışan performans ölçümleri,
4. Performans incelemeleri,

5. Sürekli geri bildirim ve koçluk,
6. Kabul ve ödüller (Khourshed, 2012).

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi performans yönetim sistemi kısaca; amaçların belirlenmesi, planlanması, performansların ölçülmesi, performansın değerlendirilmesi için gerekli önlemlerin alınması ve geliştirici eylemlerin gerçekleştirilmesi süreçlerini kapsar.

2.3. Performans Değerlendirme (PD)

2.3.1. Performans değerlendirme nedir?

Performans yönetimi, performans değerlendirmesinden daha kapsamlıdır, başka bir ifadeyle performans değerlendirmesi performans yönetiminin bir parçasıdır. Performans yönetimi kavramı performans değerlendirmeden daha geniş bir içeriğe sahiptir. Performans değerlendirme bir kişinin görevlerini yerine getirmedeki sapma derecesinin belirlenmiş standartlara göre belirme ile ilgilenir iken performans yönetimi, performans teknolojilerinin tasarımını, geliştirilmesini ve uygulanmasını geliştiren süreç ve faaliyetlerle ilgilenir (Esu ve İnyang, 2009). Performans yönetimi kurum ve yöneticileri tarafından üzerinde anlaşılan, bireysel ve kurumsal etkinliği artırmak için kabul edilen tüm resmi ve gayriresmi yöntemleri içerir. Performans yönetimi, proaktif iken performans değerlendirme reaktiftir. Performans değerlendirmesinin yanı sıra, performans yönetimi performans planlamasını ve performanslarını iyileştirmek için çalışanlara geri bildirim ve danışmanlık vermeyi içerir.

Alanyazında puanlama, değerlendirme, performans raporu, personel değerlendirme, denetim ve anket gibi pek çok terimin yerine kullanıldığı performans değerlendirme, çalışanların performanslarını belirli bir zaman diliminde ölçmeyi ve ölçümlere göre kararlar almayı kapsar. Performans değerlendirme genel olarak şu şekilde tanımlanmaktadır: Uyargil'in (2007) tanımı ile performans değerlendirme çalışan performansını planlama, değerlendirme ve geliştirmeyi içeren örgütsel sistemdir. Performans değerlendirme, bireylerin çalışmalarında verilen sorumluluk ve görevleri yerine getirme, büyüme ve gelişme potansiyellerini belirleme konusunda sistematik ve disiplinli bir ölçümdür. Çalışanların performansının belirli zaman aralıklarında resmen değerlendirildiği bir süreçtir (Javidmehr ve Ebrahimpour, 2015). Performans değerlendirme, çalışan performansını yönetmek için kurallara dayalı performans döngüsündeki izleme, gözden geçirme, kontrol ve performans sonuçlarının yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Paile, 2012). Astların performansını yönetmede önemli bir araç olan performans değerlendirme, çalışanların iş başındaki performanslarına değer biçmek ve çalışanı

desteklemek için kullanılan bir süreçtir (Jordan, 2009). Performans değerlendirme, insan kaynağının işinde göstermiş olduğu gayretin, emeğin veya başarının işin amaçlarına uygun olarak daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre ölçülüp değerlendirilmesi işlemidir.

Performans değerlendirme insan kaynakları yönetiminin en önemli gerekliliklerinden, en önemli araçlarındandır (Miller ve Cardy, 2000). Performanslarını değerlendirme ile çalışanların terfi ettirilmesi, ilerleme ve atanması, ödül ve işten çıkarılması konusunda karar verilebilir. Performanslarını değerlendirme, çalışanların beceri eksikliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tespit eder ve ardından bu değerlendirme sonuçlarına dayanarak eğitim programları planlar. Bunun yanında performanslarını değerlendirme, kurumların eğitim programlarının değerlendirilmesinde bir araç olarak kabul edilir ve en etkili programları belirlemelerine yardımcı olur (Javidmehr ve Ebrahimpour, 2015).

2.3.2. Performans değerlendirmenin amacı ve önemi

Kurumsal amacı gerçekleştirmenin, insan kaynağının niteliği ile ilişkili olduğu varsayılabilir. İnsan kaynağını nitelikli hâle getirmenin temel yollarından birisi performans değerlendirmedir. Çünkü performans değerlendirmenin genel amacı kurum çalışanın çabalarını ve isteğini artırarak kurumun verimliliğini arttırmaktır (Cummings ve Worly, 2009). Performans değerlendirmenin amacı; çalışanın kuruma yaptığı katkıyı belirlemek, performansa göre ücret ve ödül almasını sağlamak, çalışana yaptıkları işteki başarıları hakkında geri bildirim vermek, çalışanın amaç ve ilgisinin taraflarca bilinmesini sağlamak, çalışanların etkili ve üretken olması için eksik yönlerini tamamlamak, yeni insan gücü ihtiyacını tespit etmektir (Can ve Kavuncubaşı, 2005). Bunun yanında performans değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde özetleyebiliriz (Jordan, 2009; Obisi, 2011)

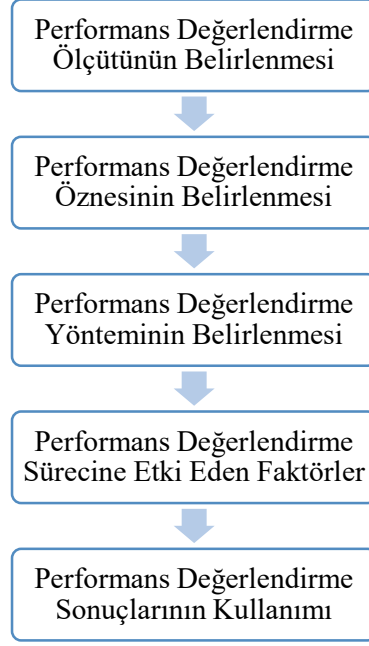
1. Terfi, transfer ve karar vermede yardımcı olmak.
2. Çalışanı gerçek performansı hakkında bilgilendirmek.
3. Gerçekçi hedeflerin çalışana iletilebilmesini sağlamak.
4. Çalışanların hedefleriyle organizasyonel beklentileri karşılamak.
5. Çalışanların eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını değerlendirmek.
6. İş rotasyonunu planlamak.
7. Yöneticiler ve astlar arasındaki iletişimi geliştirmek.
8. Maaş artışlarına ilişkin kararlarda yardımcı olmak.

9. Daha iyi performans ve üretkenlik için çalışanlara geri bildirim ve rehberlik sağlamak.
10. Çalışanlara hareketlilik ve ilham vermek ya da daha yüksek hedefler aşılacak.
11. İnsan kaynağını seçmek, eğitmek ve gelişmesini sağlamak için ilgili programları belirlemek ve bunların etkinliğini değerlendirmek.
12. İşine son verilmiş, düzeyi indirilmiş ya da liyakat zammı verilmemiş çalışanların açacakları yasal davalara karşı korunma sağlar.

Performans değerlendirme açıklanan bu amaçlar kapsamında yapılırsa beklenen faydayı gösterebilir. Bu amaç kapsamında yapılan performans değerlendirmenin faydaları; örgüt paydaşlarına birbirlerini tanıma anlamında bilgi sunması, kişilere kendi çalışma stilleri hakkında bilgi vermek, kişilere kendini geliştirmesi için eksiklerini görme imkanı sunmak, amaçların anlaşılması ve iletişimi iyileştirmek, çalışma motivasyonunu artırmak ve kişilere işe dönük teşvik, yönetim kademesindekilere yönetim becerilerini geliştirme için ortam sunmak olarak özetlenebilir (Barutçugil, 2004).

2.3.3. Performans değerlendirme süreci

Performans değerlendirme süreci, belli bir plan, program ve prosedür içeren bir süreçtir. Bu kapsamda öncelikle performans değerlendirme faaliyetinin nasıl ve ne şekilde yapılacağı belirlenmeli, ardından kim tarafından, neye göre ve hangi yöntemle yürütüleceğinin tespitinin ardından sonuçların analizi ve kullanımı gerçekleştirilmelidir (Oana, 2012: 753). Performans değerlendirme süreci; performans değerlendirme ölçütlerinin, öznesinin, yönteminin belirlenmesi, bu sürece etki eden faktörlerin belirlenmesi ve sonuçlarının nerede kullanılacağına kararlaştırılmasından oluşur (Uygun, 2017).



Şekil 2.2. Performans Değerlendirme Süreci (Uygun, 2017).

2.3.3.1. Performans değerlendirme ölçütünün belirlenmesi

Longenecker'e (1997) göre, çalışan performansının değerlendirilme süreci; performanslarını değerlendirmek için açıkça belirlenmiş bir performans kriteri oluşturmadan yapılırsa başarısız olacaktır. Bu nedenle performans değerlendirme sürecinde belki de en önemli ve ilk atılması gereken adım, performans kriterlerinin açık ve net biçimde belirlenmesidir. Performans kriterleri çalışanların gerçek performansına (iş tanımı; hedef) dayanmalıdır. Ayrıca performans göstergeleri, hedefleri ve performans izlemesinin nasıl yapılacağı konusunda uzlaşma sağlamalıdır.

2.3.3.2. Performans değerlendirme öznesinin belirlenmesi

Performans değerlendirme sürecinin öznesi, bu süreçte değerlendirmenin kimler tarafından yapılacağı sorusunun cevabıdır. Performans değerlendirmeyi gerçekleştirecek kişilerin, çalışanların yaptıkları işleri bilmesi ve kurumun niteliklerini iyi tanınması, duygusal kontrole sahip ve ön yargısız bir biçimde çalışanın başarılarını belirlenen ölçütler doğrultusunda tarafsız ve sistemli olarak değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır (Anderson, 1993).

2.3.3.3. Performans değerlendirme yönteminin belirlenmesi

Performans değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntemlerin seçimi bazı değişkenlere bağlı olabilir. Bu değişkenler; kurumun gerçekleştirmeye çalıştığı işin ve hizmetin yapısı, kurumların yapısı, yönetimin amacı, çalışanın beklentileri, çevre, teknolojik faktörler ve

kurumsal kariyer planlarıdır (Werther ve Davis, 1995). Kurumun yapısı, kurumun gerçekleştirmeye çalıştığı işin niteliği, bu işlerde ulaşılabilecek başarı, ölçütler ve standartlar farklı performans değerlendirme yöntemlerini gerektirebilir (Gürüz ve Yaylacı, 2004). Tüm bu değişkenler dikkate alınarak en doğru performans değerlendirme yöntemi belirlenmelidir.

2.3.3.4. Performans değerlendirme sürecine etki eden faktörler

Performans değerlendirme süreci kritik bir süreçtir. Bu süreci olumlu ya da olumsuz birtakım değişkenler etkileyebilir. Performans değerlendirme sürecine etki eden faktörleri kurum içi faktörler ve kurum dışı faktörler olarak iki ana başlık altında incelemek mümkündür (Sabuncuoğlu, 2013). Kurum içi faktörler; işin yapısı, kişisel özellikler, örgüt kültürü ve yönetim yaklaşımlarıdır. Kurum dışı faktörler ise kamu politikaları, mevzuat ve kurum çevresidir (Uygun, 2017).

2.3.3.5. Performans değerlendirme sonuçlarının kullanımı

Asla sürpriz içermemesi gereken (Jordan, 2009) performans değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen kararların nerelerde kullanılacağı bu sürecin en önemli aşamasıdır. Bu aşama, performans değerlendirmenin amacı ile ilişkilidir. Performans değerlendirme sonuçları daha çok eğitim, kariyer, görevlendirme ve ücretle ilgili karar verme durumlarında kullanılır (Uyargil, 2013).

2.4. Öğretmen Performans Değerlendirmesi

Öğrencilere kaliteli bir eğitim hizmeti aldırarak ve başarıyı artırabilmek, uzun zamandır okullardan beklenen ve elde edilebilecek en önemli kazanım olarak görülmektedir (Elliott, 2015). Eğitim örgütleri, eğitim hizmetinin sınırlarını ve çerçevesini belirleyen en önemli parçadır. Öğrencisi, öğretmeni, öğretim programı, eğitim ortamı ile beraber bir bütün (Savaş vd., 2010) olan eğitim örgütlerinin, en stratejik parçası öğretmendir. Öğretmen performansı, bir bütün olarak eğitim sistemi ve bir bütün olarak okul organizasyonunun belirlenen hedeflere ulaşması için kritik öneme sahiptir (Akçakoca ve Bilgin, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin kişisel, mesleki ve kariyer gelişimlerinin sağlanması önemlidir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algısının gelişmiş olmasının; öğrencilerle kuracağı iyi ve etkili iletişim, öğrenci motivasyonu üzerinde bırakacağı olumlu etki, oluşturacağı rahat bir sınıf atmosferi, kullanacağı yenilikçi öğretim yöntemleri ve sergileyeceği destekleyici tavırlar açısından önemli bir faktör olduğu ortaya konulmakta ve öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile

sergiledikleri performans arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Jeon, 2017). Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının geliştirilmesi ve öğretmen kalitesi üzerine duyulan kaygılar, birçok ülkede öğretmen değerlendirme uygulamalarının incelenmesine neden olmuştur (Derrington ve Campbell, 2015). Öğretmenlerin performansı hem öğrencilerin hem de okulların sürekli gelişimini sağlamak için alınacak kararlarda göz ardı edilemeyecek unsurlardan biridir (Blanton vd., 2003). Öğretmenin kişisel, kariyer ve mesleki gelişimlerini artırabilmek için onların performansları hakkında bilgi toplamak ve toplanan bu bilgileri belli ölçütlerle karşılaştırarak gelişimleri hakkında karar vermek gerekir. Bu, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile mümkündür. Öğretmen performans değerlendirmesi örgün eğitimde en tartışmalı süreçlerden biridir. Öğretmen performans değerlendirmesi, güçlü politikalara dayalı oluşturulmuş sağlam süreçlerle inşa edilmiş bir yapıyı gerektirir (Gálvez Suarez ve Milla Toro, 2018).

2.4.1. Öğretmen performansı nedir?

Çalışanların performanslarının değerlendirilmesinin, çalışanlar üzerinde nasıl bir etki bırakacağı farklı sektörler tarafından eskiden beri süregelen bir tartışma konusu olsa da bunun uzun vadede ne tür sonuçlar doğuracağına üzerinde çok fazla durulmamaktadır (Taylor ve Tyler, 2012). Eğitim ve okulla ilgili her türlü politikanın uygulanmasında, en önemli katkı öğretmenlerin performansıdır. Eğitim sürecindeki tüm uygulamalar, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçleri aracılığıyla uygulanmak zorundadır. Eğitim sektöründe de öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar önemli yer tutmaktadır.

Öğretmenlerin performansı sadece öğrenci başarısını, kişisel gelişimleri, öğretim hizmetini veya öğretimin yürütülmesini ve öğretmen özelliklerini kapsamaz. Öğretmenlerin performansı, hem ürün değişkenleri hem de öğretim süreci değişkenleri ile ilişkilidir (Taylor ve Tyler, 2012). Öğretmen performansı kavramı, öğretmenin öğrenme sürecinde nasıl davrandığını, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında verilen eylemi başarıyla gerçekleştirme veya görevini tamamlamasını ifade eder (Duze, 2012). Öğretmen performansı, okullarda eğitim çıktılarının kalitesini elde etmek için belirlenen süreç standartlarına uygun olarak öğretmenlerin okullarda öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda gösterilen iş performansı veya yeteneğidir (Rostini vd., 2022). Öğretmen performansı, öğretmenin görev veya yükümlülüklerini yerine getirirken gösterdiği yetenektir. Beklenen hedeflere doğru bir şekilde ulaşabilme düzeyidir (Prabu ve Puspitasari, 2015). Süreç açısından öğretmen performansı; bir öğretmenin, öğretim

ortamına ve durumuna göre değişebilen öğretmeye yönelik davranışlarının tamamıdır (Medley, 1982). Öğretmen performansı, öğretmenin nitelikli öğrenciler yetiştirmek için kaliteli ve doğru öğretimi gerçekleştirme başarısıdır (Baety, 2021).

Öğretmenin performansını farklı boyutlarda değerlendirebilmek mümkündür. Örneğin Mohammadi'ye (2021) göre, öğretmenin performansının; öğretmenin düşünme becerisi, öğretme ve öğrenmeyi planlama, sınıfta öğretmenlik uygulaması ve öğrenci başarısını değerlendirme şeklinde dört boyutu vardır. Genelde öğretmen performansı iki boyutta kümelendirilir. Bunlar, mesleki yeterlilik ve kişilik özellikleridir (Alwi ve Machali, 2021; Immah ve Kartini, 2020'den aktaran Baety, 2021).



Şekil 2.3. Öğretmen Performansının Boyutları

Mesleki yeterlilik; ders programı bilgisi, içerik bilgisi, öğretim materyalleri hazırlama, bilimsel içgörü, öğretim yöntemleriyle birlikte öğretilmesi gereken içeriğe hakim olmayı, görevleriyle ilgili sorumluluk duygusunu ve diğer öğretmen meslektaşlarıyla olan birliktelik duygusunu içerir (Baety, 2021). Öğretmen performansının kişilik özellikleri boyutu; istikrarlı, bilgili, öğrencilere ve topluma rol model olma, kendi performansını değerlendirme ve kendini geliştirme gibi özellikleri ifade eder (Lestari ve Rahmawati, 2020).

2.4.2. Öğretmen performansının değerlendirilmesi

Öğretmen performans değerlendirilmesi öğretmenlerin, gerçek bir öğretim ortamı içerisinde yapması gerekenleri bilmesi ve bunları başarılı bir şekilde uygulayabilmesinin ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır (Caughlan ve Jiang, 2014). Öğretmen performans değerlendirme, okul ve öğretmen açısından farklı bir şekilde tanımlanabilir. Okular için öğretmen performans değerlendirilmesi, öğretmen kariyer gelişimini ve kariyer planlamasını belirlemek için bir referanstır. Öğretmenler için, öğretmen performans değerlendirilmesi, performanslarının niteliğini artırmak için güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya yönelik bir kılavuzdur (Supratikto vd., 2014).

Etkili bir öğretmen performansının varlığı, okulun amaçlarına ulaşması için en kritik görevlerden birini üstlenmektedir (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011). Ayrıca öğretmen performansı, okulun etkililiği ve verimliliğinin belirleyicisidir (Cemaloğlu, 2002). Bu nedenden dolayı öğretmenlerin performansının tanınması, konumlandırılması ve geliştirilmesi gerekir. Bunları yapabilmek için öğretmenlerin performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir.

ABD’de öğretmen performans değerlendirmesi sömürge dönemine dayanmaktadır. Bu dönemlerde vatandaş grupları, öğrencilerin öğrendiklerini görmek ve öğretmenlerin sınıfları düzgün bir şekilde yönetmelerini sağlamak için periyodik olarak okulları ziyaret etmişlerdir. 1800’lerde bu uygulama idari pozisyonlarda bulunan insanlar tarafından yapılmaya başlanmış daha sonra değerlendirme sorumluluğu okuldaki usta öğretmenler veya tam zamanlı yöneticiler tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu uygulamalar resmi olarak yapılmamıştır ve yazılı prosedürleri yoktur (Stronge ve Tucker, 2020). 1925’te bir Ulusal Eğitim Derneği raporu göre, büyük şehirlerdeki okul sistemlerinin yüzde 75’inde çeşitli öğretmen verimliliği derecelendirmeleri kullanılmıştır. Kriterler arasında nitelikli öğretim teknikleri, kişilik, mesleki tutum, işbirliği ve sınıf yönetimi, disiplin kayıtlarının tutulması bulunmaktadır (Shinkfield ve Stufflebeam, 2012). Bu değerlendirme daha summatif değerlendirme olup okul yöneticileri, öğretmenlerin performansı hakkında karar vermekte ve geri bildirim ile öğretmenin elde tutulması veya işten çıkarılmasını tavsiye etmektedir. 1940’larda ve 1950’lerde öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde; öğretmenlerin ses, görünüm, duygusal istikrar, sıcaklık, güvenilirlik ve coşku gibi doğal olarak sahip oldukları özellikleri dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu özelliklere sahip olan öğretmenlerin etkili bir şekilde performans gösterme olasılığının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır (Danielson ve McGreal, 2000). 1970’lerin başından itibaren öğretmenlerin nasıl iyileştirilecekleri konusunda rehberlik edecek ve öğretmenleri değerlendirme sürecine dahil edecek daha biçimlendirici bir yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım için yapılan bu değişiklikler, daha fazla katılımın, öğretmenlerin değerlendirme algılarını olumlu yönde etkileyeceği, sürecin doğal tehdidini azaltacağı ve öğretmenin gelişimi ve iyileştirilmesine daha fazla taahhüdü olumlu bir şekilde etkileyeceği varsayımına dayandırılmıştır (Stronge ve Tucker, 2020).

Öğretmenin performansının değerlendirilmesi, öğretmenin performansının ve/veya niteliklerinin mesleki ve bazı belirlenmiş ve savunulabilir kurumsal amaçlar doğrultusunda değerlendirilmesidir (The Joint Committee on Standards for Education Evaluation, 2009).

Öğretmen performans değerlendirmesi; öğretmenlerin rollerinin, okulun ve öğrencilerin başarısını destekleyecek şekilde organize edilmesinden sonra, öğretmenlere yapıcı geri dönütler sağlanması ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi şeklinde yapılandırılmalıdır (Zbar vd., 2007).

Öğretmenlerin performansı farklı şekilde değerlendirilmiştir. Bu tanımların ortak yanları şu şekilde açıklanabilir. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, sistematik bir süreçtir, yani amaçlıdır. Bu süreç, hazırlık gerektirir ve beklenen sonucu vardır. Öğretmen performans değerlendirmesi için verilerin titiz yöntemlerle toplanması ve analiz edilmesi gerekir. Öğretmen performans değerlendirmesi, öğretmenlerin hem beklentilere dayalı olarak nasıl performans gösterdiklerini hem de daha iyi performans göstermek için ne yapılması gerektiğini anlamalarını sağlayarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Liu, 2011).

Öğretmen performans değerlendirmesi iki aşamalı bir süreçtir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve uzmanlıklarını geliştirmektir. İkinci aşama ise birinci aşamanın ortaya çıkardığı gelişme ile öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmektir (Marzano, 2012; Marzano ve Toth, 2013). Sonuç olarak öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin önemi şu şekilde sıralanabilir (Pandey, 2021).

1. Sürekli mesleki gelişimi bilgilendirmek için kullanılacak destekleyici bir süreçtir.
2. Öğretmenlerin pedagojik becerilerinin ve içerik bilgisine sahip olmasının gelişmesine yardımcı olur.
3. Devam eden öğretim sürecine karşı olumlu tutum geliştirir.
4. Öğretmen gelişimini desteklemeye yardımcı olur.
5. Öğretmenin mesleki gelişmesini ve öğrenmesini teşvik eder.
6. Öğretmene gerektiğinde ek destek fırsatları oluşturur.
7. Öğretmenlik mesleğini, hesap verebilirlik ve iyileştirilebilir hâle getirir.
8. Öğretmenlerin sürekli gelişmeyi teşvik eden profesyonel değişim ve iş birlikçi sorgulamalara katılma şansına sahip olduğu öğrenme topluluklarıyla okulların güçlendirilmesine yardımcı olur.
9. Değerlendirme süreci, etkili bir öğrenme topluluğu yaratır.

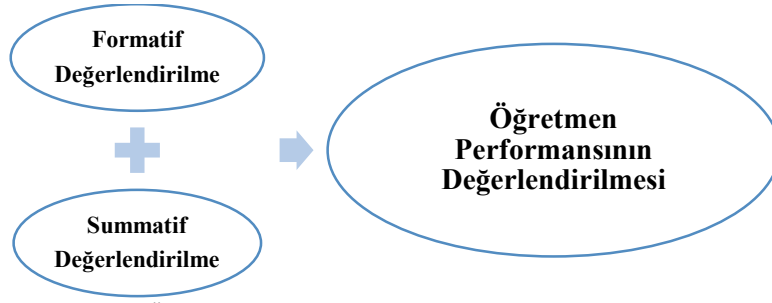
2.4.3. Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı

Öğretmen performans değerlendirme süreci planlanırken hem öğretmenlerin hem de örgütün ihtiyaçları ve amaçları dikkate alınmalıdır. Eğer bu ihtiyaçlar ve amaçlar birbirleriyle örtüşürse öğretmen değerlendirmesi hem öğretmen hem de okul için faydalı bir şekilde gelişim odaklı tasarlanabilir ve öğretmenin bireysel performansında, öğrencilere, velilere ve topluma yönelik gerçekleştirilen hizmetlerde ve okulun misyonunu gerçekleştirme yolundaki çalışmalarına katkı sağlayabilir (Stronge ve Tucker, 1999). Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı, temelde eğitim kalitesinin artırılması, eğitim hizmetinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda performans değerlendirme; insan kaynağının potansiyel gelişim alanlarının belirlenmesini, yönetici ve öğretmenlerin güçlendirilmesini ve eğitim sisteminin tüm öğretmenlerinin asgari yeterlilik düzeyinin üstünde çalışmasını sağlamaktır (Peccheone ve Chung, 2006). Öğretmen performans değerlendirme, yalnızca öğretmenin terfi, ödül ve ceza, işe alma ve işten çıkarma kararlarına güçlü bir destek sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğretmen yeterlilik sertifikası ve öğretmenin yeterlilikleri hakkında karara zemin oluşturur (Cai ve Lin, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenlerin yeterliliğini belirlemek ve eğitim programlarını geliştirmek için geçerli bir ölçü ve güçlü bir araç olarak da kullanılabilir (Peccheone ve Chung, 2006).

Çakır (2016), öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesindeki amaçları şu şekilde ifade etmiştir.

1. Öğretmenlerin yeteneklerini açığa çıkarmak, eksik yönlerini tespit etmek,
2. Öğretmenlerin var olan yetkinliklerinin bilincine varmalarına katkıda bulunmak,
3. Üstesinden gelemedikleri alanlarda mentorluk etmek,
4. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin belirli seviyeye gelmesini sağlamak,
5. Öğretmen öğrenci arasında olumlu bir atmosferin yakalanmasına katkıda bulunmaktır.

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin yetkinliğin belirlenmesi, performansın geliştirilmesi, hesap verebilirliğin sağlanması, ücret artışı, terfi, atama ve işten çıkarma kararlarının alınması gibi değerlendirmelerin tipik amaçları olmakla birlikte, temelde iki farklı amaca hizmet eden iki türü vardır (Normore, 2004). Bunlar formatif ve summatif değerlendirmedir (Nolan ve Hoover, 2005; Normore, 2004)



Şekil 2.4. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Yöntemleri

Öğretmen performans değerlendirmesinde, yaşanan en büyük zorluklardan biri summatif ve formatif değerlendirmeyi birbirinden ayırt etmektir. Bunun sebebi değerlendirme sisteminin amaçlarına ilişkin netliğin olmamasıdır (Gómez ve Valdés, 2019). Summatif ve formatif değerlendirmenin tanımları ve amaçları farklılaşmaktadır. Öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde bu iki değerlendirme türü arasında bir gerilim vardır. Bu gerilim, değerlendirme türlerinin amaçlarının birinin diğerine zarar verebilmesiyle sonuçlanabileceği düşüncesidir. Bununla birlikte öğretmen değerlendirme sürecinde bu iki değerlendirme yönteminin amaçları uyumlu ve bütünleşik olarak birbirini destekleyici şekilde kullanması arzu edilebilir (Firestone, 2014). Bu doğrultuda bu iki değerlendirme biçiminin amaçlarının bilinmesi ve süreçlerin buna göre gerçekleştirilmesi önemlidir.

2.4.3.1. *Formatif değerlendirme*

Formatif değerlendirme, öğretmenin profesyonel olarak gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olmak amacıyla yapılan değerlendirmedir (Anderson, 1991). Öğretmenin tanımlanmasına ve yargılanmasına sebep vermeden mesleki gelişimine odaklanan değerlendirmedir (Matthews ve Crow, 2003). Formatif değerlendirme, öğretmenlerin mesleki anlamda iyileşmesini ve gelişmesini kolaylaştırır. Bu değerlendirmenin doğası, öğretmenlerin performansını iyileştirme çabasıyla öğretmenlerin mesleki çalışma ve yaklaşımları üzerinde derinlemesine düşüncelerini sağlamaktır (Sergiovanni ve Starratt, 1998). Biçimlendirici değerlendirme yöntemleri: akran değerlendirmesi, koçluk, öğrenciden öğretmene geri bildirim, ebeveyn-öğretmen geri bildirimi, portfolyolar ve öğretmen öz-yansıtmasıdır (Beerens, 2000; Darling-Hammond vd., 1995; McGreal, 1983; Peterson, 2000; Stiggins ve Duke, 1988).

2.4.3.2. *Summatif Değerlendirme*

Summatif değerlendirme; öğretmenin performansını iyileştirmenin yanında öncelikli olarak görev süresiyle ilgili kararlar almak, yöneticilik pozisyonlarına yükselmeleri, liyakat ücreti veya kariyer basamaklarına giriş ve ilerleme amacıyla yapılan değerlendirmedir

(Normore, 2004). Formatif döngünün sonundaki summatif değerlendirme, karşılaştırmalı ve yargılayıcıdır (Manatt, 1988). Summatif değerlendirme; politika düzeyinde, yukarıdan aşağıya, hesap verebilirliğe dayalı değerlendirmedir. Öğretmenleri özet olarak değerlendirerek görevden alma, engelleme veya ödüllendirme amacıyla sınıflandırır. Bu şekilde sistemin ve kuruluşun ihtiyaçlarına göre öğretmenleri kendi içinde derecelendirir ve nitelendirir (Ryan ve Deci, 2017). Turk ve Roolah'ta (2005) göre summatif değerlendirme; okulun hedeflerine ulaşılmasına yardımcı olmakta, öğretim kalitesine genel bir bakış sağlamakta, öğretmenlerin kendilerinden ne beklediğini daha iyi anlamalarını sağlamakta, motivasyon ve disiplini artırarak eğitim ve büyümeyi teşvik etmektedir.

Formatif ve summatif değerlendirme bütünleşik şekilde kullanılabilir. Birbirinin tedarikçisi olabileceği varsayılabilir. Gelecek nesil öğretmen değerlendirme sistemlerinin zorluğu, bu iki amacı politika ve uygulamada daha iyi entegre etmek ve dengelemenin iyi olacağını göstermektedir. Bu önemlidir çünkü öncelikle standardize edilmiş ölçme araçlarına dayalı ölçümlere dayanan öğretmen değerlendirme politikalarının öğretmen stresini tetikleyip öğretmenin memnuniyetini azalttığı ve işten ayrılma niyetini artırdığı, öğretmenin devir hızını yükselttiği, öğrenci başarısını olumsuz etkilediği, öğretmenlerin geri bildirimleri anlamsız buldukları ve işlerinden daha az memnun oldukları bilinmektedir (Ford vd., 2018; Ryan vd., 2017; Smith ve Kubacka, 2017).

2.4.4.Öğretmen performans standartları ve göstergeleri

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi, performans standartlarına ve onların göstergelerine yönelik gerçekleştirilir. Performans standartları, öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken ana görevlerdir (Williamsburg–James City County Public Schools, 2022). Performans göstergeleri, performans standartlarına yönelik oluşturulmalıdır. Performans göstergesi, kurumsal veya bireysel performans sağlayıcıların performanslarını gösteren nitel-nicel datayı temsil eden ve kalite performans hedeflerinin karşılanma derecesi hakkında bilgi sağlayıcısı belirtkelerdir (Leiber, 2019). Performans göstergeleri, her bir performans sorumluluğu için geliştirilmiş ve temel iş beklentilerinin gözlemlenebilir davranışlarıdır (Tucker ve Stronge, 2005). Performans göstergeleri; belli alanlardaki standartların karşılanma derecesini gösteren gözlemlenebilir, somut davranış örnekleridir (Stronge vd., 2013).

Performans göstergeleri, hedeflenen performansı yansıtır; kaliteyle ilgili özelliklerin iletişimini ve operasyonelleştirilmesinin somutlaştırmasını ve bunları ölçmenin yolunu açar. Performans göstergeleri, performanslarının izlenmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırır. Performans değerlendirmeye hesap verebilirlik ve raporlama amacıyla bilgi sağlar (Leiber, 2019). Öğretmenlerin performansları değerlendirilirken öğretmenin ders planı ve ders öncesinde yaptığı hazırlık, oluşturduğu sınıf ortamı, ders anlatımı ve mesleki sorumlulukları göz önünde bulundurulmuş temel kriterlerdir (OECD, 2009). Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak yedi performans standardı vardır (Williamsburg–James City County Public Schools, 2022). Bunlar:

1. Mesleki bilgi
2. Öğretim planı
3. Öğretim hizmeti
4. Öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesi
5. Öğrenme çevresi oluşturma
6. Profesyonellik
7. Öğrenci akademik ilerlemesi

Türkiye’de, sonradan yasal süreçler sonucunda iptal edilen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlen öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak 10 mesleki ölçüt (performans standardı) ve her birinin altında beşer performans göstergesi belirlenmiştir. (Balıkcı vd.,2019; Konan ve Yılmaz, 2018). Bu performans standartları:

1. Eğitim öğretimi planlama
2. Eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleme
3. İletişim becerilerini etkili kullanma
4. Öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleme
5. Çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanma
6. Zamanı yönetme
7. Öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanma
8. Eğitim öğretim sürecini değerlendirme
9. Eğitim öğretim sürecine ve okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlama
10. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileme (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015).

Çubukçu, Tosuntaş ve Kırcaburun (2017), öğretmen performans göstergelerini, altı yeterlilik alanı, 31 alt yeterlilik ve 233 tane performans göstergesi olarak belirlemişlerdir. **Kişisel ve Mesleki Değerler–Profesyonel Gelişme** yeterlilik alanında; “öğrencileri önemsemek, anlamak ve onlara saygı duymak,” “öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanmak,” “ulusal ve küresel değerleri önemsemek,” “öz değerlendirme,” “kişisel gelişimin sağlanması,” “mesleki gelişmeleri takip etmek ve katkı sağlamak,” “okulun gelişimine ve ilerlemesine katkıda bulunmak” ve “mesleki yasalara uymak, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek” başlıklı alt yeterlilik alanları vardır. İkinci yeterlilik alanı **Öğrenciyi Tanımak** alanında; “gelişim özelliklerini bilmek,” “ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak,” “ilgili öğrenciler” ve “öğrencilere rehberlik etmek” başlıklı alt yeterlilik alanları vardır. Üçüncü yeterlilik alanı **Öğretim ve Öğrenme süreci** alanında; “planlama,” “materyallerin hazırlanması,” “öğrenme ortamlarını düzenleme,” “sınıf dışı etkinliklerin düzenlenmesi,” “bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretimi çeşitlendirmek,” “zaman yönetimi” ve “davranış yönetimi” başlıklı alt yeterlilik alanları vardır. Dördüncü yeterlilik alanı **Öğrenme ve Gelişimin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi** başlığında; “ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi,” “çeşitli ölçüm tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmesini ölçmek,” “verilerin analiz edilmesi, yorumlanması ve konuyla ilgili geri bildirim sağlanması,” “öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi” ve “sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme” başlıklı alt yeterlilik alanları vardır. Beşinci yeterlilik alanı **Okul, Aile ve Toplum İlişkileri**’nde; “çevreyi bilmek,” “çevresel fırsatları kullanmak,” “okulu bir kültür merkezi yapmak,” “aileyi tanımak ve ebeveynlerle ilişkilerde tarafsızlığı korumak” ve “ailenin katılımını ve iş birliğini sağlamak” başlıklı alt yeterlilik alanları mevcuttur. Altıncı **Program ve İçerik Bilgisi** başlıklı yeterlilik alanı; “Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri,” “belirli bir alanın eğitim programı hakkında bilgi ve uygulama becerisi” ve “alana ait eğitim programının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi” başlıklı alt yeterlilik alanlarından oluşmaktadır.

ABD’de eyaletler arası yeni öğretmen değerlendirme ve destek konsorsiyumu performans ile ilgili çekirdek standartları oluşturmuştur. Bu çekirdek standartlar kısaca tanımlarıyla birlikte aşağıda sıralanmıştır (Stronge ve Tucker, 2020):

1. **Konu ve İçerik Pedagojisi:** Öğretmenlerin ders içeriğini öğretebilme yeterliliği.

2. **Öğrenci Geliştirme ve Öğrenme:** Öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkındalığı ve onların kişisel gelişimlerini sağlayıcı ortamlar oluşturma ve destek verme yeterliliğidir.
3. **Öğrenci Farklılıkları:** Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarında nasıl farklılaştıklarını anlama, çeşitli kültürel geçmişlerden gelen öğrencilere biricikliğine uygun öğrenme fırsatları oluşturma yeterlilikleridir.
4. **Çoklu Öğretim Stratejileri:** Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerini geliştirmeyi teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejilerine sahip olmaları ve uygulayabilme nitelikleridir.
5. **Öğrenme ortamı:** Öğretmenlerin psikoloji, antropoloji ve sosyolojinin temel bilim bilgilerini kullanarak bireysel ve grup motivasyonu ve davranışlarını anlayarak kullanma durumu.
6. **İletişim:** Öğretmenlerin sınıfta sorgulama, iş birliği içinde ve aktif olmayı teşvik etmek için etkili sözel, sözsüz ve medya iletişim teknikleri bilgisi ve kullanma niteliğidir.
7. **Öğretimi Planlama:** Öğretmenin öğrencilerin özelliklerine dayalı şekilde konuyu, öğretimi planlama ve yönetme yeterliliğidir.
8. **Değerlendirme:** Öğretmenlerin resmi ve gayriresmi değerlendirme stratejilerini bilme ve kullanma niteliğidir.
9. **Yansıtıcı Uygulama ve Mesleki Gelişim:** Öğretmenlerin ana kavramları, inceleme araçlarını ve disiplinlerin yapılarını anlama ve öğrenciler için bu konuların tüm yönleriyle anlamlı öğrenilmelerini sağlayacak deneyimleri oluşturabilme niteliğidir.
10. **Meslektaşlar ve Ailelerle İş Birliği:** Öğretmenin öğrencilerin nitelikli öğretim ve eğitim almaları için ebeveyn/veliler, aileler, okul meslektaşları ve topluluk ile iletişim kurma ve etkileşime girme yeterliliğidir.

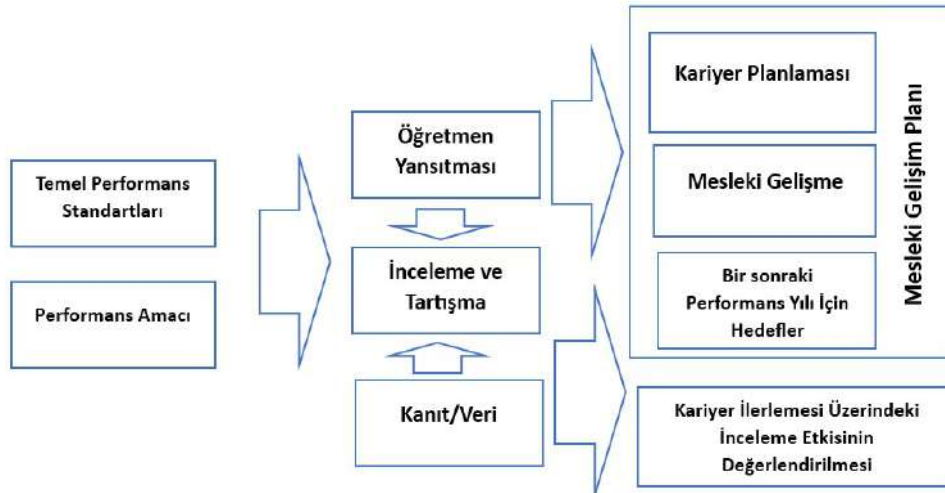
2.4.5. Öğretmen performans değerlendirme süreci

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde, açıklık temel alınmalıdır. Bu süreçte okulda sistemli ve iş birlikçi bir profesyonel kültür geliştirilmesi gerekir (Elliott, 2015).

Öğretmen performans değerlendirmesinin etkili olması için bu sürecin prosedürlerde ve sonuçlarda adalet sağlayabilecek olarak algılanması gerekir. Performans değerlendirme

sürecinde öğretmenler, okulun hedefleri etrafında motive olup bu sürecin performanslarını geliştirmesine olanak sağladığını ve onlara rehberlik edileceğini varsaymalıdır (De Almeida, 2017). Bu sürecin temel amacı öğrencilerin daha iyi eğitim alması için sistemli ve sürdürülebilir performans değerlendirme süreçlerini oluşturmak olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerinin başarısını geliştirme yeteneği, onların en önemli performans göstergesidir (Goldhaber ve Hansen, 2010).

Boston Consulting Group (2003) tarafından hazırlanan bir rapor, etkili performans yönetiminin bileşenlerinin aşağıdaki şemada özetlenebileceğini önermektedir:



Şekil 2.5. Etkili Performans Yönetimi Süreçlerinin Bileşenleri

Öğretmen performansını değerlendirmeden önce performans değerlendirmenin amacı belirlenmelidir. Yani “Performans değerlendirmeyi ne için yapacağız?” sorusunun cevabı verilmelidir. Bu cevap iki türlü olabilir. Birincisi summatif, ikincisi formatif kararlar almaktır.

Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin kendi performansları hakkında yansıtma yapmaları önemlidir. Çünkü yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir unsurudur (Tok, 2010). Yansıtıcı düşünme, herhangi bir konunun aktif, devamlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesidir (Mohamad ve Tasir, 2023). Öğretmenler bilgi ve deneyimlerinin öğretim becerilerini nasıl etkilediğini görmelerine, deneyimlerini ve deneyim sonucu öğrendikleri bilgileri yansıtma fırsatı tanınmalıdır (Mewborn, 1999). Öğretmen performans değerlendirmesi sorumluları tarafından öğretmenlerin kendi performansları üzerine gerçekleştirdikleri yansıtma ile öğretmen performans standartları ve göstergeleri temel alınarak toplanan veriler incelenerek tartışılır.

Performans değerlendirme sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak kararlar verilmeye çalışılır. Bu kararlar öğretmenlerin kariyer planlamasına ve mesleki gelişimlerine yönelik olabilir. Yine öğretmenin ortaya çıkan performansının daha önceden belirlenen kariyer planı üzerindeki etkisi de değerlendirilir. Aynı zamanda mevcut performansa dayalı bir şekilde gelecek yılki performans değerlendirme sonuçlarına yönelik hedefler oluşturulur.

Alanyazında öğretmenlerin performans değerlendirmesinden kimin sorumlu olması gerektiği, tartışmalı bir konu olmasına rağmen okul yöneticisinin bu süreçten sorumlu olması ağırlık basmaktadır. Çünkü öğretmenlerin günlük çalışmalarına en fazla aşına olan okul yöneticisidir (Goldhaber ve Hansen, 2010). Okul yöneticileri, okulun amaçlara ulaşmak için öğretmenlerinin performansını en üst düzeye çıkartmak için çaba gösterirler (Korkmaz, 2005). Öğretmen değerlendirmesinde müdürün en etkili rolü, koordinasyonu gerçekleştirmektir.

Okul yöneticisi, öğretmenlerin değerlendirilmesine hem kendilerinin hem de akranların katılımını ve nesnel biçimde verileri toplamayı sağlayacak kültür oluşturmalıdır. Öğretmen performans değerlendirmede önemli unsurlardan birisi de öğretmenlere performansı hakkında geri bildirim vermektir. Öğretmenler, geri bildirimler yoluyla performans değerlendirme sürecine dâhil olma fırsatı bulur, mesleki ve kişisel gelişim için fırsatlardan yararlanır (Gálvez ve Toro 2018).

Öğretmenin performans değerlendirme sürecinde tekli veriye değil, çoklu veriye dayalı değerlendirilmesi gerekebilir. Örneğin Glazerman ve arkadaşlarına (2010) göre, öğretmenlerin sadece hazırlayacakları bir dosyaya bakarak onların etkin olup olmadıklarının ölçmek doğru sonuçlar vermez. Bu nedenle öğretmen performansının doğrudan ölçülmesi daha doğrudur. Yine Danielson ve McGreal (2000) öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasını, mesleki gelişim hedefleri oluşturmasını ve ortak bir konuyu takip etmek için meslektaşlarıyla bir çalışma grubuna katılmaları gerektirdiğinden bahsetmektedirler. Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi performans değerlendirmede veri kaynağı olarak uzlaşma sağlanamamıştır. Bu sebeple öğretmen performansı değerlendirilirken çoklu veriye dayalı değerlendirme yapmak daha doğru bir yaklaşım olabilir.

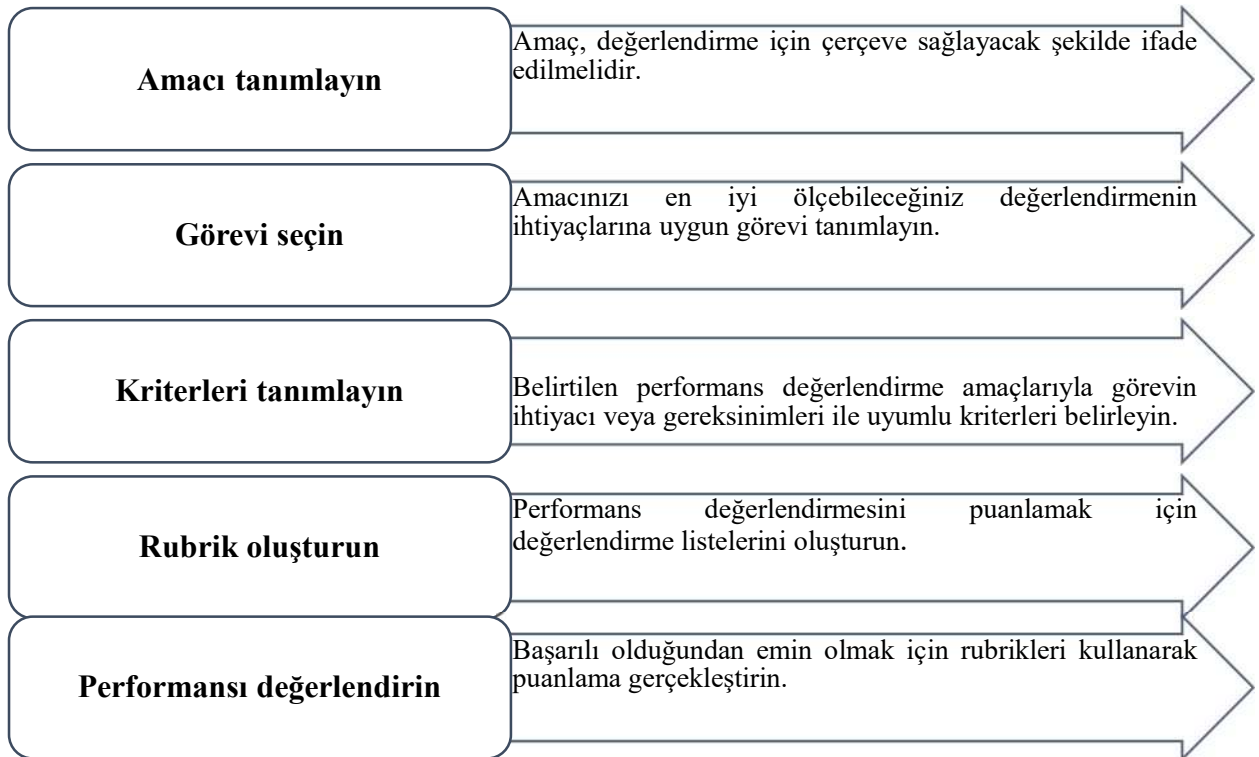
2.4.6.Öğretmen performans değerlendirmede veri toplama yaklaşımları

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde hem bilgi toplamak amacıyla hem de öğretmenlerin performanslarını muhafaza etmek amacıyla kullanılabilir pek çok yaklaşım

vardır. Bu süreçte yöneticiler tarafından gerçekleştirilecek sınıf gözlemlerine, öğretmen dosyasının incelenmesine, öğrenci sınav ve başarı sonuçlarının yordanmasına, okul içi değerlendirmelere, öğrenci ve velilere yönelik yapılacak anketlere ve öğretmenin kendi kendisini değerlendirmesine başvurulmaktadır (OECD, 2009). Performans değerlendirmede en yaygın kullanılan yaklaşımlar (Nazia ve Muhd, 2018, Peterson, vd, 2003);

1. Denetçi/müdür değerlendirmesi
2. Öğrenci değerlendirmesi
3. Akran değerlendirmesi
4. Öğretmen öz değerlendirme
5. Öğrencinin akademik başarısı
6. Veli görüşleri
7. Öğretmen portfolyo dosyaları

Öğretmen performans değerlendirmede kullanılacak yaklaşımların birbirinden üstünlüğü yoktur. Önemli olan kullandığınız yaklaşımla neyi ölçmeye çalıştığınızdır. Brualdi (1998)'nin etkili performans değerlendirme için önerdiği işlem adımları aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 2.6. Performans Değerlendirme Adımları Listesi

Değerlendirme yaklaşımlarından hangisini kullanacağız sorusunun cevabı aranırken ilk önce yapılması gereken öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amacını belirlemektir. Daha sonra bu amaç kapsamında öğretmenlerin performans değerlendirmesini gerçekleştireceğimiz ve performansı hakkında bilgi toplayacağımız görev ve aktiviteler tanımlanır. Öğretmenin gerçekleştireceği görev veya etkinlikte performansını hangi kritere göre değerlendireceğimiz ölçütler belirlenir. Bu kriterlere göre bir puanlama anahtarı oluşturulur. Oluşturulan puanlama anahtarına dayalı bir şekilde öğretmenin performansı puanlanır (Taylor ve Tyler, 2012).

2.4.6.1. Denetçilerin/Okul Yöneticilerinin değerlendirmesi

Denetçi veya okul yöneticileri aracılığıyla öğretmenlerin performans değerlendirmesi, bu alandaki geleneksel yöntemdir. Denetçiler veya okul yöneticilerinin sınıfı ziyaret etmesi ve öğretmenin dersi nasıl ele aldığını gözlemlemesi ile performans ölçümü yapılmaktadır. Gözlemin sıklığı ve programı, okulun gereksinimlerine veya ihtiyaçlarına ve gözlemin arkasındaki amaca bağlıdır (Goldstein, 2004). Denetçi veya okul yöneticileri sınıf gözlemlerini likert veya derecelendirme ölçeği ile gerçekleştirirler. İlkokul veya ortaokul sınıflarında gözlem, öğretmenin ders planını gözlemlemeyi ve öğrencilerin çalışmalarını veya öğretmen portföyünü denetlemeyi içerebilir (Nazia ve Muhd, 2018), Okul yöneticilerin kritik sorumluluklarından biri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine rehberlik ederek onların sınıftaki öğretimlerini iyileştirmek için performanslarını değerlendirmektir. Literatürde çok sayıda değerlendirme türü önerilmiş olsa da okul yöneticisinin sınıf gözlemleri, neredeyse evrensel olarak kullanılan birincil stratejilerden biri olmaya devam etmektedir (Özdemir, 2022). Değerlendirme sistemlerinin çoğunun omurgasını, okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen etkili öğretimi tanımlayan yapılandırılmış bir dereceli puanlama anahtarı ile yürütülen öğretmen eğitimi uygulamalarının gözlemlenmesi oluşturmaktadır (Neumerski, vd, 2018).

2.4.6.2. Öğrenci değerlendirmesi

Öğrenci değerlendirmesi, sınıftaki öğretmenlerin performans yeterliliğini ölçmek için en sık kullanılan yöntemlerden birisidir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından verilen hizmetlerin doğrudan tüketicisi oldukları için onların görüşleriyle öğretmenin performansı hakkında bilgi toplamak başvurulması gereken önemli bir yaklaşımdır (Nazia ve Muhd, 2018). Öğrencilerin değerlendirilmesi nitelikli ölçme araçlarıyla gerçekleştirilebilirse gerçekçi bilgiler verebilir. Bazı çalışmalarda öğrenci değerlendirmelerinin tutarsızlıklar içerdiği tespit edilmiştir (Hanif ve

Pervaz, 2004). Öğrencilerin not vermede adil veya makul görünen veya daha basit sınıf ödevleri veren öğretmenleri yüksek derecelendirme olasılığı vardır. Bir öğrencinin öğretmen değerlendirmesine karşı fikirleri öğretmenin öğrencilere yönelik politikalarından etkilenebilir. Bu nedenlerdendir ki öğrenci değerlendirmelerinde adillik açısından kuşkular vardır (Wright, 2006).

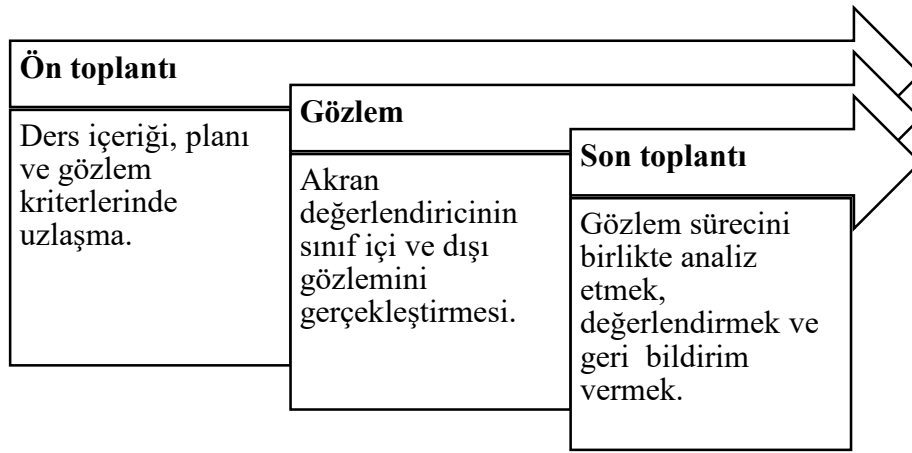
Tüm bunlara rağmen öğrenci değerlendirmesi önemlidir. Çünkü öğrenciler; ders içeriğinin, öğretim yönteminin, ders kitaplarının, ödevlerin ve öğrenci ilgisinin kalitesinin, etkililiğinin ve memnuniyetinin en mantıklı değerlendiricileridir. Öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki iletişim, öğretim seviyesini yükseltebilir. Bu iletişimin niteliği hakkında öğrencilerden bilgi alınabilir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri önemlidir. Bu, öğrencilerin öğrenme istekleri açısından önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerini motive etmelerine yönelik davranışlarıyla ilgili öğrencilerden bilgi alınabilir (Coburn, 1984).

2.4.6.3. Akran değerlendirme

Akran değerlendirme başkalarından alınan ve veriler vasıtasıyla geri bildirim dayalı sosyal bir süreçtir (Sluijsmans ve Prins, 2006; Van Genip vd., 2009). Akran değerlendirme, gerçekleşen öğretim uygulamalarını meslektaşlar tarafından gözlemlendiği ve derecelendirildiği ve bu derecelendirmeler ile son değerlendirme notunun belirlendiği bir süreçtir (Milanowski, Heneman ve Finster, 2015). Akran değerlendirme, belirli eylemlerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine, bunların kalitesine ve uygunluğuna karar vermeyi içeren bir süreçtir (Norcini, 2003). Akran değerlendirmesinin güvenilir bir şekilde yapılması için değerlendirme yapacak akranın sahip olduğu özellikler önemlidir. Değerlendirme yapacak akran; disiplinli, değerlendirme aracındaki içeriğe ve kriterlere hakim, gözlem konusunda deneyimli ve daha iyi eğitilmiş kişiler olmalıdır. En güvenilir akran değerlendiriciler; disiplinli, değerlendirme aracının içeriğini bilen, gözlem konusunda deneyimli ve eğitilmiş kişiler olarak kabul edilir (Kohut vd., 2007).

Öğretmen performansı değerlendirme sürecinde akran değerlendiricilerin aynı alandaki meslektaşlardan seçilmesi daha iyi olabilir. Yine akran değerlendiricisi; öğretilen konuya, bilgiye ve beceriye sahip deneyimli, kıdemli öğretmenler tarafından seçilmelidir. Öğretmen performans değerlendirme sürecinde akran değerlendirme, bir akran değerlendiricinin başka bir öğretmeni sınıfta veya öğretimin gerçekleştiği yerde değerlendirme gözlem yoluyla

yapılır. Değerlendirilen öğretmenler, değerlendiriciler tarafından kullanılan gözlem kontrol listesi formlarındaki kriterleri bilir (Nazia ve Muhd, 2018).



Şekil 2.7. Akran Değerlendirme Süreç Döngüsü

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde akran değerlendirici, değerlendireceği öğretmenle gözlem öncesinde toplantı yapar. Bu toplantıda ders içeriği ve ders planı hakkında bilgi alır, gözlem sürecinde dikkat edilecek kriterler hakkında uzlaşma sağlanır. Akran değerlendirici tarafından ders gözlemi gerçekleştirilir. Akran değerlendirici gözlem formuna dayalı bir şekilde gözlem sürecini objektif bir şekilde yapmaya çalışır. Akran değerlendiricisi, gözlem sonunda değerlendirdiği öğretmenle bir toplantı yapar. Ders gözlem sürecini birlikte analiz edip değerlendirilen öğretmen yansıtma yapmaya çalışır. Akran değerlendirici geri bildirimler vererek süreci tamamlar (Kumrow ve Dahlen, 2002).

2.4.6.4. Öz değerlendirme

Öğretmen performans değerlendirme sürecinde uygulanabilecek diğer yaklaşımlardan birisi öğretmen öz değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, bireyin kendini geliştirme gayesi yönünde kendi performansının yeterliliği ve etkililiği hakkında yargılama yapabilme sürecidir. Değerlendirme sürecinin her aşamasına çalışanın dâhil edilmesi hikâyenin her iki yanının da görülebilmesini, çalışanla olan güven ortamının pekiştirilmesini sağlar (Jordan, 2009; Keller ve Duffy, 2005). Öğretmenlerin yaptıkları öz değerlendirme; öğretmenlere, deneyimlerine, çabalarına ve faaliyetlerine dışarıdan bir gözle bakarak mesleki performanslarına katkı sağlar. Öğretmen öz değerlendirmesinin asıl amacı öğretmenin kendi performansındaki gelişmiş ve gelişmeye ihtiyaç duyduğu yönlerini tanıyarak öğrenmesini ve öğretimini geliştirmektir (Burrows, 2012; McMillan, 2007). Öğretmen öz değerlendirmesi, performans değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirme türü ile uyumludur. Çünkü öz değerlendirme,

öğretmenin yaptığı işin niteliğini yansıttığı hedeflere göre durumunu değerlendirdiği ve hedeflerini revize ettiği değerlendirme sürecidir (Andrade ve Valtcheva, 2009).

2.4.6.5. Öğrencinin akademik başarısı

Öğretmen performansı, öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkiler ve bu nedenle, öğrenci öğrenmesinin ölçümleri, öğretmen kalitesini değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir (Tucker ve Stronge, 2005). Öğrencilerin öğrenmelerini ve test sonuçlarını etkileyen aile geçmişi, öğrenci zekâsı, okul iklimi ve sınav kaygısı gibi çok sayıda başka faktör vardır. Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilerin puanlarından veya sonuçlarından sorumlu olarak görüldüğünden bu stratejinin diğer değerlendirme yaklaşımlarıyla birleştirildiğinde kullanılabilir olacağını göstermektedir (Kupermintz, 2003).

2.4.6.6. Veli değerlendirmesi

Veli, okuldaki öğrencinin yasal bir şekilde sorumluluğunu üstlenmiş, onun okula devamından ve okuldaki davranışlarından ilk olarak muhatap alınacak kişidir (Yılmaz ve Öznacar, 2016). Öğrenci velileri, öğrencilerinin başarıları hakkında daha çok kendilerinin bilgilendirilmesini, öğretmenler tarafından kendilerinin okulda ve sınıfta güler yüzle karşılanmalarını ve öğretmenlerin kendilerini çocuklarının başarılı olabilmesi için onlara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgilendirilmelerini ister (Davis, 1991). Veliler, öğretmenin veli ile olan iletişiminden doğrudan, öğrenci ile olan ilişkileri bakımından dolaylı yoldan öğretmeni gözlemleyebilirler (Döngel, 2006). Bu kişilerin öğretmenlerin öğrencilerine verdiği eğitim hizmeti hakkında bilgileri ve gözlemleri olabilir. Veli algıları, okul öğretmenlerinin değerlendirilmesinde özel bir rol oynar. Veliler, öğretmen başarısında önemli paydaşlardır, bazı durumlarda öğretmenlerin çalışmalarında ortaktırlar, velilerin öğrencilerin öğrenimi hakkında benzersiz kişisel bilgileri vardır ve veliler, sınıf ve çocuk gelişimi hakkında bilgilendirmek için öğretmenin görevleri hakkında rapor verebilirler (Peterson, vd, 2003). Peterson (1984, 1987); velilerin, öğretmenlerin performans değerlendirilmesine paydaş statüsü nedeniyle dâhil edilerek memnuniyet anketi kullanmalarını tavsiye etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin performansını değerlendirirken başvurulacak başka bir kaynak, öğrenci velileri olabilir.

2.4.6.7. Öğretmen portfolyo dosyaları

Portfolyo, en basit tanımı ile performans kanıtlarına yönelik oluşturulan beceri seti veya bilgi tabanıdır. Öğretmen performansı ile ilgili portfolyo kullanımı ilk önce öğretmen yetiştirme

sürecinde kullanılmıştır. Portfolyo kullanımının öğretmen gelişiminin bir resmini sunması açısından önemi 1980'lerde öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerini destekleme amacıyla ortaya çıkmıştır (Goldberg, 2011). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının kendi öğretimsel deneyimlerini yansıtmasını kolaylaştırmak, performansa dayalı görevlerde gelişmesini belgelemek ve mesleki yeterlik duygusunu geliştirmek için portfolyolar kullanılmaya başlamıştır. Bu süreçte portfolyolar hem formatif değerlendirme hem de kariyer gelişim amaçları için kullanılmıştır (Anderson vd., 1998). Daha sonra portfolyo öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi sürecinde kullanılmaya başlanmıştır.

Öğretmen portfolyosu, bir öğretmenin öğretimsel uygulamalarına yönelik kanıtlarından ve bilgilerinden oluşan koleksiyondur (Wolf vd., 1997). Yazılı kayıtların ve öğretmenin iş sorumluluklarının bir parçası olarak ürettiği belgelerin toplanmasıdır (Stronge ve Tucker, 2020). Öğretmen portfolyosu, bir sanatçının yeteneklerini göstermek için derlenmiş çalışmalardan oluşan bir portfolyo gibi öğretmenin yeteneklerini göstermek için tasarlanan bir yapıdır (Doolittle, 1994). Öğretmen portfolyosu, öğretmene öğretmenlik kariyeri boyunca profesyonel gelişimini ve mesleki deneyimlerini yansıtmasına yardımcı olur. Bu portfolyoda; alınan eğitime yönelik sertifikalar, kendisinin verdiği eğitimlere yönelik belgeler gibi dokümanlar mesleki ilerlemenin kanıtı olarak saklanabilir (Jones vd., 2006). Daha çok öğretmen performansının değerlendirilmesi amacıyla portfolyo aşağıdaki kanıtlardan oluşabilir (Stronge ve Tucker, 2020).

1. Ders planları,
2. Öğretim materyalleri,
3. Öğrenci değerlendirmeleri,
4. Öğrenci gelişimlerini izlemeye yönelik kullanılan formlar,
5. Öğretim faaliyetlerine yönelik kayıtlar ve kullanılan formlar,
6. Önemli yazışmalar,
7. Ders dışı etkinliklerin programları,
8. Öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kanıtlar.

Öğretmen portfolyoları, öğretmenlerin yeterliliklerini ve başarılarını değerlendirme amaçlı kullanılabilir (Lorenzo ve Ittelson, 2005). Öğretmen, performansı için kullanılan portfolyosuna performans kanıtlarını, belirlenen standartları göz önünde bulundurarak dikkatlice seçmelidir. Bu portfolyo verileri öğretmen tarafından toplanabilir (Stronge ve

Tucker, 2020). Öğretmen kendi portfolyosunu belirlenen standartlara göre hazırlarken değerlendirme sürecinde en az iki değerlendirici olabilir. Bu bakımdan en az bir değerlendiricinin danışman rolünde olması önerilmektedir (Goldberg, 2011). Portfolyo sürecinin belirgin hâle getirilmesi gerekir. Bu nedenle belli işlem basamakları izlenerek portfolyo değerlendirme süreci gerçekleştirilmelidir. Öğretmen portfolyo dosyası değerlendirme sürecinde izlenmesi gereken basamaklar şu şekildedir (Kan, 2007):

1. Kapsam ve amaçların belirlenmesi,
2. Portfolyo değerlendirme programının oluşturulması,
3. Puanlama kriterleri ve standartların geliştirilmesi,
4. Hedeflerle standartların ve müfredatın uyumunun sağlanması,
5. Pilot uygulamaların yapılması,
6. Personelin geliştirilmesi ve sonuçların analizi,
7. Portfolyo programının tüm birimlerde uygulanması,
8. Öğretmenlerin puanlama için eğitilmesi,
9. Portfolyo programının nasıl yürütüleceği ve yönetileceği konusunda kılavuzların hazırlanması,
10. Portfolyoların puanlanması,
11. Sonuçların rapor edilmesi.

2.5. Bazı Ülkelerde Öğretmen Performans Değerlendirmesi

Bazı ülkelerde örnek öğretmen performans değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu kısımda ülkelerin kısaca performans değerlendirme sistemleri hakkında bilgi verilecektir. Bu bilgiler öğretmen performans değerlendirmesinin amacı, kriterleri ve süreci kapsamında olacaktır.

2.5.1. Amerika Bileşik Devletleri (ABD)

ABD’de 1980’li yıllarda “A Nation at Risk (Risk Altında Bir Millet)” raporunda eğitimle ilgili sorunlar, öğretmenin düşük performansı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda yapılan 2001 tarihli “No Child Left Behind (Geride Hiçbir Çocuk Kalmasın)” ve 2009 tarihli “Race to the Top (Zirveye Doğru)” başlıklı yasal düzenlemelerde öğretmen performansının değerlendirilmesine yer verilmiştir (Maharaj, 2014). ABD’de her eyaletin kendine özgü farklılaşan performans değerlendirme metotları ve kriterleri vardır. Genellikle bu kriterler; pedagojik beceriler, sınıf yönetimi, mesleki sorumluluklar ve öğrenci başarısıdır (Bellibaş ve

Gedik, 2016). ABD’de performans değerlendirme sisteminin sorumlusu daha çok okul yöneticisidir. Daha sonra öğretmen yeterliliklerini ölçen standart testler ile öğrenci başarısının bu sürece eklenmesiyle farklı bir boyut kazanmıştır (Castle ve Shaklee, 2006). Bu kapsamda okul yöneticisinin gözlemlerinin yanında okul, bölge ve eyalet çapında standart sınav sonuçları ile öğrenci başarılarını izleyen yerel ve ulusal bazdaki eğitim karar alıcıları da öğretmen performansını değerlendirmektedir (US Department of Education, 2009). Okullar ve eyalet bazındaki otoritelere ek olarak Danielson, Marzano, McREL ve Stronge gibi belli performans değerlendirme modellerini temsilen özel kurumlar da değerlendirme görevini üstlenmekte, eğitim kurumlarına rehberlik sağlamaktadır (Marzano, 2013; Taş, 2020). ABD’de en çok kullanılan öğretmen performans modellerinden birisi IMPACT’dır. IMPACT mesleki davranış, uzman eğitimci gözlemi ve öğrencilerin test performansları bileşenlerinden oluşan bir sistemdir. IMPACT performans ölçütünden bazıları: iyi organize edilmiş ders, içeriği net açıklayabilme, öğrencilerin seviyelerine göre ders işleme, öğrencilere öğrenmesini sağlamak için çeşitli yollar kullanma, izleyici değerlendirme yapma, öğretim zamanını etkili kullanma, etkili bir sınıf oluşturmaktır (Erdoğan ve Horzum, 2019). ABD’de öğretmen performansı değerlendirmede bilgi kaynakları; öğrencilerin test sonuçları, öğrenci başarısı, okul yöneticilerinin gözlemi ve yerelde eğitim karar vericileri tarafından düzenlenen standart testlerdir (Mead, 2012).

“Race to the Top” hareketi doğrultusunda öğretmen performansının ölçümü, denetlenmesi, gözlemlenmesi ve öğrenci başarısına dayalı olarak izlenmesi için tüm öğretmen ve okul müdürlerinin yılda en az bir defa performans değerlendirmeden geçmeleri gerektiğine karar verilmiştir (Mead, 2012).

ABD’de öğretmen performans değerlendirme süreci, öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini hedeflediği kadar, bunu sağlayacak öğretmen kaynağını da geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bellibaş ve Gedik, 2016). ABD’de öğretmen performans değerlendirme sonuçlarına göre; ücret miktarı, kıdem artışı, kadro ve meslekten uzaklaştırma ile ilgili kararların alınması ve performansın yüksekliğine göre ödül-ceza verilmesi gibi kararlar verilir (A Nation at Risk, 1983).

2.5.2. Singapur

Singapur'da öğretmen performansını değerlendirme sürecine bakıldığında özlük hakkının bir süreci olarak sözleşme yenilemek, kariyer yolu bağlamında öğretmenin mesleki gelişimini ve kariyer ilerlemesini desteklemek ve son olarak eğitimin kalitesi bağlamında öğretimsel etkililiği ve genel iş performansını artırmak amaçlanmaktadır (Taş, 2020). Singapur eğitim sisteminin öğretmen performans değerlendirmede dikkat ettiği alanlar beş başlıkta toplanabilir. Bunlar: kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi olarak sıralanmaktadır (Taş, 2020).

Öğretmen performansını gerçekleştirmek amacıyla yerel, bölgesel veya ulusal kurumlar ile kişiler belirli görevleri üstlenmektedir. Singapur'da ABD örneğinde bahsedildiği gibi yerel, bölgesel veya eyalet otoritelerinden öte daha merkezi bir değerlendirme sürecinden söz etmek mümkündür. Çünkü öğretmen performansı ülkede en büyük eğitim otoritesi olan Eğitim Bakanlığınca (Ministry of Education – MOE) gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak değerlendirme sürecinde yöneticiler yani okul müdürleri, öğretmenler, akran öğretmenler ve denetçiler/özel denetçiler de yer alabilmektedir (Taş, 2020). Bu bağlamda performans değerlendirmenin Singapur'da astlar, üstler ve dış paydaşlarla ortaklaşa gerçekleşen objektif ve çok yönlü biçimde gerçekleşmesi beklenmektedir (Peterson, 2000).

Öğretmen performansını değerlendirme amacıyla birden fazla yöntem bulunan Singapur'da okul müdürü ve akran öğretmenden gelen değerlendirici gözlemi, portfolyo/ürün dosyası, öğrenci başarısını gösteren standart testler ve diğer sıralamalar, öz değerlendirme, öğretmenlerle ve değerlendiricilerle görüşme gibi çeşitli veriler, performansı ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (OECD, 2009). Singapur eğitim sisteminde öğretmen performans değerlendirmelerinin sıklığı kıdem ve deneyime göre değişmektedir. ABD, bazı Avrupa ve Asya ülkelerinde olduğu üzere Singapur'da da stajyer veya aday öğretmenler her yıl bir kez değerlendirilmekte, kadrolu veya kıdemli öğretmenler ise her yıl bir kez ya da iki yılda bir kez değerlendirilmektedir (Steiner, 2010).

2.5.3. Kanada

Kanada öğretmen performans değerlendirmesi; eyaletlere göre farklılık gösterse de sözleşme yenilemek, öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek, öğretmenin kariyer

ilerlemesini desteklemek ve öğretimsel etkililiği ve genel iş performansını artırmak amaçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmen performansını değerlendirmede ele alınan ölçütler ise kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi/gelişimi izleme ve değerlendirme ile program ve içerik bilgisi boyutlarında yer almaktadır (Brandon vd., 2018).

Kanada eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin performansı, kurum bazında yerelde buldukları okul; eyalet bazında ise ilgili Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmektedir (Taş, 2020). Okul yöneticileri, öğretmen performansının değerlendirilmesinden sorumludur. Öğretmen performansı değerlendirilirken iki durum vardır. Bunlardan birincisi yeni atanan öğretmenin eğitimidir. Yeni atanan aday öğretmen okul müdürü tarafından bir yılda ikiden az olmamak üzere okul yönetim kurulu adına değerlendirilir. İkincisi ise adaylığı kaldırılmış olan öğretmenlerin denetimidir. Deneyimli öğretmenler okul yönetim kurulu adına okul müdürü ya da müdür yardımcısı tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirme ön görüşme, ders sırasında gözlem, gözlem sonrasında görüşme, görüşme sonucunda raporlama, yetersizliği tespit edilen öğretmenler için tamamlayıcı stratejilerin belirlenmesi, her bir öğretmen için yıllık öğrenme hedeflerinin (hizmet içi eğitim planı vb.) belirlenmesi süreçleriyle gerçekleşir (Ontario Ministry of Education, 2010).

Kanada eğitim sisteminde Ontario eyaleti örneğinde öğretmen performansına ilişkin veri üç kaynaktan elde edilmektedir: gözlem, görüşme ve veli anketi. Öğretmen değerlendirmede kullanılan standartlar; öğrencilere bağlılık ve öğrenci öğrenimi, mesleki bilgi, mesleki uygulama, öğrenme topluluklarında liderlik ve sürekli mesleki öğrenmedir (Maharaj, 2014). Özellikle okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen gözlem, performans değerlendirmede geçerliliğini koruyan bir teknik olmakla beraber okul müdürü ve öğretmen görüşmeleri de çoklu veriyi sağlamaktadır (Brandon vd., 2018). Kanada'da öğretmen performans değerlendirmesi ortalama bir ya da iki yıl şeklinde yapılmaktadır (Taş, 2020). Kanada öğretmen performans değerlendirmesi sonuçlarına göre gelişim ihtiyacı olan öğretmenleri eğitime gönderme veya onlara hizmet içi eğitim sunma gibi mesleki gelişim planlamaları yapılmaktadır. Yine performansı yeterli veya başarılı bulunan öğretmenler için terfi veya göreve devam (kadro verme veya sözleşme yenileme) kararları verilir (Taş, 2020).

2.5.4. Avustralya

Avustralya’da öğretmen performans değerlendirmesinin amacı öğretmenin işe devamı bağlamında sözleşme yenilemek, öğretmenin mesleki gelişimini ve kariyer ilerlemesini desteklemek için gerekli veriye ulaşmak, öğretimsel etkililiği ve genel iş performansını yükseltmektir (Peterson, 2000).

Avustralya’da öğretmen performansı altı değerlendirme alanında ölçütler içermektedir. Bunlar: öğretmenin kişisel ve mesleki değerlere sahip olması-mesleki gelişimi, öğrenciyi tanınması, öğrenme ve öğretme sürecine hakimiyeti, öğrenmeyi/gelişimi izlemesi ve değerlendirmesi, okul-aile ve toplum ilişkilerini yürütme rolleri ve program ve içerik bilgisidir (Kleinhenz ve Ingvarson, 2006).

Avustralya’da öğretmen performans değerlendirmesinden Eğitim Bakanlığı (Australian Government Department of Education and Training) sorumludur. Bu doğrultuda okul yöneticileri, öğretmenler, danışman öğretmenler, akran öğretmenler, başöğretmenler ve denetçiler/özel denetçiler birer değerlendirici olarak çalışmaktadır (Kleinhenz ve Ingvarson, 2006; OECD, 2011). Ülke eğitim sisteminin birer parçası olan öğretmenler, aynı sistemde çoklu veri kaynakları tarafından değerlendirilmekte olup aynı zamanda kendilerini de değerlendirmektedir (Australian Government Department of Education and Training, 2017).

Değerlendiricilerin kullanmış oldukları veri kaynakları ise öğretmeni gözlem, ürün dosyası/portfolyo, öz değerlendirme ve öğretmen ile görüşme biçiminde sıralanabilir (Taş, 2020). Avustralya eğitim sisteminde öğretmenlerin performansı, Eğitim Bakanlığı ve bu bakanlığa bağlı eğitim kurumlarınca yılda bir kez yapılmaktadır (Australian Government Department of Education and Training, 2017).

Öğretmen performansını değerlendirmenin sonuçlarına göre mesleki öğretmenlerin gelişimleriyle ilgili, kariyer ilerlemesi görev süresinin yenilenmesi veya adaylık durumunda kadro verilmesi ile maddi ödül verilmesine yönelik kararlar verilmektedir (Australian Government Department of Education and Training, 2017).

2.5.5. Portekiz

Portekiz eğitim sisteminde öğretmen performans değerlendirme öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek, öğretmenin kariyer ilerlemesini desteklemek ve öğretimsel etkililik ile

genel iş performansını artırmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Bridges 1992; Flores, 2010; Peterson, 2000; Taş, 2020). Portekiz eğitiminde öğretmen performans ölçütleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisidir (OECD, 2012).

Portekiz’de öğretmen performansının değerlendirilmesinden Eğitim Bakanlığı sorumludur (Flores, 2010). Performans değerlendirmede okul yöneticilerinin ve akran öğretmenlerinin gerçekleştirildiği gözlemler, öğretmen öz değerlendirmeleri gibi bilgi kaynakları kullanılır (Kelleher ve Kase, 2012).

Portekiz eğitim sisteminde öğretmenler yılda bir kez, iki yılda bir kez ve dört yılda bir kez şeklinde periyotlarla değerlendirilmektedir (Flores, 2010; Taş, 2020). Portekiz’de öğretmen performans değerlendirme sonuçlarıyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmen terfi, sözleşme yapma ya da yenileme ile kadro devamlılığı, maddi ödül kararları verilir (Flores, 2010).

2.5.6. İngiltere

İngiltere’de öğretmenlerin performans değerlendirmeleri, çalıştıkları okulun devletin eğitim politikalarının kapsamında kendi belirlediği hedefleri doğrultusunda yapılır. Öğretmen performans değerlendirmesinden okul yöneticisi sorumludur. İngiltere’de öğretmenlerin performansı, eğitim yılının başında konulan hedeflere ve ders içi gözlem raporlarına göre ölçülmektedir. Öğretmenlerden sorumlu olan okul yöneticileri akademik yılın başında, eğitimcilerle yaptıkları toplantıların ardından hedefleri belirlemektedir. Okul yöneticisi, okulu için performans belirleme politikalarını belirler ve bunları uygular. Okul yöneticisi, öğretmenlerin performanslarına göre ücretlendirme ve terfi durumlarının belirlenmesinden ilk sorumlu kişidir (Çetin ve Konan, 2020). İngiltere’de öğretmenlerin değerlendirilmesinde portfolyo dosyaları, sınıf gözlemleri, öğrencilerin sınav sonuçları, ders planı ve hazırlığı, etkili bir sınıf ortamı oluşturma, mesleki gelişimin tamamlanması, okul gelişimine katkı ve çevre ile bağlantıya dikkat gibi veri kaynakları kullanılır (OECD, 2013). Okul yöneticisi, okul paydaşları ile koordineli olarak süreci şeffaf hâle getirir. Bu süreçte öğretmenlere ve diğer sivil toplum kuruluşlarına çok yüksek sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticisi, öğretmen performansının nasıl belirleneceğini ve tarih aralığını açıklayarak ve forma dayalı öğretmenleri

gözlemleyerek eylül ve ağustos arasında gözlemlerini bitirerek performans değerlendirmeyi gerçekleştirir.

2.5.7. Estonya

Estonya’da öğretmen performansını değerlendirmenin temel amacı mesleki gelişimi sağlamak ve öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını belirlemektir. Öğrenci başarısı genel sınavlarla belirlenir. Ayrıca PISA sınavları gibi uluslararası sınavlar da öğrenci değerlendirme sistemine dâhil edilmiştir (OECD, 2016). Estonya eğitim sisteminde öğretmen performansı, hizmet öncesi eğitimden itibaren bir kariyer merdiveni olarak yapılandırılmıştır. Buna göre mesleğe yeni başlayan bir öğretmen, Estonya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komitenin kararları doğrultusunda en az 160 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmakta ve uzman öğretmen, başöğretmen, yönetim bilimci öğretmen olarak dört kariyer basamağında yükselebilmektedir. (Estonya Eğitim Bakanlığı, 2018). Ayrıca kariyer basamaklarına dayalı performans belirleme süreci, komite tarafından öğretmen öz değerlendirme, okul içi değerlendirme ve dış değerlendirme şeklinde çoklu veri kaynaklarına dayanmaktadır (OECD, 2016).

2.5.8. Japonya

Japonya’da öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, sözleşmeleri yenilemek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve kariyer ilerlemesinde bir ölçüt olarak kullanmak yer almaktadır (Collinson ve Ono, 2001) Her yıl bir kez yapılan öğretmen performans değerlendirmeleri aracılığıyla öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları, kişisel gelişimlerini ön planda çıkartmaları ve bu sayede eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Japonya’da öğretmen performans değerlendirmesinden okullar sorumludur; okullarda hem yöneticiler hem de meslektaşlar değerlendirmeye dâhil olurlarken öğretmenlerin kendi öz değerlendirmelerini yaptıkları da görülmektedir (Katsuno, 2010). Öğretmen performans değerlendirmesi yapılırken ders esnasında gözlem, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi ve öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerden faydalanılmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda bir öğretmenin beklenen düzeyden daha düşük performans gösterdiği durumlarda bu öğretmenler hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadırlar ve öğretmenlerin başarılı oldukları durumlarda ise kademelerinin yükseltilmesi, para ödülü verilmesi gibi uygulamalar bulunmaktadır (Lamie, 1998). Performans değerlendirmesi yapılırken öğretmenin alan bilgisine hakimiyeti, okul içerisindeki ve dışarındaki kişilerle etkileşimi, öğrenme

sürecini nasıl idame ettirdiği, kişisel ve mesleki gelişiminin ne düzeyde olduğu göz önünde bulundurulmuş hususlar arasındadır (Yada vd., 2019).

2.5.9. Çin

Çin’de öğretmenler değerlendirilirken öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin bu sürece karşı tutumları olumludur çünkü onlar bu değerlendirmeler sayesinde performanslarını artıracakları ve daha başarılı olacaklarını düşünmektedirler. Öğretmenler bu değerlendirmeler esnasında gelişime ihtiyaç duydukları alanları keşfedebilir ve çalışmalarını bu eksik alanlara yönlendirebilirler. Çin’de öğretmenlerin performans değerlendirmesi her yıl düzenli olarak gerçekleştirilmektedir (Liu ve Teddlie, 2005).

Çin’de yapılan öğretmen performans değerlendirmeleri hem öğretmenlerin görev yaptıkları okullar aracılığıyla hem de eğitimden sorumlu bakanlık tarafından yapılmaktadır. Okullar tarafından yapılan değerlendirmeler daha çok eksiklerin tespiti, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi gibi sebeplerle gerçekleştirilirken Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan değerlendirmeler daha çok hesap verebilirlik ilkesi kapsamında yapılmaktadır (Lee vd., 2008). Öğretmen performans değerlendirmesi sürecinde okul yöneticileri aktif rol almaktadır. Okul yöneticilerinin yanı sıra okulda görev yapan diğer öğretmenlerin de değerlendirmelerine başvurulmaktadır. Ayrıca öğrenciler de bu değerlendirme sürecinin içerisinde yer almakta ve çeşitli veri toplama araçları ile öğretmenleri değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin gerçekleştirdiği ders gözlemleri, öğrencilere uygulanan anketler, öğretmen öz değerlendirmeleri, öğrencilerin başarı durumları, hizmet içi eğitimlere katılma durumları veri kaynakları olarak kullanılmaktadır (Liu ve Zhao, 2013; Zhang ve Ng, 2017).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

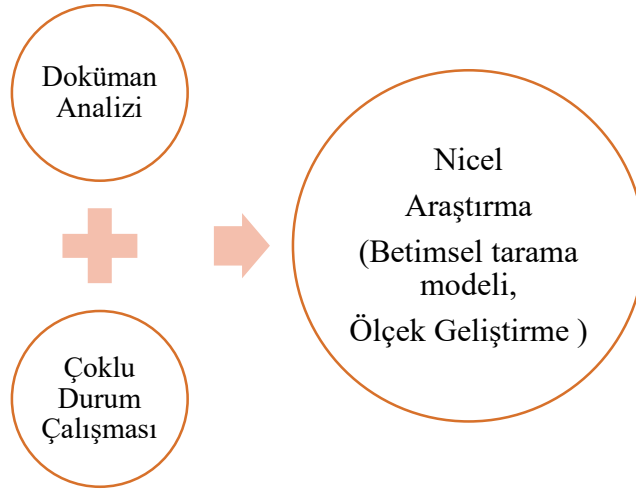
3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında bir model oluşturulacağından nitel ve nicel verileri birlikte işe koşturmak amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırma “karma araştırma deseni” şeklinde yapılandırılmıştır. Karma araştırma deseni, nitel ve nicel verilerin elde edilerek birlikte kullanıldığı bir desendir (Gay vd., 2012; Fraenkel vd., 2012). Karma araştırma yönteminin çıkışı, çalışılan konunun karmaşıklığından kaynaklanmıştır (Östlund vd., 2011). Karma araştırma yönetimi nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarıyla kurgulanmış bütüncül bir yaklaşımdır.

Karma araştırma desenlerinde, araştırma deseni “eş zamanlı” (simultaneously) ve “sıralı” (sequential) olarak iki şekilde yapılandırılır (Tashakkori ve Teddie, 2010). Bu araştırmada elde edilen bulgular, bir başka süreçte doğrulanmasını gerektireceğinden ve farklı bir çalışma grubunda farklı bir araştırma yöntemiyle sonuçların test edilmesinden dolayı karma yöntem esasına göre sıralı desenler ile yapılandırılmıştır. Bu araştırmada amaç, var olan durum betimlenerek geleceğe yönelik bir performans değerlendirme modeli geliştirmek olduğu için karma araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılan keşfedici sıralı desenin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden ve doküman analizinden elde edilen veriler içerik analizi ile elde edilen bulgulara dayalı bir şekilde model oluşturulmuştur. Daha sonra bu model ilgili katılımcılara tanıtılıp nicel veriye dayalı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma süreci bu şekilde tasarlandığından dolayı keşfedici sıralı desene gerçekleştirilmiştir.

Keşfedici sıralı desende sıralı birtakım işlemler gerçekleştirilir. İlk aşamada nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Daha sonra keşfedilen sonuçlar üzerinden nicel araştırma süreci başlar. (Clark ve Creswell, 2014). Araştırmacılar; bu sürece hangi değişkenleri neyin üzerine temellendireceğine karar vererek başlar (Ivankova vd., 2006). Araştırmacı, araştırma sorularına

çoklu veri kaynaklarından elde ettiği bilgilerle cevap bulmaya çalışır. Bu süreçteki nitel ve nicel veriler birbirini doğrular bir şekilde bir araya getirilir (Doyle vd., 2009).



Şekil 3.1. Araştırma Süreci

3.1.1. Nitel boyut

Araştırmanın nitel araştırma süreci, doküman analizi ve çoklu durum desenleriyle gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.1 Doküman Analizi

Araştırmada öğretmen performansının değerlendirmesinin nasıl ve neye göre gerçekleştirilmesi gerektiği sorusunun cevabının aranması ve bulunması için doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi işlemlerini kapsar (Bowen, 2009). Doküman analizinin sonuçları ile geliştirilecek öğretmen performans modeline bilgi oluşturulmuştur. Çünkü dokümanlar incelenerek araştırılan konu hakkında birçok detaylı bilgi elde edilebilmektedir (Travers, 2001). Araştırmada Merriam (2009), tarafından açıklanan doküman analizi aşamaları izlenmiştir: Bunlar:

1. Uygun dokümanları bulma,
2. Dokümanların orijinalliğini kontrol etme,
3. Kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma,
4. Veri analizi yapma (içerik analizi yapma).

3.1.1.2. Durum çalışması

Çalışmada nitel araştırmanın diğer süreci durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Çünkü çalışmanın bir sürecinde öğretmenlerin performansını belirleyen koşulların betimlenmesi

amaçlanmaktadır. Bu süreç “Öğretmenlerin performansı nasıl bir yapıya sahiptir, öğretmenlerin performansı nasıl ölçülmelidir?” gibi temel soruların üzerine inşa edilmiştir. Durum çalışması, bir sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularıyla kontrol edilemeyen bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması kapsamında çoklu durum deseniyle yapılandırılmıştır. Çoklu durum deseninde, birden çok durumların her biri kendi içerisinde bütüncül olarak değerlendirilir ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Farklı kurumlar, farklı pozisyonlar ve okul türleri birer durum olarak kendi özelliklerine göre birer bütün olarak ele alınmıştır. Bunlar ayrı durum olarak kabul edilmiştir. Çünkü Creswell’a (2012) göre araştırma konusu olarak seçilecek durum bir kişi, bir öğrenci, yönetici, program olabileceği gibi sınıf, okul, topluluk gibi gruplar da bir durum olabilir.

Bu çalışmada durumlar olarak öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin a) amaç, hedefleri ve karakteri b) sorumluları ve görevlileri c) kriterleri (ölçütleri) d) yapılma sıklıkları e) araçları ve bilgi kaynakları f) kullanım alanları g) mesleki gelişim süreçlerinde kullanımları, işe koşulları boyutları ele alınmaktadır. İlkokullarda öğretmen performansının değerlendirmesinin nasıl bir yapıya sahip olması, nasıl yapılması ve sonuçlarının nasıl işe koşulması gerektiği ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. Görüşme tekniği belli bir amaca yönelik planlanmış veri toplama sürecidir (Patton, 2014). Araştırmada görüşme tekniği kullanılmasının nedeni, öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenler, yöneticiler, eğitim denetçileri, akademisyenler ve sivil toplum liderleri olmak üzere sistemin farklı boyutlarında yer alan katılımcılardan birinci kaynak olarak bilgi toplamaya çalışmaktır.

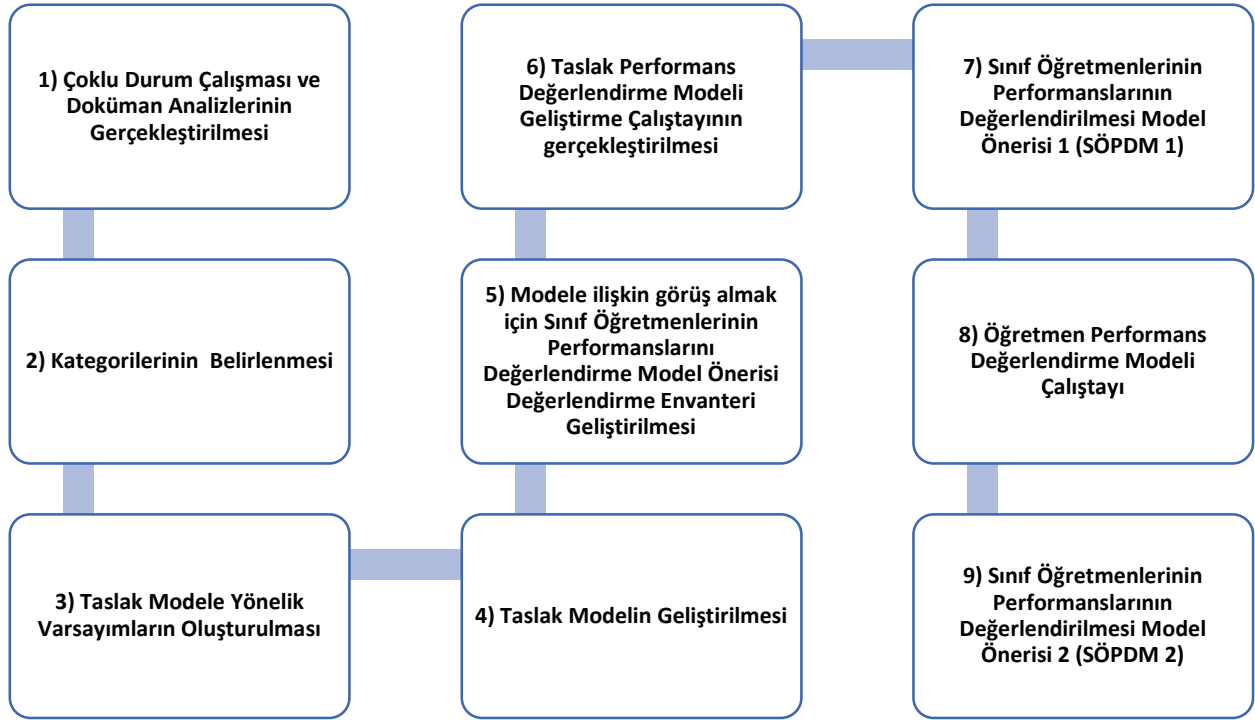
3.1.2. Nicel boyut

Çalışmada öğretmen performansını değerlendirmek amacıyla geliştirilen modelin kullanılabilirliği, güvenilirliği ve geçerliliği için nicel araştırma yöntemi ile bilgi toplanmıştır. Bu kapsamda desenlenen araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde, bir konu üzerinde katılımcıların görüşlerini açıklamaları ile amaca ulaşılmaya çalışılır (Fraenkel vd., 2012). Bu amaç kapsamında toplanan veriler betimsel istatistik yöntemiyle incelenir. Betimsel istatistik ise her bir soruya verilmiş olan cevabın tanımlanmasını, verilerin genel dağılım ve eğilimlerini gösteren istatistik yöntemidir (Creswell,

2019). Betimsel tarama modeli kapsamında katılımcılardan bilgi toplamak amacıyla “Model Önerisi Değerlendirme Envanteri (MÖDE)” geliştirilmiştir. Betimsel tarama modeli ile geliştirilen modelin katılımcılardan alınan bilgiler ile güçlü ve zayıf yönleri betimlenmiş ve bu bilgilere göre model yeniden geliştirilmiştir. Yine, araştırmanın ölçme aracı geliştirme sürecinde nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında evrene dayalı örneklemlerden elde edilen verilerle evren genelindeki eğilim, tutum ya da görüşlerin nicel olarak belirlenmesine çalışılır (Creswell, 2017). Ölçme, nesnelerin veya bireylerin sahip olduğu niteliğin; olma durumları veya düzeylerini belirleyip sayı ve sembolle ifade edilme işlemidir (Seçer, 2015). Ölçek geliştirme, ölçülmek istenen özelliğe ilişkin uyarıcıları ve bu uyarıcılara yönelik cevaplama sistemi oluşturma sürecidir (Erkuş, 2016). Araştırma kapsamında; öğrenci, veli memnuniyet ölçekleri, öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği, öğretmen gözlem formu ve portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu sebepten dolayı araştırmanın nicel tarafının bir bölümünü ölçme aracı geliştirme süreci kapsamaktadır.

3.1.3. Öğretmen performansının değerlendirilmesi modeli geliştirme sürecinde izlenen yol

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine yönelik Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada model geliştirme süreci karma desen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Performans Değerlendirme Modelinin geliştirilmesi sürecinde iki aşamalı yöntem izlenmiştir. Birinci aşamada nitel (doküman incelemesi ve çoklu durum çalışması ile oluşturulacak model ile ilgili bilgi) toplanmıştır. Daha sonra da ortaya konulan program sınıf öğretmenlerinin katılımı ile değerlendirilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma yöntemine ilişkin model oluşturma aşamaları

Öğretmen performansı ile ilgili dokümanlar konusunda araştırmacı ve danışman tarafından ulaşılabilecek kaynaklara karar verilmiştir. Öğretmen performansı ile ilgili makaleler, raporlar, tezler, kitaplar ve modellerle ilgili dokümanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan bu dokümanlar, doküman analizi yönetimi ile incelenmiştir. Doküman analizi sürecinde içerik analizi ile veriler analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde eş zamanlı bir şekilde çoklu durum çalışması kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Doküman analizi ve çoklu durum çalışması kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda belirlenen kodlardan ve kategorilerinden yola çıkılarak geliştirilmesi öngörülen öğretmen performans değerlendirme modeline yönelik varsayımlar oluşturulmuştur. Analizler sonucunda öğretmen performans değerlendirme modeline yönelik geliştirilen varsayımlara dayalı bir şekilde öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılabilecek taslak bir model geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek çalıştaylarda katılımcıların geliştirilen taslak modele ilişkin görüşlerini almak için Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştay ile katılımcılardan gelen görüşlere göre taslak model yenilenerek geliştirilmiştir. Revizyonla oluşturulan Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının

Değerlendirilmesi Modeli 1 (SÖPDM 1) ile ilişkili veri toplama araçları geliştirilmiştir. Modelin birinci hâli gerçekleştirilen Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı ile katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Çalıştay sonuçlarına dayalı bir şekilde Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 2 (SÖPDM 2) oluşturulmuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma karma desen olduğundan nitel (doküman analizi ve çoklu durum çalışması) metodolojiyi ve nicel yöntemi kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu amaçla var olan durumu betimleyebilmek ve paydaş görüşlerinden hareketle bir model önerisi geliştirebilmek için nitel bilgi toplama ve analizler öngörülmüştür.

3.2.1. Doküman analizi

Doküman analizi kapsamında çalışmanın veri toplama araçlarını, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ile ilgili uluslararası ve ulusal dokümanlar oluşturmaktadır. Bu dokümanlar; öğretmen performansı ile ilgili raporlar, ilgili yönerge ve yönetmelikler, bilimsel dergi, kitap ve tezlerden oluşturmaktadır. İlgili kaynaklara ERIC, EBSCO, Springer, dergipark, veri tabanları ve ilgili kurum ve kuruluşların web sitelerinden ulaşılmıştır.

Doküman analizi kapsamında dokümanlar belirlenirken, kullanılan ortak ölçütler şu şekildedir.

Öğretmenin performansının değerlendirilmesi ile ilgili olma ölçütü: Araştırmanın amacı öğretmen performansının değerlendirilmesine model önerisi geliştirmektir. Veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanlar öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik görüşler, kriterler, öneriler gibi içerikleri bulundurmaktadır.

Çevrim içi ve dışı yayınlanma ve ulaşılabilir olma ölçütü: Araştırmada veri kaynağı olarak belirlenen dokümanların isteyen herkes tarafından ulaşılabilir olması gerekmektedir.

2000-2022 yılları arasındaki zaman ölçütü: Hem kaynaklara tüm paydaşların ulaşılabilirliği hem de kaynakların işlevselliği açısından 2000 yılından sonra bir sınır konulmuştur. 2000 yıllarında çevrim içi kaynakların yayımlanmaya başlanmasından dolayı 2000 yılı alt sınır yılı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan dokümanlara ait bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Kullanılan doküman bilgisi

Doküman Türü	Sayısı
Makale	125
Kitap	18
Rapor	16
Tez	19
Yönetmelik	2
Model	3
Toplam	183

3.2.2. Çoklu durum çalışması

Bu araştırmanın örneklemini nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, küçük bir örneklem grubu oluşturarak araştırmanın problemine uygun olabileceği düşünülen katılımcıların çeşitliliğini maksimum düzeyde tutmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi bir problemin kendi içinde benzeşik, değişken durumlardan oluşması olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk ve diğeri, 2012). Neuman ve Lawrence'a (2014) göre ise maksimum çeşitlilik örnekleme belirlenen durumla ilgili birden fazla farklılığı ve değişkeni kapsayan temaları ortaya çıkarmayı ve tanımlamayı sağlar.

Yıldırım ve Şimşek (2008) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amacın genelleme yapmak için örneklemin zenginleştirilmediği, bunun aksine durumların çeşitlilik göstermesini sağlayarak bu durumlar arasındaki ortak ve paylaşılan olguların olup olmadığını tespit etmektedir. Bundan dolayı araştırmanın örnekleme belirlenirken araştırma durumunu yansıtabilecek bireyler belirlenmiştir. Bu bireyler Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan akademisyenler, müfettişler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşu yöneticileri ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde kişilerin çeşitliliği demografik değişkenlerle de sağlanabilmektedir. Bundan dolayı seçilen akademisyenler, müfettişler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşu yöneticileri ve okul yöneticileri cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve branş bilgileri katılımcıların çeşitliliğini oluşturmaktadır. Toplamda araştırmaya 25 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların 4'ü akademisyen, 4'ü devlet okullarında görev yapan öğretmen, 4'ü özel okullarda görev yapan öğretmen, 4'ü özel okullarda görev yapan yönetici, 3'ü devlet okullarında görev yapan yönetici, 4'ü müfettiş ve son olarak

2'si de sivil toplum kuruluşu yöneticisidir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı ise, akademisyenlerden 3'ü erkek 1'i kadındır, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin 2'si erkek, 2'si kadındır; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 2'si erkek, 2'si kadındır; devlet okullarında yöneticilik yapan bireylerin 3'ü erkek; özel okullarda görev yapan yöneticilerin 3'ü erkek, 1'i kadındır; müfettişlerin 2'si erkek, 2'si kadındır ve son olarak sivil toplum kuruluşu yöneticilerinin 1'i erkek ve 1'i kadındır. Aşağıdaki Tablo 3.2.'de katılımcılara yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmanın Katılımcı Grubunun Demografik Bilgileri

Kişiler	Görevi	Cinsiyeti	Mesleki Kıdem	Branş
AE1	Akademisyen	Erkek	22 yıl	Eğitim Yönetimi
AE2	Akademisyen	Erkek	25 yıl	Eğitim Yönetimi
AE3	Akademisyen	Erkek	15 yıl	Eğitim Yönetimi
AK1	Akademisyen	Kadın	20 yıl	Eğitim Yönetimi
DÖK1	Kamu Öğretmen	Kadın	24 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DÖK2	Kamu Öğretmen	Kadın		Sınıf Öğretmenliği
DÖE1	Kamu Öğretmen	Erkek	19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DÖE2	Kamu Öğretmen	Erkek	10 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XÖE1	Özel Kurum Öğretmen	Erkek	1 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XÖE2	Özel Kurum Öğretmen	Erkek	9 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XÖK1	Özel Kurum Öğretmen	Kadın		Sınıf Öğretmenliği
XÖK2	Özel Kurum Öğretmen	Kadın	7 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DYE1	Kamu Yönetici	Erkek	15 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DYE2	Kamu Yönetici	Erkek	7 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DYE3	Kamu Yönetici	Erkek	13 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XYE1	Özel Kurum Yönetici	Erkek	25 yıl	Beden Eğitimi Öğretmenliği
XYE2	Özel Kurum Yönetici	Erkek	10 yıl	İngilizce Öğretmenliği
XYE3	Özel Kurum Yönetici	Erkek	10 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XYK1	Özel Kurum Yönetici	Kadın	13 yıl	Felsefe Grubu Öğretmeni (Rehberlik)
ME1	Müfettiş	Erkek	33 yıl	Sınıf Öğretmenliği
ME2	Müfettiş	Erkek	20 yıl	Sınıf Öğretmenliği
MK1	Müfettiş	Kadın	28 yıl	Sınıf Öğretmenliği
MK2	Müfettiş	Kadın	33 yıl	Sınıf Öğretmenliği
SE1	STK Yöneticisi	Erkek	27 yıl	
SK1	STK Yöneticisi	Kadın	22 yıl	

3.2.3. Nicel yöntem

Araştırmanın nicel kısmı, araştırma sürecinin farklı aşamalarında farklı çalışma gruplarından oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1. Taslak modelin çalıştayla değerlendirilmesi,
2. Öğrenci memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi,
3. Veli memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi,
4. Öğretmen performans öz değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi,
5. Öğretmen gözlem formu geliştirilmesi,
6. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeklerinin geliştirilmesi,
7. Taslak modelin öğretmenlere tanıtılması ve öğretmenlerin değerlendirilmesidir.

Araştırmanın tüm aşamalarında birbirinden farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarına ait demografik bilgiler Tablo 3.3.'te ifade edilmiştir.

Tablo 3.3. Nicel boyutun çalışma grubuna ait bilgiler

Araştırma Aşaması	Kaynak	n	Cinsiyet	n	Sınıf/Kıdem	n
Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı	Akademisyen, Öğretmen, Okul yöneticisi, Psikolojik danışman, Eğitim denetçisi	12	Kadın	3		
			Erkek	9		
Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Geliştirilmesi	İlkokul Öğrencileri	423	Kız	210	2	110
			Erkek	213	3	144
					4	169
Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Geliştirilmesi	İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin velisi	824	Kadın	717	1	207
					2	212
			Erkek	107	3	196
					4	209
Öğretmen Performans Özdeğerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi	İlköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenleri	347	Kadın	192	1-5 yıl	37
					6-10 yıl	61
					11-15 yıl	83
			Erkek	155	16-20 yıl	71
				21 yıl ve +	95	
Öğretmen Gözlem Formu Geliştirilmesi	İlköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenleri	205	Kadın	127	1	45
					2	46
			Erkek	78	3	56
					4	58
Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi	İlköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenleri	164	Kadın	92	6-10 yıl	16
					11-15 yıl	11
			Erkek	72	16-20yıl	34
					21 yıl ve +	103
Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı	İlköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenleri	19	Kadın	8	11-15 yıl	5
					16-20 yıl	7
			Erkek	11	21 yıl ve +	7

Araştırmanın nicel aşamasının çalışma grubunu 1994 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 1349 kişisi kadın/kız, 645 kişisi erkektir. Çalışma grubunun, 12 kişisini (akademisyen, eğitim denetçisi, öğretmen, psikolojik danışman ve okul yöneticileri) Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı katılımcıları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 423 kişisini, Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinin geliştirilmesi sürecindeki ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubununun 834 kişisini, Veli Memnuniyet Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecindeki ilkokul öğrencilerinin velileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun 716 kişisini; Öğretmen Performans Öz değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi sürecindeki 347 öğretmen, Öğretmen Gözlem Formu geliştirilmesi sürecindeki 205 öğretmen, Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeğinin geliştirilmesi sürecindeki 164 öğretmen

oluşturmuştur. Geriye kalan 19 kişiyi “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı”nın katılımcıları oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırma karma araştırma deseni ile tasarlandığından nitel ve nicel yöntem aşamalarının her biri için ayrı veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Nitel aşama için kullanılan görüşme formu

Nitel aşama için kullanılan “Öğretmen Performans Değerlendirme Model Önerisi Görüşme Formu” ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1.1 Öğretmen performans değerlendirme model önerisi görüşme formu

Araştırmada öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili çoklu durumun betimlenmesi, katılımcı görüşleriyle değerlendirilmesi ve bu kapsamda model öneri geliştirilebilmesine yönelik bilgi toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcılar (akademisyen, eğitim deneticisi, okul müdürü, öğretmen ve sivil toplum örgütü lideri) ile görüşmede “Öğretmen Performans Değerlendirme Model Önerisi Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırma amacıyla ilgili tüm boyutların ve bununla ilgili soruların güvence altına alındığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu sebepten dolayı görüşme formu geliştirilirken araştırmanın amacı ve boyutlarıyla ilgili bilgiler toplayabilmek merkez alınmıştır.

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu geliştirilirken şu aşamalar izlenmiştir:

1. Alanyazın temelli temaların belirlenmesi.
2. Temalar kapsamında soru havuzu oluşturulması.
3. Soruların uzman görüşleriyle değerlendirilmesi ve düzenlenmesi.
4. Görüşme formunun dil bilim uzmanları tarafından değerlendirilmesi ve düzenlenmesi.
5. Taslak görüşme formundaki her bir soruya sondaların eklenmesi.
6. Taslak yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulamasının yapılması ve yeniden düzenlenmesi.
7. Pilot uygulama sonrasında görüşme formunun uygulama için hazır hâle getirilmesi.

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu hazırlanmasında ilk önce eğitim yönetimi alanında öğretmen performans değerlendirme alanyazındaki ana temalar belirlenmiştir. Bu temalarla ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bu temalar öğretmen performans değerlendirilmesinin amacı, kriterleri, bilgi kaynakları, sorumluları, süreci, sonuçlarının kullanımınıdır. Belirlenen bu temalar kapsamında katılımcılardan bilgi toplama amacıyla sorulabilecek olası soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışmaları bağlamında dört farklı üniversitede Eğitim Yönetimi Bilim Dalında çalışmalar yaparak akademik unvanlar alan birer öğretmen üyesi dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar gönderilen görüşme formu sorularının yapısını, içeriğini, anlamlılığını ve uygulanabilirliği değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan değerlendirmelerini belirtirken görüşlerini her bir soru için belirli kriterlere (1=uygun değil, 2=çok düzeltilmesi gerekli, 3= az düzeltilmesi gerekli, 4= çok uygun) göre ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanların bu kriterlere göre yaptıkları değerlendirmeler arasında uyum, Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen Kendall Uyuşum Katsayısı analizi sonucunda uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Kendall's $W=0,425$, $p>0,05$, k^2 : 51,045). Uzmanların değerlendirmeleri dikkate alınarak görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli görülen değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra görüşme formunun dil, anlatım, ifade ve anlaşılabilirlik durumunu değerlendirmek için 2 dil bilim uzmanı ile iletişime geçilmiş, ilgili alanda değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanırken özellikle sondalar, derinlemesine ve zenginleştirmeye dayalı veri alınmasını sağlar. Bu sebepten yarı yapılandırılmış görüşme forumunun her bir sorusuna ilişkin sondalar eklenmiştir. Uzman değerlendirmeleri, dil bilim uzmanları değerlendirmeleri ve gerekli görülen düzenlemelerden sonra sekiz soruluk yarı yapılandırılmış Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi Görüşme Formu oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önce bir eğitim deneticisi, bir okul müdürü ve bir öğretmen olmak üzere toplam üç kişi ile görüşme yapılarak pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmenin transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyon ve katılımcıların gerçekleştirilen görüşme sürecine ait detaylar tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Tez danışmanın önerileri ile yarı

yapılandırılmış görüşme formunun son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki örnek soru tipleri şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin performanslarını ölçmeye yönelik bir model geliştirmekle görevlendirilseniz söz konusu performansın hangi alanlarına/boyutlarına odaklanırsınız?
 - a. Ben daha çok öğrencinin ya da bireyin eğitim kimliğiyle ne kadar ilgilenildiği, her öğrenciye (başarılı-başarısız) aynı değerle yaklaşıp yaklaşılmadığı, hayatlarına sınıf öğretmenin neler kattığı ya da katmak istediği yönlerine odaklanırdım.
2. Belirlemiş olduğunuz her bir boyut için somut performans göstergeleri (davranışlar, eylemler, faaliyetler vb.) neler olurdu?
 - a. Bir okul müdürü olarak, öğretmenimi bireysel olarak bir kahve içmeye davet edip yaklaşımlarından dolayı tebrik ederdim ayrıca kurul toplantılarında öğretmen ismi zikretmeden yapılan davranışı-eylemi anlatır, tebrik eder ve bu davranışın örnek alınmasını isterdim.
3. Sizce öğretmen performansının ölçülmesi ne zaman ve ne sıklıkta yapılmalıdır? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
 - a. Her yıl yapılmamalı elbet, ölçüm değeri düşürülmemelidir.
 - b. Üç yılda bir yapılmalı; bu, öğretmenlerin kendini güncellemelerine katkı sağlayacaktır.

3.3.2. Model önerisi değerlendirme envanteri

Araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan taslak modelin, gerçekleştirilecek çalıştaylarda katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için Model Önerisi Değerlendirme Envanteri geliştirilmiştir. Envanterin anket biçiminde tasarlanması öngörülmüştür. Anket tekniği, belirli bir konu hakkında bir evreni ya da örnekleme oluşturan bireylerden bilgi sağlamak amacıyla kullanılan sistemli veri toplama tekniğidir. Veri toplamak amacıyla yapılan anketler kişilerin, gelir ve yaşam düzeylerini, durumun etkilerinin oranını saptama, genel bilgiler elde edebilmek için bireylerin bilgilerini alma, var olan durum içerisindeki riskleri tanımlama vb. durumları saptamak için kullanılabilir (Kudat, 2002).

Model Önerisi Değerlendirme Envanteri'ni (MÖDE) geliştirirken öğretmen performansının değerlendirilmesi modeli kapsamında modelde olması gerekenlerle ilgili önermeler yazılmıştır. Yazılan 29 önermeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Model Önerisi Değerlendirme Envanteri taslak formu, uzman kişilerin (alanında 5 uzman) görüşlerine sunulmuştur. Uzman kişiler, envanterdeki sorulara ilişkin kapsam geçerliği, içerik, yapı, uygulanabilirlik ve anlam açılarından değerlendirmeler gerçekleştirmişlerdir. Uzmanlardan değerlendirmelerini gerçekleştirirken her bir soruya “1=uygun değil, 2= düzeltilmesi gerekli, 3= uygun” kullanarak 1-3 arası puan aralığında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzman görüşlerinde uyumun varlığı, Kendall Uyuşum Katsayısı değerine bakılarak kestirilmiştir. Kendall's analizi sonucunda uzmanların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Kendall's $W = .471$, $p = .124$). Taslak anketteki maddeler dil, anlatım ve ifade açısından iki dil bilim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Dil bilim uzmanları tarafından sunulan önerilerle bazı sorularda, yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından revizyonlar yapılmıştır. Yapılan tüm işlemler sonucunda Model Önerisi Değerlendirme Envanteri yapılandırılmıştır. Model Önerisi Değerlendirme Envanteri, 3 kişilik bir pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulamada katılımcılardan alınan envanter sorularının anlaşılabilirliğine ilişkin değerlendirmelerle envanter revize edilmiştir. Bu aşamalardan sonra Model Önerisi Değerlendirme Envanteri son hâline getirilmiştir.

Genel olarak cronbach alpha katsayı ölçek geliştirme sürecinde maddelerin bir yapıya ilişkin ölçümler gerçekleştirirken birbirleriyle uyumunu kestirmek amacıyla yani ölçeğin iç tutarlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu yaklaşımın benzer yapıyı ölçen ve benzer cevaplandırma gerektiren soruları içinde kullanılabileceğine ilişkin görüşler mevcuttur. Bu sebepten Model Önerisi Değerlendirme Envanteri'nin soruları yapı bakımından altı alt boyuta ayrılmıştır. Bunlar: Amaç, Görevliler, Kriterler, Bilgi Kaynakları, Süre, Özlük-Kariyer Durumları ve Mesleki Gelişimdir. Bu boyutlarda sorulara verilen cevaplar benzer olduklarından her bir boyutdaki soruların tutarlığı, cronbach alpha katsayı yöntemi ile yapı geçerliliği test edilmiştir. Bu boyutlara ilişkin cronbach alpha değeri Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Model Önerisi Değerlendirme Envanteri'nin güvenilirliğine ilişkin bilgiler

Boyutlar	Madde Numaraları	İç tutarlık katsayısı
Amaç	1,2,3	.792
Görevliler	4,5,6,7,8,9,10,11,12	.857
Kriterler	14,15,16,17,18	.809
Bilgi kaynakları	19,20,21,22,23	.706
Süre, Özlük-kariyer durumlar	13,24,25	.701
Mesleki gelişim	25,26,27,28,29	.778
Model Önerisi Değerlendirme Envanteri		.921

Kendall's analizi ve iç tutarlılık değerleri incelendiğinde Model Önerisi Değerlendirme Envanteri'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Karma yönteme göre tasarlanan araştırmada öngörülen desenlere göre (doküman analizi, çoklu durum çalışması ve nicel yöntem) farklı veri toplama süreçleri işletilmiştir. Bunlar başlıklar altında ifade edilmiştir.

3.4.1. Doküman analizi

Çalışmanın doküman analizi sürecinde veri toplama araçlarını; öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ile ilgili uluslararası ve ulusal makale, tez, yönetmelik, kanun, yönerge dokümanları oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda kullanılan dokümanlar uluslararası ve ulusal öğretmen performans değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Tablo 3.1.'de belirtilen dokümanlar çalışma konusu bağlamında doğrudan ya da kısmen ilgili açıklama ile incelenmiştir. Belgelere veri tabanlarından ve ilgili kurumların web sitelerinden ulaşılmıştır.

3.4.2. Çoklu durum çalışması

Araştırma sürecinde toplam 25 birey (öğretmen, eğitim deneticisi, okul yöneticisi, sivil toplum örgüt lideri ve akademisyen) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde ilk önce araştırmacı kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara onam formları ile ilgili bilgiler verilmiş ve onam formlarını onaylamaları sonrasında görüşmeler başlatılmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 30-45 dakika arasında sürmüştür. Görüşme öncesinde sesli ve görüntülü kayıt alınma isteği katılımcıya iletilmiştir. Kabul edilen katılımcının kayıtları sözlü ve görüntülü biçimde alınmıştır. Kayıt alınmasını istemeyen katılımcıların görüşleri görüşme sürecinde yazılı bir

şekilde kayıt altına alınmıştır. Alınan notlar katılımcıların onayına sunulmuştur. Katılımcılara sorulan sorulara herhangi bir yorum katılmamış ve böylece soruların farklı anlama gelmeyeceği şekilde sorulması sağlanmıştır.

3.4.3. Nicel yöntem

Araştırmada geliştirilen öğretmen performansının değerlendirilmesi modeli, Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı ve Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı başlıklı iki çalıştay ile katılımcılara tanıtılmış, değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Tanıtım aşamasında gelen sorulara yansız bir şekilde açıklamalar yapılarak yanıtlar verilmiştir. İlk tanıtımdan gelen bilgilere göre model modifikasyona tabi tutulmuştur. Her iki çalıştayda Model Önerisi Değerlendirme Envanteri ile model katılımcılara değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler karma desen yöntemi ile toplanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmındaki doküman analizi sürecinde toplanan veriler ile görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizlerine yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın nicel araştırma sürecinde toplanan verilerin analizleri açıklanmıştır.

3.5.1. Doküman analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan belgelerle toplanan verilerin doküman analizi için tündengelim yöntemi izlenilmiştir. Doküman analizi sürecinde Merriam (2009) tarafından önerilen basamaklar takip edilmiştir. Bunlar:

1. Dokümanları bulma,
2. Orijinal olup olmadıklarını kontrol etme,
3. Tema ve kategorilere ayırma,
4. İçerik analizi yapma.

Doküman analizi sonucunda ulaşılan veriler, içerik analizi ile düzenlenmiştir. İçerik analizi, çalışmanın amaçları ve soruları kapsamında elde edilen bilgiyi kategoriler şeklinde sistemleştirme sürecidir (Bowen, 2009). Weber (1990) kategoriyi "Kategori, benzer anlam veya çağrışımlara sahip bir kelime grubudur." diyerek açıklamıştır. Doküman analizi sürecinde ilk önce temalar belirlenmiştir. Her tema altında da kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere göre öğretmen performans değerlendirilmesiyle ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Tema ve kategorilerin belirlenmesinden sonra çalışmada kullanılacak analiz birimi tespit

edilmiştir. Çalışmanın doküman analizi sürecinde 183 doküman incelenmiştir. Analiz için MAXQDA 2018 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili hükümler, paragraflar çıkarılmıştır.

3.5.1.1. Doküman analizi sürecinde inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik, nicel araştırmalardan farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda inandırıcılık önemlidir (Merriam, 2009). Bu yüzden nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için gayret gösterilmelidir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik önemli ölçütlerdir (Guba ve Lincoln, 1982). Bu çalışmada inandırıcılığın bağlanması için başvurulan yöntemler Tablo 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Çalışmanın inandırıcılığı için kullanılan yöntemler

İnandırıcılık Ölçütleri	Yöntem
İnanılabilirlik	Uzman incelemesi
Aktarılabilirlik	Amaçlı örneklem Ayrıntılı betimleme
Güvenilirlik	Denetleme yolu Literatür Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı
Onaylanabilirlik	Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi Araştırmacı önyargılarını azaltma

Çalışmanın inandırıcılığı için inanılabilirlik ölçütü kapsamında uzman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde uzman desteği alınmış; uzmandan araştırmanın deseni, verileri, verilerin analizi ve sonuçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Çalışmanın inandırıcılığına yönelik aktarılabilirlik ölçütü için ilk önce amaçlı örnekleme daha sonra ayrıntılı betimleme yöntemi izlenmiştir. Çünkü Guba ve Lincoln (1982) nitel çalışmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimlemenin önemini vurgulamıştır. Çalışmada öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine yönelik model önerisi oluşturulacağından bu konuyla en yakından ilişkili dokümanlar çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Aktarılabilirlikle ilgili ikinci aşamada ayrıntılı betimleme yöntemi izlenmiştir. Buna yönelik ham veri tema ve kategorilere göre sistemleştirilmiş, doğrudan alıntılama yoluyla raporlaştırılmıştır. Böylece araştırmanın sonuçlarının farklı araştırmalara aktarılabilirliği sağlanmıştır.

Çalışmanın inandırıcılığı için güvenilebilirlik ölçütüne yönelik denetleme yolu yönetimi uygulanmıştır. Bunun için ilgili literatürün açıklanması, araştırma yönteminin tanıtılması, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi gibi adımlar takip edilmiştir. Ayrıca Houser (2015), denetleme yolu için çalışmanın her aşamasında gerçekleştirilen işlemlerin şeffaf bir şekilde betimlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için çalışmanın bütün süreçleri betimlenmeye ve kanıtları sunulmaya çalışılmıştır. Öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili alanyazısı için gerekli olan bilgiler araştırmada sunulmuştur. Araştırmanın bulguları tutarlı ve anlamlı şekilde kendi içinde bir bütün olup literatürle uyumludur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecini ve sonucunu eğitim yönetimi alanında da öğretmen performansı alanında çalışmalar yapan ve nitel araştırma konusunda uzman olan akademisyenler incelemiştir.

Nitel çalışmaların onaylanabilirliğin sağlanabilmesi için; çalışmanın amacı ve hedeflerinin belirtilmesi, ham verilerin sunulması, araştırma bulgularının tema ve kategoriler şeklinde sunulması, doğrudan alıntılarla desteklenmesi önemlidir (Holloway ve Wheeler, 1996; Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın doküman analizi sürecinde çalışmanın amacı ve hedefleri belirtilmiş, elde edilen ham veriler, araştırma bulguları tema ve kategoriler hâlinde sunulmuş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece araştırmada araştırmacının ön yargı ya da görüşleri değil, belgelerde geçen ifadeler yer almıştır.

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, nitel araştırmalarda tutarlılık ve teyit edilebilirlik önemlidir. Bunun için araştırmacı tutarlılığı sağlamak için bulguları, sonuçları ve yorumları uzman görüşüne sunmuştur. Uzman, kendisine sunulan araştırma bulguları, sonuçları ve yorumlarını ham verilerle karşılaştırmış ve bunların teyit edildiğini bildirmiştir. Teyit edilebilirlik için ayrıca kullanılan bütün dokümanlar ve kodlama süreci elektronik ortamda saklanarak bir teyit incelemesi için muhafaza edilmiştir.

3.5.2. Görüşme verilerinin betimsel analizi

Analiz çalışmalarına görüşme sonucunda elde edilen kayıtların transkripsiyonu ile başlanılmıştır. Bu transkripsiyon 44287 kelimelik veri setinden oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin belirlenen temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasını içerir (Özdemir, 2010). Betimsel analizde amaç bulguların

özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde iletilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Strauss ve Corbin'e (1990) göre, betimsel analizde araştırmacı topladığı veriyi deneklerin kendi adlarına konuşacakları biçimde sunabilir.

Görüşme ile elde edilen veriler aynı zamanda, "içerik analizi" tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; nitel verilerin birbirleriyle ilişkisine, tutarlılığına dayalı bir şekilde indirgeme ve bunları anlamlandırma sürecini kapsar (Patton, 2014). İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Böylece veri setindeki veriler, benzerliğine dayalı şekilde kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmektedir. Aynı zamanda bu işlemler verilerin daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ile elde edilen verilerin doğru, ilişkisel, tutarlı, anlaşılır ve bütünsel bir şekilde yapılandırılması sağlanmaya çalışılır. Bunun için toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri tespit etmek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın içerik analizi süreci; Eysenbach ve Köhler (2002) tarafından önerilen süreç dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç dört aşamayı kapsar. Bunlar; (a) verilerin kodlanması, (b) kod, kategori ve temaların bulunması, (c) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi (d) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu süreç tümevarımcı bir yaklaşımı barındırmaktadır. Tümevarımcı yaklaşım içeren analiz süreci, elde edilen verilerden örüntüler, kategoriler ve temalar keşfedilmesini kapsar (Patton, 2014).



Şekil 3.3. Araştırmanın İçerik Analiz Süreci

a) Verilerin kodlanması

Araştırmacı veriyi kodlamadan önce görüşme ve doküman analizi ile elde edilen metinleri iki kez okumuştur. Araştırmacı görüşmelerle elde edilen veriyi üçüncü kez okurken açık kodlama (open coding) yapmıştır. Açık kodlama, verilerin kelimeler ve anlamlar bağlamında indirgemesini sağlayan bir süreçtir (Saldana, 2009). Araştırmacı bu süreçte verileri okuyarak anahtar kelimeler ve öbekler belirlemeye çalışmıştır. Belirlediği bu kelimeleri ve öbekleri araştırma soruları ve öğretmen performans değerlendirmedeki alanyazın kapsamında

revizyona tabi tutmuştur. Bu revizyon sürecinde eğitim yönetimi uzmanı ve danışman desteği almıştır.

b) Kod, kategori ve temaların bulunması

Araştırmacı açık kodlama ile ortaya çıkan kodların revizyona dayalı hâli ile daha sonra metinleri dördüncü kez okurken odaklanılmış kodlama (focused coding) sürecini gerçekleştirmiştir. Odaklanılmış kodlama, araştırma ile elde edilen verilerin yeniden organize ya da yeniden analiz edilmesini içeren bir süreçtir (Saldana, 2009). Araştırmacı odaklanılmış kodlama ile elde ettiği kodları bir sonraki süreç olan kategoriler ve temalara ayırma sürecine geçmiştir. Çünkü nitel araştırmada odaklanılmış kodlama ile keşfedilen kodların, daha üst ve genel bir düzeyde ifade edilebilmesi için kategoriler şeklinde gruplandırılması ve bu grupların temalar şeklinde adlandırılması gerekir. Bunun için Baltacı (2019) tarafından önerilen tematik kodlamaya geçilmiştir. Tematik kodlama, ilk aşamada keşfedilen kodların aralarındaki ortak özellikler ve benzerliklerine göre gruplandırmayı içerir. Bir yönüyle tematik kodlama, gruplama ve kategorilere ayırma işlemidir (Baltacı, 2019). Araştırmacı belirlediği temalar altındaki kodların kendi aralarında tutarlı olup olmadığını eğitim yönetimi uzmanı ve danışman görüşleriyle desteklemeye ve geliştirmeye çalışmıştır. Böylece iç tutarlığı sağlamaya çalışmıştır. Yine verilerin analizi kapsamında belirlenen temalar farklı olsa bile, diğer temalarla uyum düzeyi eğitim yönetimi uzmanı ve danışman görüşleriyle sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece verilerin analizi ile ortaya çıkan sonuçların dış tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

c) Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi

Araştırmacı bu aşamada, diğer aşamalarda elde ettiği verileri ve bulguları daha anlaşılır, okuyucuların daha rahat anlayabileceği bir şekilde düzenlemeye çalışmıştır. Çünkü nitel araştırma sürecinde verilerin okuyucunun zorluk çekmeden anlayabileceği şekilde açıklanması ve sunulması gerekir (Baltacı, 2019). Araştırmacı bulgulara kendi görüş ve yorumlarına yer vermemeye çalışmıştır. Verilerin analizleriyle ortaya çıkan bulguları vermeye çalışmıştır.

d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Araştırmacının nitel araştırma sürecinde deneyimleri, yaşanmışlıkları, çalışma konusuyla ilgili etkileşimi önemlidir. Bu açıdan araştırmacının yorumları ve aktarımları önemlidir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmanın temel amacı öğretmen performansını değerlendirecek bir model geliştirerek öneride bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında

araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlamasının önemli olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmacı, verileri yorumlayarak ve toplanan verilerin araştırmanın amacı kapsamında bütünsellik (neden-sonuç, ilişkileri açıklamak) sağlaması için açıklamalarda bulunmuştur.

3.5.3. Geçerlilik ve güvenilirlik

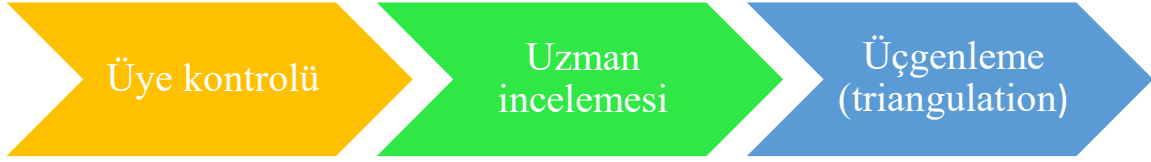
Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi güvenilirlik ve geçerliliğidir. Bu araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği; Miles, Huberman ve Saldaña, (2014) gibi realist araştırmacılar tarafından önerilen iç/dış geçerlik ve iç/dış güvenilirlik çerçevesinde sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.3.1 Geçerlilik

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilişkilidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma konusunun gerçekliği betimlemesi, verilerin objektif elde edilmesi, toplanan verilerin kodlanması, analiz edilmesi ve bulguların yorumlanmasında güvenilirliğin ve kabul edilebilirliğin devamlı kontrol edilmesidir (Arslan, 2022). Araştırmacı toplanan verileri objektif ve doğru bir şekilde analiz ederek araştırma sürecini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırma konusu bütün olarak incelenmeli, elde edilen verilerin teyit edilmesine yardımcı katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi vb. yaklaşımlara başvurulmalıdır. Araştırma sürecinde bu öneriler kapsamında önlemler alınmıştır. Bu önlemler iç ve dış geçerlilik olarak iki boyutta ele alınmıştır:

A) İç Geçerlilik (İnandırıcılık)

İç geçerlilik; araştırmada izlenen sürecin, çalışılan konunun gerçekliğini ortaya koymada yeterliliğidir. Araştırmacı izlediği süreçte “Elde edilen veriler gerçek durumu yansıtıyor mu?”, “Bulgular kendi içinde tutarlı mı?”, “Bulguları teyit etmede stratejiler var mı?” sorularının cevabını vermeye çalışmalıdır (Karataş, 2015). Bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için üye kontrolü (member checking), uzman incelemesi (peer debriefing) ve üçgenleme (triangulation) yöntemlerine başvurulmuştur.



Şekil 3.4. İç Geçerliliği Sağlama Süreci

a) Üye Kontrolü (Member Checking)

Üye Kontrolü; araştırma sürecinde görüşlerine başvuru alan katılımcıların, kendilerinden elde edilen verileri inceleyerek, görüşme sürecindeki dile getirdiği görüşleri yansıtmadığını kontrol etmeleridir (Miles vd, 2014). Araştırmacı bu kapsamda görüşmeler sonucunda elde ettiği bulguyu katılımcıların görüşlerine sunarak onlardan elde ettiği bulguların, onların görüşme sonucunda verdikleri bilgileri yansıtmadıklarını sormuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulguların, görüşme sürecinde katılımcıların verdiği bilgileri yansıttığı tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından herhangi bir düzeltme talebi iletilmemiş ve gönderilen bulguların onların görüşlerini yansıttığını iletilmişlerdir.

b) Uzman incelemesi (Peer debriefing).

Uzman incelemesi; araştırmanın analizlerini ve sonuçlarını alanında uzman kişinin inceleyerek elde edilen verilerin gerçeklikle örtüşmesi ile ilgili yargılarının alınması sürecidir (Karaşahin, 2020). Bu kapsamda araştırmacı içerik analizinin her aşamasında (a. verilerin kodlanması, b. kod, kategori ve temaların bulunması, c. kod, kategori ve temaların düzenlenmesi d. bulguların tanımlanması ve yorumlanması) danışmanına bilgi vermiş, elde ettiği verileri görüşlerine sunmuştur. Öneriler kapsamında gereken düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, birçok alan uzmanından (eğitim yöneticisi, dil bilimci, yönetici, eğitimci, denetçi vb.) içerik aşaması sürecinde fikirlerini ve değerlendirmelerini almıştır.

b) Üçgenleme (Triangulation)

Üçgenleme, araştırma konularının tek yönlü anlaşılmasının yeterli olmadığı durumlarda birden fazla bakış açısından işe koşulması sürecini ifade eder (Neuman, 2014). Patton (2014) üçgenlemeyi dört başlık altında ele alır. Bunlar: Veri Kaynakları, Araştırmacı Kuram ve Metodolojik üçgenlemesidir. Bu araştırma için veri kaynakları üçgenlemesinden faydalanılmıştır. Araştırmada görüşme ve doküman analizi teknikleri birbirini destekleyecek şekilde kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin, doküman analizi ile elde edilen veriler arasındaki tutarlılığı karşılaştırılmıştır.

B) Dış Geçerlilik (Aktarılabirlik)

Dış geçerliliği kısaca araştırma bulgularının başka gruplar için de geçerli olma düzeyi olarak tanımlanabilir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Cinsiyet, kamu ve özel okul öğretmeni ve yöneticisi olma, eğitim denetçisi, akademisyen, sivil toplum kuruluşu yöneticisi olma gibi birçok değişken dikkate alınmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde örnekleme seçimi vb. değişkenler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Dış geçerliliği artırmak için araştırma bulgularında katılımcıların birebir görüşlerinden bol miktarda alıntılar yapılmıştır. Bulgularda olabildiğince detaya inilerek araştırmanın aktarılabirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada desenin belirlenmesi, örneklemin oluşturulması, yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi ve geçerlilik başlıklarında yeterince bilgi verilmesi ile dış geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenle ve okul yöneticileri Konya ili merkezinde belirlenmiştir. Başka illerdeki öğretmen ve yöneticilere ulaşamamak araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak için görüşme yapılacak öğretmen ve yöneticilerin seçiminde öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri olaması ölçüt alınarak bu sınırlılığa önlem alınarak dış geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubundaki STK (Sivil Toplum Kuruluşu) temsilcisi, akademisyenler ve denetçilerle pandemi şartlarından dolayı yüzyüze görüşmeler yapılamaması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak için görüşmelerin video konferans sistemleri ile kayıt altına alınarak yapılması sağlanmıştır.

3.5.3.2. Güvenirlilik

Nitel araştırmada güvenirlilik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğidir. Bir başka tanımla çalışmanın aynı koşullarda farklı bir araştırmacı tarafından tekrar yapılması sonucu benzer sonuçlara ulaşılabilme düzeyidir (Karataş, 2015). Güvenirlilik ikiye ayrılır. Bunlar: dış ve iç güvenirliliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

A) Dış Güvenirlilik

Dış güvenirlilik, diğler araştırmacıların da birbirinden bağımsız şekilde aynı ya da benzer ortamlarda, araştırma sonuçlarını tekrarlayabilme düzeyidir (Patton, 2014). Yani dış güvenirlilik, bir araştırmacının aynı yöntemi benzer bir çalışma grubunda kullanarak bu araştırma sonuçlarına ulaşabilmesidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bunun için araştırmacı; başka araştırmacıların da benzer araştırmayı yapabilmesine yön verecek biçimde araştırmasının yapısı, bağlamı, katılımcıların sayısı, veri toplama yöntemleri, yöntemin uygulanması, süresi ve verinin toplandığı zaman aralığı hakkında bilgi vermelidir (Shenton 2004; Lincoln ve Guba 1985).

Araştırma sürecinde araştırmacı dış güvenirliliği sağlayabilmek için kendisini bu süreçte; çalışmanın bir parçası olmayı, doğrudan veri toplamayı, araştırmanın içinde bizzat yer almayı, araştırma verilerini bilgi ve deneyimleri çerçevesinde analiz etmeyi ve yorumlamayı gerçekleştirecek şekilde konumlandırmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için, katılımcılardan eğitim çalışanı olanların, okullarında yaptıkları çalışmalar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Katılımcıların öğretmen performansı değerlendirmesi ile ilgili bilgilerinin olmasına, çalışmalar ve performans alanında yayımlar yapmış olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan akademisyenler belirlenirken öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili yayınlarının olması ölçüt alınmıştır. Örneklemede yer alan okul müdürleri, denetçiler ve öğretmenlerin belirlenmesinde MEB tarafından uygulanan performans değerlendirme sürecinde bizzat yer almaları kriter olarak alınmıştır. Araştırma örnekleminde görüşlerine başvuru STK yöneticileri belirlenirken ilgili STK'nın öğretmen performansı ile ilgili rapor hazırlamış olmaları ölçüt alınmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için görüşmeler katılımcıların kendilerini en iyi, en rahat hissedebilecekleri ortamda gerçekleşmiştir. Görüşmeler ya yüz yüze ya da online toplantılar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla önceden görüşülmüş ve randevu alınmıştır. Çalışmanın amacı ve görüşme gündemi hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sürecinde kayıt alınmak istenmiş, bunu istemeyen katılımcıların görüşleri yazılı görüşme kayıtları şeklinde alınmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliğinin sağlanması için kuramsal çerçeve açıkça ortaya konmuştur. “Performans ve performans değerlendirme nedir, öğretmen performansı nedir?” gibi soruların cevapları araştırmanın kuramsal temelinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için veri toplama ve analiz yöntemleri, verilerin nasıl analiz edildiği, katılımcı sayıları, verilerin toplandığı zaman aralığı araştırma içeriğinde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

B) İç Güvenirlilik

Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceği olarak tanımlanan iç geçerlilikte LeCompte ve Goetz (1982), bazı stratejiler önermektedir. Araştırma boyunca araştırmacı tarafından da göz önüne alınan bu stratejiler şu şekildedir;

1. Toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılarla sunulması.
2. Aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesi.
3. Elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesi.

Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için araştırma sürecinde uzman desteği alınmış; uzmandan araştırmanın deseni, verileri, verilerin analizi ve sonuçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Veriler tez içerisinde betimsel bir yaklaşımda doğrudan alıntılarla sunularak iç güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere araştırmacı başta herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecini ve sonucunu eğitim yönetimi alanında da öğretmen performansı alanında çalışmalar yapan ve nitel araştırma konusunda uzman olan akademisyenler incelemiştir. Araştırmacı tutarlılığı sağlamak için bulguları, sonuçları ve yorumları uzman görüşüne sunmuştur. Uzman, kendisine sunulan araştırma bulguları, sonuçları ve yorumlarını ham verilerle karşılaştırmış ve bunların teyit edildiğini bildirmiştir.

Araştırmacının öğretmen ve idareci olması, MEB tarafından uygulanan performans değerlendirme sürecinde aktif bir şekilde yer alması, performans değerlendirme ile ilgili yayınının olması bu alanda yoğun bir şekilde gözlem yapmasına olanak sağlamıştır.

3.5.4. Nicel verilerin analizi

Performans Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Likert tipi cevaplandırmanın kullanılmasının sebebi, hem veri toplama sürecine olumlu katkılar yapması hem de veri analizini kolay kılmasıdır (Joshi ve Rahman, 2015). Performans Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri, uzman görüşleri doğrultusunda madde bazlı değerlendirilmiştir. Be sebepten dolayı maddelerin standart sapma ve ortalamaları hesaplanmıştır. Betimleme analizleri ile elde edilen bulgular yorumlanırken likert tipi sorular sıralı (ordinal) veri olarak kabul edilmiştir. Çünkü envanterin puanlaması 1 (Hiç katılmıyorum) – 4 (Tam katılıyorum) biçiminde puanlanmıştır. Bu rakamlar arasında matematiksel olarak eşit aralık var iken bu rakamların temsil ettiği ifadeler arasında eşit bir aralık söz konusu değildir (Turan vd., 2015). Bu sebeplerden dolayı her bir madde için seçenekler arasında dizi genişliği göz önüne alınarak aritmetik ortalaması 2,49'dan küçük olan değerler “katılmıyorum” ($x < 2,49$), büyük olan değerler ise katılıyorum ($x > 2,50$) şeklinde değerlendirilmiştir. Bu analizler, SPSS 18.0 ve AMOS 24.0 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın modeli kapsamında öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik veri kaynaklarından bilgi toplamak için veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bunlar: öğrenci ve veli memnuniyet ölçeği, öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği, öğretmen gözlem formu, portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçekleridir. Tüm bu veri toplama araçları için geliştirilme sürecinde toplanan veriler için kayıp verilerin varlığı incelenmiş ve kayıp veriler veri setinden çıkarılmıştır. Her bir veri toplama aracının geliştirilmesi için toplanan veri setlerinin normallik varsayımı incelenirken, tek yönlü uç değerler maddelere ilişkin puanların z puanlarına dönüştürülmesi ile kontrol edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Z değeri +3 ile -3 aralığının dışında kalan tek değişkenli aykırı değer olarak kabul edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Veri setlerinin her birisinden çıkarılan verinin oranı %5'in altındadır. Bu oran veri setinin dağılım göstermesi durumunda tolere edilebilmektedir (Acuna ve Rodriguez, 2004). Ayrıca tek değişkenli değer normallik varsayımı, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve bu değerler +1 ve -1 aralığı arasında çıkmıştır. Veri setleri, basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik varsayımı olan +1 ve -1 aralığında çıkması gerekir (Morgan vd., 2004). Veri toplama araçları için toplanan veri setleri normallik şartlarını sağlamıştır.

Bu veri toplama araçlarının geliştirilmesinde kullanılan analizler Tablo 3.6.'da ifade edilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen performans değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen analizler

Veri toplama aracı	Kendall Uyuşum Katsayısı	Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi	Barlett test	Kapsam geçerlik oranları	Anti-ımağ değeri	Açımlayıcı Faktör Analizi	Korelasyon katsayısı tekniği	Doğrulayıcı Faktör Analizi	Bağımsız t testi	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı	Kappa uyum değeri
Öğrenci Memnuniyet Ölçeği	+	+	+		+	+	+	+	+	+	
Veli Memnuniyeti Ölçeği	+	+	+		+	+	+	+	+	+	
Öğretmen Gözlem Formu	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmen Performans Özdeğerlendirme Ölçeği	+	+	+		+	+	+	+	+	+	
Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Veri toplama araçları geliştirilirken aynı veriye önce AFA uygulayarak elde edilen yapıyı doğrulamak için DFA uygulanabilir (Schmitt, 2011). Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi uygulanıp açımlayıcı faktör analizi ile keşfedilen modelin doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi kuramsal sağlamlığı yakalama bakımından mantıklı görülebilir (Doğan vd., 2017). Bu sebeplerden dolayı veri toplama için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri aynı veri setiyle gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları geliştirilirken uzman görüşlerindeki uyum durumu Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile incelenmiştir. Sadece, Öğretmen Gözlem Formu ve Öğretmen için ölçme aracının ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama ya da maddenin ilgili yapıyı yormasını sınamak için kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır. Yine bu ölçekler için, puanlayıcılar arası uyuma bakmak gerekir. Puanlayıcılar arasındaki uyum, Kappa analizi ile hesaplanmıştır. Kappa katsayısı Performans Portfolyosunu Derecelendirme Ölçeği Veri toplama araçları için açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri ve anti-ımağ köşegen değerleri incelenmiştir. Veri toplama araçlarının alt boyut puanları arasındaki korelasyon katsayıları bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 4 faktörlü yapılar, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Veri toplama araçların güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin alt grup ve üst grupta farklılaşıp farklılaşmadığı için “t” değerine bakılmıştır.

3.5.5. Araştırmanın etik yönü

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin belgeleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/303

Ayrıca görüşme sürecinde kullanılan veli ve katılımcı onam formu ekler bölümünde yer almaktadır.

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına yönelik ilgili makamlardan alınan araştırma izin onay yazıları ekler bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. Nitel Boyut

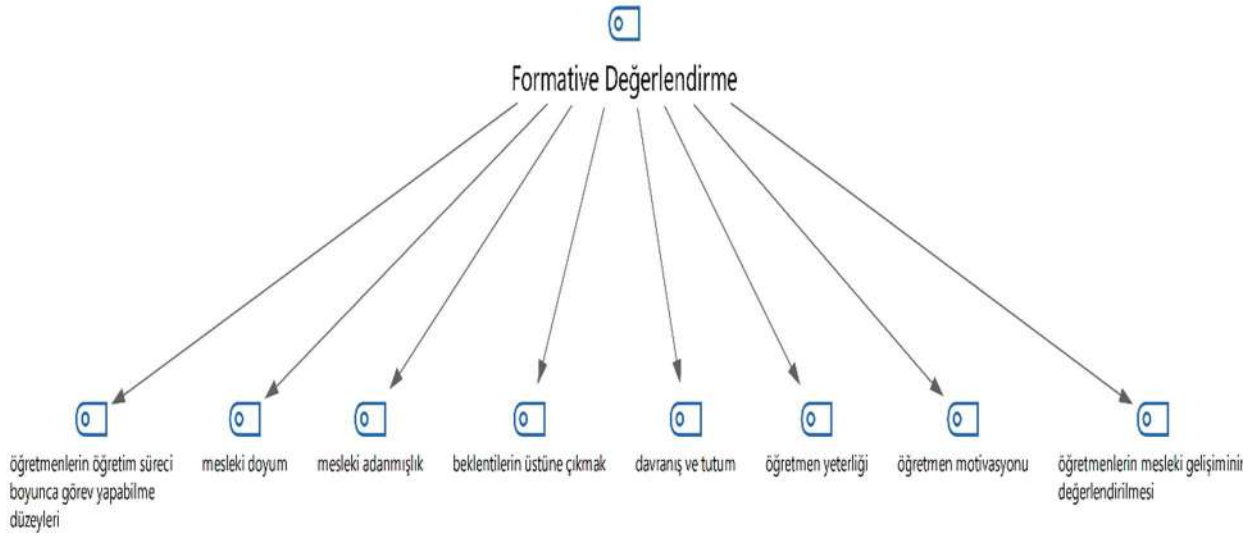
Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular; çoklu durum çalışması, doküman analizi ile ulaşılan bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Nitel bulgular, araştırmanın amaçları başlıkları altında verilmiştir. Her bir araştırma sorusuna ait çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile ulaşılan bulgular sırayla verilmiştir. Yani araştırmanın amaçları başlıkları altında görüşme analizi ve doküman analizi bulguları beraber verilmiştir. Ardından bu bulgulara dayalı geliştirilen öğretmen performans değerlendirilmesine yönelik varsayımlar oluşturulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakterinin nasıl olması gerektiğine yönelik bulgular ve yorumlar

4.1.1.1. Çoklu durum çalışması

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirmesinin amaç ve karakteri iki ana kategoride belirtilmiştir. Bu kategoriler formative değerlendirme, summative değerlendirme. Formative değerlendirme sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler “öğretmenlerin mesleki gelişiminin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin öğretim süreci boyunca görev yapabilme düzeyleri”, “öğretmen yeterliği”, “davranış ve tutum”, “beklentilerin üstüne çıkmak”, “mesleki adanmışlık”, “mesleki doyum” ve “motivasyon”dur. Summative değerlendirme ise “iş birliği ve öğretmenlerin kıyaslanması”, “öğretmen bilgi ve becerisi”, “öz değerlendirme” ve “öğretmenlerin ödüllendirilmesi” olarak dört alt kategoride toplanmıştır. Son olarak öğrenmeyi geliştirme kategorisinde ise “öğretmen motivasyonu” alt kategorisi oluşmuştur.

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amaç ve Hedefleri



Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin akademisyen, öğretmen, müfettiş, okul yöneticisi ve sivil toplum örgütleri yöneticisi görüşlerine göre öncelikli olarak performans değerlendirme “öğretmenlerin mesleki gelişiminin değerlendirilmesi”, bir öğretmenin mesleki alanda sergilemekte sorumlu olduğu performans göstergelerini “ne derecede, ne düzeyde?” yaptığı belirlenmelidir. Tüm katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri doğrultusunda mesleki gelişiminin değerlendirilmesine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Performans değerlendirme ise kişinin yaptığı işle ilgili ölçütler doğrultusunda belirlenen amaçlar çerçevesinde ne yaptığının, ne kadar yaptığının belirlenmesi ve buradan hareketle gelecek için oluşturulacak planlara esas teşkil edecek verilerin ortaya konması olarak düşünebiliriz.” AE1

Farklı görev alanlarında bulunan katılımcılardan alınan öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri doğrultusunda mesleki gelişiminin değerlendirilmesine yönelik görüşlerin benzer ifadeler içerdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme “öğretmenlerin öğretim faaliyetleri boyunca görev yapabilme” düzeylerini ve “neyi, nasıl” yaptıklarını göstermelidir. Katılımcılardan öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri

doğrultusunda öğretim faaliyetleri boyunca görevlerini yapabilmelerine yönelik DYE3'ün görüşleri şu şekildedir:

*“Performans aslında niceliksel bir kavramdır. Şu kadar sürede şu miktarda, sayıda vb. ürünün ortaya çıkarılması gibi. Bir kişinin fiziksel olarak ortaya koyduğu ürünle doğru orantılı bir kavramdır da diyebilirim. Örnek verecek olursam bir orman işçisinin fiziksel dayanıklılığıyla, gücüyle paralel olarak gün içerisinde bir orman sahasına diktiği fidan sayısı onun performansı olarak değerlendirilebilir. Somut olarak bir kişi günde 1000 tane fidan dikiyorsa performansı yüksek olan kişi 1100 tane, düşük olan kişi 900 tane dikiyordur diyebiliriz. Performans değerlendirme ise verilen süre zarfında kişinin çıkardığı ürüne göre değerlendirilmesi, ona göre ödüllendirilmesi veya o kişinin performansına, yeteneğine göre görevlendirilmesidir. Orman işçisi örneğinde olduğu gibi fidan başına ücret verildiğini ve her fidanın 1 tl karşılığında dikildiğini düşünürsek 900 fidan diken 900 tl, 1000 fidan diken 1000 tl ve 1100 fidan diken 1100 tl kazanacaktır. Bu şekilde performans değerlendirilmiş olacaktır. Ya da yeteneğine uygun bir işin başına geçirilmesi de performans değerlendirmeye örnek verilebilir. Bir kişi örneğin sınıf öğretmenliği bölümünü bitirmiştir ancak sınıf öğretmenliği yapmıyordur, öğrencinin seviyesine inemiyordur, ders anlatamıyordur ancak o kişiyi yönetici yaptığımızda belki de harika işler çıkaracaktır.” **DYE3***

Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin yeterlik düzeyleri bir işi yerine getirebilme potansiyelleri, verimlilikleri vb. alanlarda gösterge sunması olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakterinin “öğretmen yeterliği” alt boyutuna ilişkin DÖK1'in görüşleri şu şekildedir:

*“Performans değerlendirmede ise öğretmenin yeterlilik düzeyi -dersi işleyişinden değerlendirme sürecine kadar- akla gelir. Kazanımların hangi ölçüde kazandırılabilirdiğinin veya kazandırılmadığının, varsa bir eksikliğin giderilmeye çalışılmasıdır.” **DÖK1***

Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin farklı farklı alanlarda amaç ve karakter algısı “davranış ve tutum, beklentilerin üstüne çıkmak, mesleki adanmışlık” gibi alt kategorilerde toplanmıştır. Bu alt kategorilere göre ilk olarak öğretmenin öğrencilere

sınıf içindeki tutum ve davranışları, mesleki açıdan sahip olduğu verimliliğin çok çok üstüne çıkarılmaya çalışılması, öğretmenlik görevini severek ve isteyerek yapıp yapmadığı, okulda yer alan diğer paydaşlarla birlikte yol alabilmesi ve öğretmenlerin kendi aralarında yarışdırılması için kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin XYE1'in görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Mesleki anlamda performans görevlinin kendini gerçek anlamda ne kadar mesleğine adanmışlığıyla eş değerdir. Mesleki olarak kendini tatmin etmenin karşılığıdır bence.”

XYE1

Katılımcıların, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin “mesleki doyum”larını yansıtmaktadır. Katılımcılara göre öğretmenlerin mesleki alandaki doyumlarının ölçülmesi performans değerlendirmenin amaçlarından biridir. Bu duruma yönelik XÖE2'nin görüşleri şu şekildedir:

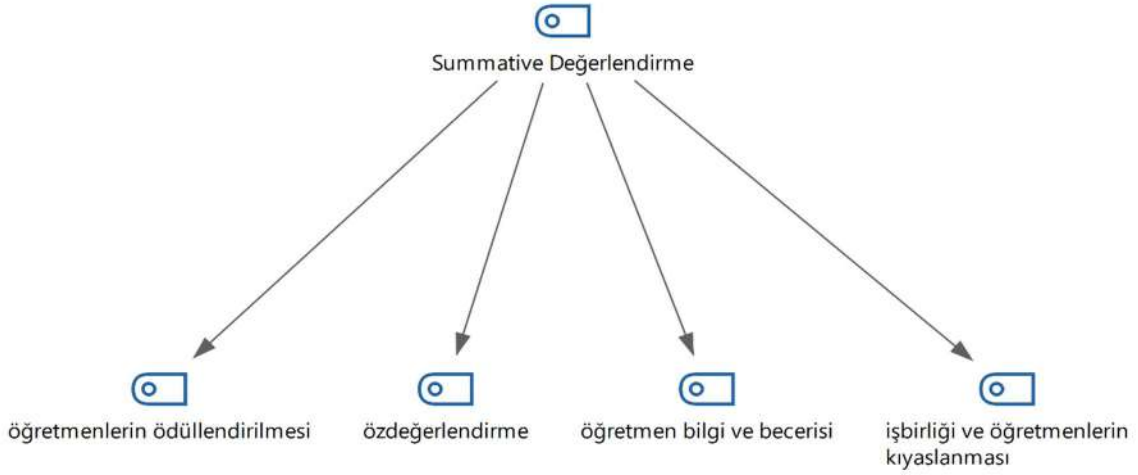
“Performans bir öğretmenin ya da bir öğretmen grubunun gösterdiği enerji, çaba, bilgi, yeterlik ve çalışma durumlarından aldığı doyumdur. Yani, performans değerlendirmenin amacını harcayan çaba, enerji, bilgi ve yeterlik olarak görüyorum.”

XÖE2

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yani çabaları ile ilgilidir. Katılımcılar öğretmen performans değerlendirmesinde öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili sahip oldukları motivasyonun, sergiledikleri enerji ve çabanın bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenlerin sergiledikleri motivasyonun, harcadıkları emeğin öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebileceği düşünülebilir. Bu doğrultudaki SK1'in görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenin mesleki performansını değerlendirme açısından baktığımızda biz sonuç odaklı değil de daha çok süreç odaklı bir yaklaşım benimsemek istiyoruz. Yani bunun doğru olduğunu düşünüyoruz. Öncelikle yani öğretmenin yapıp, yapamadığından ziyade ya da neyi ne kadar yaptığından ziyade gelişime gösterdiği çabayı takdir ederek ilerlemekten yanayız.” **SK1**

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amaç ve Hedefleri



Katılımcıların, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin düzeyi ve sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilmeleri olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan, öğretmenlerin bilgi ve beceri alt kategorisine yönelik AE2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi performans sözcüğü bize İngilizceden gelmiş. Yani “perform”dan geliyor, Perform; edimde bulunma, davranışta bulunmak aslında. Yani bir çalışanın kendi mesleğini, görevini yerine getirirken sergilemiş olduğu davranış. Tanım olarak böyle performans. Dolayısıyla hangi meslek grubu olursa olsun hiç fark etmez. Bu öğretmenlikte de böyledir, diğer sektörde çalışanlarda da aynı şekilde. Bir iş görevi, bir çalışanın performansı dediğimiz zaman anlamamız gereken onun kendi göreviyle ilgili, ondan beklenen davranışı sergileme düzeyi. Performans tanım olarak bu. Yaygın kanının aksine performans bir sonuç değil örgütsel açıdan düşündüğümüz zaman. Performans başka çıktıların, sonuçlarının birebir belirleyicisi aslında. Örneğin biz işte öğretmenlikle ilgili konuşacağız. Öğretmenin performansı dediğimiz zaman öğretmenden beklenen rol davranışını yerine getirme düzeyi, onun sınıf içi performansı dediğim zaman öğrenci çıktılarına olan katkılarını anlıyoruz. Ve dolayısıyla neden sonuç ilişkisinde düşündüğümüzde performans bir neden, diğer sonuçlara yol açıyor. Performansın belirleyicilerine baktığımız zaman bir iş döneli, bizim durumumuzda öğretmenler olsun. Belirleyicilerine baktığımız zaman, birincisi o meslek grubunu icra eden iş görenin, o işi sergileyebilecek beceriye sahip olması. Bu bilgidir, bu beceridir.

Artık hani bu mesleğe göre değişebilir. Tutumunu da belki bu işin içine alabiliriz. Mesleğe dönük tutum, tutumu da performansla ilişkilidir.” AE2

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesindeki amaç ve karakter algısındaki öğretmenlerin bilgi ve beceri boyutunun daha çok akademisyen görüşlerine dayandığı dikkat çekmektedir. Yani akademisyenlere göre performans değerlendirmenin en önemli amaçlarından birinin öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerini ölçmek için gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme “öz değerlendirme” sağlamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri, onların performansına da yansiyacaktır. Buna ilişkin XYK1’in görüşleri şu şekildedir:

“...performans değerlendirmede açıkcası ben şeyleri kastetmiyorum bazı okullarda anket yapılıyor bu öğretmenden memnun musun, şu öğretmenden şöyle misin böyle misin iyi mi gidiyor, kötü mü gidiyor tarzında bunu değil. Bu bana biraz hoş olmayan durum gibi geliyor. Ben daha çok performans değerlendirmeyi öğretmenin kendisini değerlendirmesini, idarenin öğretmeni değerlendirmesi, belki de zümresinin içerisinde zümre başkanı veya kendinden daha baş kıdemli öğretmenin birbirine dönüt vermesi olarak düşünüyorum. Evet, bak ben burada böyle yapmışım; şöyle şöyle yapmayabilirdim gibi burayı daha farklı şekillendirebilirim tarzında hem motivasyon artırıcı hem de beyni, zihni çalıştırmaya yönelik diye daha ne yapabilirim diye düşündüğümüzde o düşünceye sizi sevk ediyor, diye düşünüyorum. Öğretmeni öğretmene kırdırma, kıyas yapma anlamında kesinlikle olmamalı. Kendisini kendisiyle yarıştırmalı ve bu şekilde çok da güzel olur, diye düşünüyorum.” XYK1

Son olarak katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakter algısı “iş birliği ve öğretmenlerin kıyaslanması” alt kategorisinde toplanmıştır. Bu alt kategorilere göre ilk olarak öğretmenin okulda yer alan diğer paydaşlarla birlikte yol alabilmesi ve öğretmenlerin kendi aralarında yarıştırılması için kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin DÖE1’in görüşü şöyledir:

“Performans; öğretmenlerimizin ilgi, yetenek, bilgi ve becerileri kapsamında eğitim-

öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu gayretin bütünüdür, diye düşünüyorum. Performans değerlendirme amacı ise öğretmenimizin eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu bu gayretin diğer öğretmenlerle karşılaştırılmasıdır.” DÖE1

4.1.1.2. Doküman Analiz

Araştırmanın ilk sorusuna “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” dokümanlarda cevap aranmıştır. Gerçekleştirilen doküman analizi ile bu soruya dokümanlarda yer verildiği görülmüştür. Bu cevaplar, Formatif ve Summatif Değerlendirme, Denetim ve Öğrenmeyi Geliştirme kategorileri altında alt kategorilerde belirlenmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakterine ilişkin kategoriler

Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaç ve karakterine ilişkin birtakım kategoriler Formatif Değerlendirme kategorisi altında kümelendirilmiştir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amacının ve karakterinin formatif değerlendirme olmalı kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Formatif (Biçimlendirici) Değerlendirme	Öğretmen Gelişimi	Öğretmenlerin gelişimine odaklanılmalı ve bu vurgulanmalı	(M1)
		Öğretmeni geliştirmeli, mesleki gelişim için güçlü ve zayıf yönleri belirlemeli ve iyileştirmeli	(R3)
	Mesleki Rehberlik ve Mentorluk Etme	Öğretmenlerin mesleki alanda eğitim ihtiyaçlarını belirlemeli, sürekli rehberlik etmek gerekli durumlar için zamanında iyileştirici tedbirler almalı	(M55)
		Destek ve mentorluk sağlamalı	(R1)
	Eğitim İhtiyacı	Gerekli eğitim ihtiyacının tespiti ve buna yönelik tedbirler alınmalı	(M10)
	Mesleki Gelişim	Öğretmen kalitesini sağlamalı ve mesleki gelişimi teşvik etmeli	(M21)
		Öğretmen mesleki gelişiminin sağlanmasına rehberlik edecek bilgiler edinmeli	(M27)
		Profesyonel olarak gelişmesine ve büyümesine yardımcı olmalı	(M51)
	Mesleki Politikalar Belirleme	Öğretmeni işe alım ve mesleki konularda politika oluşturulmalı	(M53)
	Geri Bildirim	Kendi performansları konusunda iş niteliklerine dayalı olarak dönüt sağlamalı	(M21)
Geri bildirim mekanizmalarını içeren biçimlendirici değerlendirmeler önemli		(M45)	

Tablo 4.1. incelendiğinde Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri formatif değerlendirme kategorisi altında “Öğretmen Gelişimi”, “Mesleki Rehberlik ve Mentorluk Etme”, “Eğitim İhtiyacı”, Mesleki Gelişim”, “Mesleki Politikalar Belirleme” ve “Geri Bildirim” şeklinde alt kategoriler belirlenmiştir. Bu kategorilerde; *Öğretmenlerin performanslarını değerlendirmenin amacı ve hedefi: öğretmeni geliştirmek, mesleki gelişim için güçlü ve zayıf yönleri belirlemek ve iyileştirmek, öğretmenlerin mesleki alanda eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, sürekli rehberlik etmek, gerekli durumlar için zamanında iyileştirici tedbirler almak, öğretmen mesleki gelişiminin sağlanmasına rehberlik edecek bilgiler edinmek, kendi performansları konusunda iş niteliklerine dayalı olarak dönüt sağlama* gibi açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın doküman analizi ile öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakterin nasıl olması gerektiği ile ilgili cevaplara ve kategorilere göre belirlenen summatif değerlendirme kategorisine ilişkin bulgular Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri summatif değerlendirme olmalı kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Summatif (Belgeleyici) Değerlendirme	Terfi Ettirme	Terfi veya işten çıkarma için bir araç olarak hizmet etmeli	(M27)
		Görev süresiyle ilgili kararlar almak için; kariyer basamaklarında yükselme ve liderlik pozisyonlarına geçmeli	
	Kariyer Gelişimi	Kariyer gelişimini belirlemede bir referans olmalı	(M41)
		Kariyer ilerlemesini sağlamalı	
	Zorunlu Hizmet İçi Eğitim	Liderlik pozisyonlarına geçişi sağlamalı	(M51)
		Zorunlu hizmetiçi eğitim programlarına katılmalı ve bu eğitim sonrasında yeniden değerlendirmeli	(R7)
	Okulu Geliştirme	Okulu geliştirmeli	(R4)
		Öğretmenin mesleki gelişim fırsatları okul gelişim planı ile uyumlu olmalı	(R3)
	Maaş Revizyonu	Sözleşmeleri ve maaşlarının revizyonu için bir referans noktası olmalı	(M66)
	Ücretle Ödüllendirme	Öğretmenler konu ve pedagojik bilgi sınavına girebilmeli ve başarılı olmaları durumunda yıllık maaş ikramiyesi alabilmeli	(M44)
	İstihdam Kararları	Kurumun istihdam kararlarını almalı	(R1)
	Görev Süresi	Görev süresiyle ilgili kararlar almalı	(M68)
İşten Çıkarma	Terfi veya işten çıkarma için bir araç olarak hizmet etmeli	(M27)	
	Performans değerlendirmeye dayalı bir şekilde öğretmenler işten çıkarılabilmeli	(M44)	
	İşten çıkarma ve gönüllü çıkış kararları gibi kararlar almalı	(M45)	

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri summative değerlendirme kategorisi altında kümelenen kategoriler şunlardır; “Terfi Ettirme”, “Kariyer Gelişimi”, “Zorunlu Hizmet İçi Eğitim”, “Okulu Geliştirme”, “Maaş Revizyonu”, “Ücretle Ödüllendirme”, “İstihdam Kararları”, “Görev Süresi” ve “İşten Çıkarma”dır”. Bu kategorilere ait bazı açıklamalar ise, *görev süresiyle ilgili kararlar almak için, kariyer basamaklarında yükselme liderlik pozisyonlarına geçiş, öğretmenin mesleki gelişim fırsatları okul gelişim planı ile uyumlu olmalıdır, sözleşme ve maaşlarının revizyonu için bir referans noktasıdır ve terfi veya işten çıkarma için bir araç olarak hizmet eder şeklindedir.*

Tablo 4.3. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri denetim olmalı kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Denetim	Hizmet İçi Eğitim Etkililiği	Hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililik düzeyini saptamalı	(M13)
	Disiplin Uyarıları	Disiplin uyarıları, işten çıkarma, terfi ve hizmet içi ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla öğretmen performansına ilişkin bilgiler objektif kararlar alınmasını sağlayabilmeli	(M66)
	Kontrol	Mesleki yeteneklerin üst seviyelere taşınması için kontrol mekanizması oluşturmalı	(M2)
		Öğretmenleri soruşturma, inceleme amacıyla yapılmalı	(M66)

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri, denetim olmalı kategorisi altında “Hizmet içi eğitim etkililiği” kategorisine ait *-Hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililik düzeyinin saptanması-* açıklaması yapılmıştır. “Disiplin uyarıları” kategorisine ait açıklama *-Disiplin uyarıları, işten çıkarma, terfi ve hizmet içi ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla öğretmen performansına ilişkin bilgiler objektif kararlar alınmasını sağlayabilir-* şeklindedir. “Kontrol” kategorisi ile ilgili açıklama *-Mesleki yeteneklerin üst seviyelere taşınması için kontrol mekanizması oluşturma-* biçimindedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri öğrenmeyi geliştirme olmalı kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğrenmeyi geliştirme	Kaliteli Öğrenme Süreci	Kaliteli bir öğrenme sürecini güvence altına alacak bir öğretmen performans değerlendirme programı	(M1)
		Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama yoluyla öğrencilerin öğrenim olanakları artırılmalı	(M13)
	Eğitim öğretim uygulamalarını iyileştirme	Eğitim-öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve bu şekilde öğrenci başarısını artırmalı	(M13)
		Müfredat planlamasında ve öğretimin uygulanmasında mükemmellik, yaratıcılık, yenilik ve stratejiler sağlamalı	(R4)
	Öğrencilerin öğrenmesini geliştirme	Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlerin ellerinden gelenin en iyisini hesap verebilir şekilde yapmalarını amaçlamalı	(R3)
	Öğrencinin öğrenmesini izleme	Öğretmen, biçimlendirici bir yaklaşım kullanarak öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamalı	(R12)
	Öğrenci başarısını artırma	Eğitim öğretim uygulamalarını iyileştirerek öğrenci başarısını artırmalı	(M13)
Etkili öğretim ve öğretim yoluyla öğrenci başarı sonuçlarını iyileştirmeli		(R4)	

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri öğrenmeye geliştirme kategorisi altında “Kaliteli Öğrenme Süreci”, “Eğitim öğretim uygulamalarını iyileştirme” “Öğrencilerin öğrenmesini geliştirme”, “Öğrencinin öğrenmesini izleme” ve “Öğrenci başarısını artırma” kategorileri sınıflanmıştır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalara bakıldığında

daha çok öğrenci başarısını artırma, öğrenci başarılarını izleme, etkili öğrenmeyi sağlayabilecek nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturma ile ilişkilidir.

4.1.1.3. Öğretmen performansının değerlendirilmesi modelinin amaç ve karakterine yönelik varsayımlar

Araştırmada “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara dayalı bir şekilde öğretmen performans değerlendirmesinin amaç ve karakterine yönelik şu varsayımlar oluşturulmuştur.

Öğretmen performans değerlendirilmesini amacı “Formatif ve Summatif Değerlendirme” olmalıdır. Bu başlıklar altında önermeler geliştirilirken okullardaki iklim, kültür, çalışma anlayışı dikkate alınarak tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonunda aşağıdaki önermeler geliştirilmiştir.

Formatif Değerlendirme ile;

- a. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanılır.
- b. Öğretmenlerin meslekli alanda güçlü ve zayıf yönleri belirlenir ve zayıf yönlerini geliştirici tedbirler alınır.
- c. Öğretmenlere mesleki rehberlik ve mentorluk yapılır.
- d. Öğretmenlerin performansı artırılır.
- e. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için eğitim ihtiyaçları belirlenir.
- f. Öğretmenlere performansları ile ilgili geri bildirimler verilir.

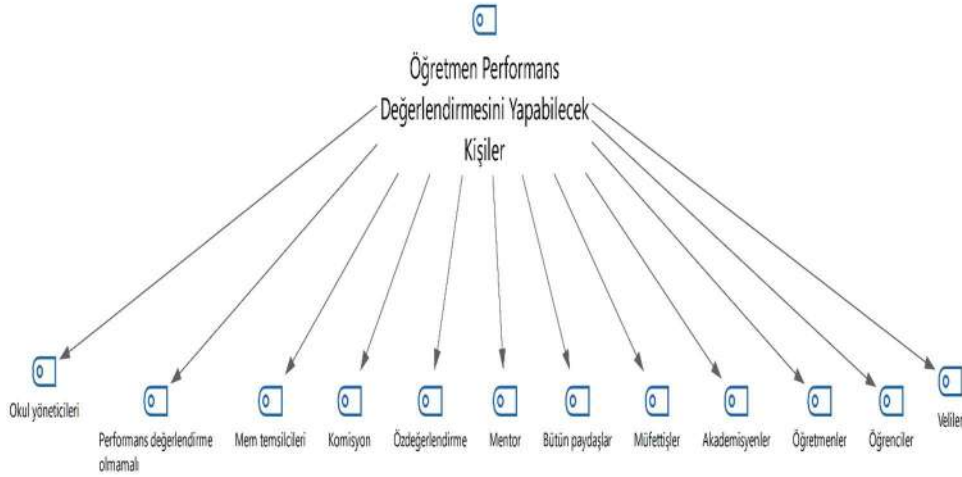
Summatif Değerlendirme ile;

- a. Öğretmenler ödüllendirilebilir.
- b. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesine yönelik değerlendirmelerde kullanılabilir.
- c. Öğretmenlerin zorunlu hizmet içi eğitimleri almaları sağlanabilir.

4.1.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilere yönelik bulgular

4.1.2.1 Çoklu Durum Çalışması

“Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevliler kimler olmalıdır ve görevleri neler olmalıdır? (ya da kim tarafından yapılmalıdır?)” sorusuna yönelik gerçekleştirilen görüşmelerle bu soruya cevap aranmıştır. Katılımcılara göre öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde sorumlu ve görev alması gereken kişi/ kişiler on iki kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler; “okul yöneticileri, veliler, öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler, müfettişler, bütün paydaşlar, mentor, öz değerlendirme, komisyon, MEM temsilcileri ve son olarak performans değerlendirme olmamalı” başlıkları altında toplanmıştır.



Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirmelerine kimler katılmalı ya da kimler görev almalı sorusuna yönelik farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Katılımcılar, öğretmenlerin performans değerlendirmesinde yer alması gereken kişilerin kim olması gerektiği sorusuna en çok “okul yöneticileri” cevabını vermiştir. Bu görüş okul yöneticilerinin okuldaki etkililiği, kurum kültürüne sahip olması, paydaşları izleyebilmesi ve öğretmenlerinin özelliklerini bilmesi olarak yorumlanabilir. Çünkü katılımcıların çoğunluğu okul yöneticilerinin bu aşamada mutlaka olması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların bir kısmı ise yöneticilerin olmasını bazı şartlara bağlamışlar (örneğin öğretmenlik geçmişi, kurum kültürünü oturtmuş olması, alanında yeterli olması vb.). Bu doğrultuda katılımcılar, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde olması gereken okul yöneticilerine yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

“...Öğretmenin performansını en net bir şekilde ölçecek, eğitim çalışanları arasında; eğitim yöneticisidir. En etkin. Çünkü daha çok onunla yüz yüze, daha çok onu yakından takip ediyor. O yüzden okul müdürü veya onun yetki devrini yaptığı müdür yardımcısı olmalıdır. Ama burada bir şeyi sorgulamak gerekiyor: “yönetici yeterlilikleri”. Yeterli olduğunu kabul ettiğimizde yani şu alanlarda “ölçme, planlama, sınıf yönetimi, hep bu konularda, hepsinde” yeterli olduğunu kabul ettiğimizde; okul yöneticisi, bu görevi gerçekleştirecek kişidir. O anlamda iyi bir okul/eğitim yöneticisi en etkili şekilde bu performans göstergelerini ölçebilir, diye düşünüyorum.” MK1

Katılımcılar, öğretmenlerin performans değerlendirmesinde yer almasında önemli bir rolü olan diğer kişileri “veliler” olarak belirtmişlerdir. Ancak bu durumu açıklarken katılımcıların çoğunluğun velilerin katılım oranının diğer paydaşlara oranla daha düşük etkisinin olması ve belirli düzeyde, belirli alanlarda fikirlerinin alınması gerektiğini öne sürmektedirler. Bazı katılımcılar ise velilerin görüşlerinin alınmasında objektiflik için dokümanların ve formların da kullanılabilceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde “veliler” alt kategorisine yönelik AE2’nin görüşleri şu şekildedir:

“...velinin değerlendirmesi olabilir. Sadece öğretmene bir dönüt vermek anlamında... Veliden de görüş alınmasının ben yine doğru olduğunu düşünüyorum ama veliye soracağımız şey “Ya öğretmen çok başarılı mı, ne düşünüyorsun?” hayır böyle şeyler değil. Veliyle ilişkisindeki performansını... “Öğretmen öğrencisiyle ilgili sizinle irtibata geçiyor mu, sizi bilgilendiriyor mu?” gibi... Yani kendi kısmıyla... Tutup da veliyi her konuda “Öğretmenin performansını değerlendirin.” dememeliyiz, onun haddine de değil. Bu ülkede şimdi ben bakıyorum, haddi olmayan insanlar her konuda ahkam kesiyor. O kadar yetkilendirmemeliyiz, demek istediğim bu şekilde.” AE2

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirmede etkili olması gereken diğer bireyler “öğrenciler” olarak belirtilmiştir. Katılımcıların bu görüşlerinin nedenleri öğretmenlerin okulda en çok öğrencilerle iç içe olması ve öğretmenlerin performans çıktılarında birinin de öğrencilerin olmasıdır. Katılımcıların çoğunluğu, öğrencileri bu sürece dâhil ederken velilerde olduğu gibi -objektiflik amacıyla- öğrencilerin de diğer paydaşlara göre performans değerlendirmedeki etkisinin düşük olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların

öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde öğrenciler alt kategorisine yönelik AE3'ün görüşleri şöyledir:

“...yani aynı grupta ders gören farklı şubedeki öğrencilerden de görüş alabilirsin burada. Öğretmenlerin performanslarını sonuçta kıyaslamak anlamında değerlendirmemek lazım. Yani mevcut durumu onlara bile sorabilirsin yani. Öğrenciler de katılabilir bu işin içerisine.” AE3

Öğretmenlerin performans değerlendirilmesine kimler katılmalı, soruna ilişkin katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin kendi meslektaşları bu süreçte yer almalıdır. Katılımcıların bir kısmı, öğretmenlerin alanı fark etmeksizin (genel meslektaşlar- öğretmenler) bu sürece katılması gerektiğini vurgularken diğer alt kategorilerde ise “rehber öğretmen” ve “zümre”deki öğretmenlerin dâhil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ayrışma katılımcıların bazılarının öğretmenlerin sadece aynı zümreden biri tarafından veya rehber öğretmen tarafından değerlendirilmesini uygun bulurken bir diğer kısmı ise öğretmen mesleğini icra eden herkesin bu sürece dâhil edilebileceğini belirtmektedir. Ancak bazı katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlik mesleğini icra edenlerin, zümrelerin mesleki kıdem olarak yeterli ve alanında yetkin olması beklentisi bulunmaktadır. Rehber öğretmenleri için böyle bir beklenti olmaması rehber öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha objektif yaklaşım sergileyebileceği düşüncesi olabilir. Bu durum karşısında XÖE2'nin detaylı görüşleri şu şekildedir:

“...diğer öğretmen arkadaşlarımızın da öğretmenlerin performans becerilerinin değerlendirilmesine katılması gerektiğini düşünüyorum yani ama aynı zümre olmamalı. Mesela benim için üçüncü sınıf öğretmeni olduğumu varsayalım üçüncü sınıftan değil ama 1, 2 ve 4'ü okutan öğretmenlerin, öğretmen performansını değerlendirme sürecine katılabileceklerini düşünüyorum...” XÖE2

Katılımcıların bir bölümü öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde görev alacak kişilerin “eğitim müfettişleri” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü belirtenlerin özellikle akademisyen ve eğitim müfettişleri olması dikkat çekmektedir. Diğer alanlardaki katılımcıların görüşleri eğitim müfettişlerini sürece dâhil etmemektedir. Bunun nedeni ise günümüzde öğretmen performans değerlendirmelerinin okul müdürlerinin yetkisine verilmiş olmasının oluşturduğu algı olabilir. Eğitim müfettişlerinin sürece dâhil edilmek istenmesinin nedenleri arasında ise katılımcıların bu kişileri alanında daha yetkin, yeterli ve alanında uzman

olarak değerlendirmesidir. Bu doğrultuda katılımcılardan ME2'nin öğretmen performansını değerlendirmede eğitim müfettişlerinin önemine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Okul içi ve okul dışı performans alanları bütüncül bir bakış açısıyla temelde öğrencinin yüksek yararı ve daha iyi öğrenme şartlarını hedeflediği için, bütün paydaşlar performans değerlendirme sistemine dâhil edilmelidir. Bu kapsamda; öğrenciler, veliler, okuldaki diğer öğretmenler, okul müdürü ve müfettişler performans değerlendirmeye dâhil edilmelidir.” ME2

Katılımcılara göre öğretmen performansını değerlendirmeye yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer alt boyut “öz değerlendirme”dir. Katılımcıların bir kısmı öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde en önemli kişinin yani öğretmenin bizzat kendisinin yer alması, kendisini değerlendirip kendisinin eksiklerini, iyi yönlerini, olumlu ve olumsuz taraflarını vb. tespit edebilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan SK1'in öz değerlendirme alt kategorisine ilişkin görüşleri şöyledir:

“...Şöyle yüzde ellisi bir kere öğretmenin kendisi. Şu açıdan önemli ben kendi gelişimimde otonomi sahibiyim, yani gelişimimden sorumluyum. Bunun aslında öncelikli muhatabı benim. Başkalarının kontrol etmesi değil, benim içsel ve ortaya koyduğum ürünlerimin çıktısı önemli. Otonomi kazandırmak için nasıl sınav sorularını değiştirdiğimizde, sınava hazırlık yöntemi, test kitaplarındaki soru türleri, öğretmenlerin, öğretim yöntemleri ve araçları değişir diyoruz, aslında o zemini öğretmene hazırladığımızda otonomiye de kültür olarak kazandırmak için bir zemin hazırlamış oluyoruz.” SK1

Katılımcıların bir kısmı, öğretmenlerin performansını değerlendirme amaçlı okullarda “komisyon” kurulması gerektiğini söylemektedir. Çünkü öğretmen değerlendirmenin yine aynı meslek grubunda yer alan ve alanında uzman öğretmen ekipler/komisyonlar kurularak yapılmasını gerekli görmektedirler.

“Okulda bir komisyon oluşturulabilir. Eser inceleme, rehberlik hizmetleri komisyonu gibi komisyonlar oluşturulabilir. Bu komisyonlarda da bir okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısı, her sınıf düzeyinde bir zümre öğretmeni, varsa okul rehber öğretmeni komisyonda olmalıdır.” DYE3

Bir başka alt kategoride ise öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin akademisyenler tarafından yapılması gerektiği, neden olarak ise akademisyenlerin eğitim alanında uzmanlaşmış ve yetişmiş olmaları olabilir.

“...üniversite temsilcisi...” AE1

“Üniversite hocalarımız” XÖK2

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde bir başka görüş ise “sürece ilçe MEM görevlilerinin” dâhil edilmesidir. Katılımcıların MEM görevlilerini performans değerlendirmede isteme nedenleri ise hem yapılan işin ciddiyeti (bürokratik açıdan) hem de öğretmenlerin görev yaptığı kurumlarda denetlemelerde daha aktif ve belirleyici rol oynamaları gerektiği düşüncesi içerisinde olduğu düşünülebilir. Bu kategorilere yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...il ya da ilçe MEM temsilcisi...” AE1

“...İlçe Milli Eğitim görevlisi.” XÖK1

Araştırmada dikkat çeken bir diğer kategori ise katılımcıların bir kısmı tarafından “öğretmen performans değerlendirme olmamalı” yönünde görüşler belirtmiştir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin kendi eksiklerinin farkına varabileceği, bir yönlendirmeye ihtiyaç duymayacağı ya da öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirebileceği bir iş yaptığını düşünmeleri olabilir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Öğretmen değerlendirmesi yapılmamalıdır.” DÖE2

“Öğretmen performansını değerlendirme sürecine bence gerek yoktur.” DÖK1

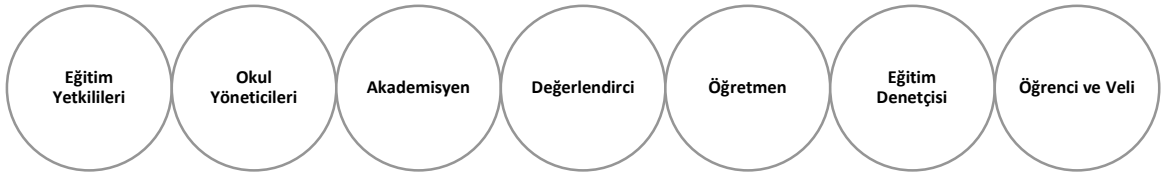
Son olarak öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde görev alması gereken kişileri katılımcılar “mentor” ve “bütün paydaşlar” olarak ifade etmişlerdir. Bu durumda belirtilen mentorun daha çok dışarıdan bir uzman ya da bu işi yapabilecek düzeyde bir okul müdürü beklentisi bulunmaktadır. Bütün paydaşlar görüşünde ise okula doğrudan etkisinin olduğu düşünülen ve eğitim-öğretimin her bölümünde aktif rol oynayan veli, öğretmen, yöneticiler, öğrenciler gibi temel paydaşların dâhil edilmesi olarak algılanmaktadır. Bu alt kategorilere yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...Bunu işte mentorlar öğretecek. Bunu müdürün öğretmesi de acı olur. O yüzden bunu mentor öğretecek.....alanında ve tabii mentoru seçerken de gerekli eğitimleri almış olacak. Yani bütün eğitimleri almış olacak. O eğitim puanları iyi olacak.” **AK1**

“Okul içi ve okul dışı performans alanları bütüncül bir bakış açısıyla temelde öğrencinin yüksek yararı ve daha iyi öğrenme şartlarını hedeflediği için, bütün paydaşlar performans değerlendirme sistemine dâhil edilmelidir.” **ME2**

4.1.2.2. Doküman Analiz

Doküman analizi ile araştırmanın “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevliler kimler olmalıdır ve görevleri neler olmalıdır? (ya da kim tarafından yapılmalıdır?)” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan içerik analizi ile bu sorunun cevabı dokümanlarda bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen kategoriler Eğitim Yetkilileri, Okul Yöneticileri, Akademisyen, Değerlendirici, Öğretmen, Eğitim Denetçisi, Öğrenci ve Veli kategorileri başlığında kümelendirilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilere ilişkin kategoriler

Analizler sonucunda öğretmenlerin performans değerlendirmesinde sorumlular ve görevlilere ilişkin eğitim yetkilileri kategorisine ilişkin kategori ve açıklamalar Tablo 4.5.’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Eğitim Yetkilileri olması kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Eğitim Yetkilileri	Amaç oluşturma	Eğitim yetkilileri, öğretmen değerlendirmesinin kavranması ve uygulanmasında önemli bir rol oynamalı	(R3)
	Öğrenme Hedefi	Ulusal öğrenme sonucu hedeflerini belirlemeli	(R3)
	Standart ve Norm	Öğretmenlik mesleği için standartlarını ve öğretmen değerlendirmesini düzenleyen normları oluşturmalı	(R3)
	İzleme	Öğretmen değerlendirme prosedürlerinin izlenmesini gerçekleştirmeli	(R3)
	Araç Tasarlama	Değerlendirme araçlarının tasarımı ve değerlendirme kriterleri belirlenmeli	(R3)
	Görevlendirme ve kontrol	Değerlendirme sürecindeki görevlerinin dağılımı ve değerlendirme sonuçlarının takibini içerebilmeli	(R3)

Analizler sonucunda öğretmenlerin performans değerlendirmesinde sorumlular ve görevlilere ilişkin Eğitim Yetkililer kategorisi; “Amaç oluşturma”, “Öğrenme Hedefi”, “Standart ve Norm”, “İzleme”, “Araç Tasarlama” ve “Görevlendirme ve Kontrol” kategorilerinin kümelenmesi oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve açıklamalar incelendiğinde eğitim yetkililerin görev ve sorumluluklarından bazıları öğretmen performans değerlendirme sistemini kurma, standartları belirleme, değerlendirme araçlarının tasarımı, kriterlerinin belirlenmesi, bu süreçte görev alacakları görevlendirme, ulusal düzeyde öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili hedefler belirlemedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Okul Yöneticileri olmaları kategorisi

Alt Kategori	Açıklama	Belge
Kayıt tutma ve saklama	Öğretmen uygulamalarının kayıtlarını tutmalı	(K3)
Uzmanlık bilgisi	Eğitsel değerlendirmeye ilişkin teori ve metodoloji bilgisi	(R7)
	Eğitim niteliğiyle ilgili kavram bilgisi	(R7)
Güvenilir olma	Somut verilere dayalı olma ve keyfi uygulamalara açık olmama	(M7)
Benzer branş	Branşı sınıf öğretmenliği olduğu için sınıf öğretmenlerini çok iyi değerlendirebilir.	(M7)
Kanıtları yorumlama	Kanıtları yorumlama becerisi üzerine eğitim almalı	(M40)
Pedagojik lider	Okul müdürünün eğitim lideri olma rolü, öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinde önemlidir	(R3)
	Öğretmenin bireysel başarılarını değerlendirmeyi amaçlayan bir sistemden sorumlu olmalı	(R3)
	Öğretim süreçlerine ilişkin bir altyapı bilgisi	(R7)
Yargı üretme	Yoruma dayalı yargılama eğitimi almalı	(M40)
Danışmanlık ve rehberlik	Yeterli bilgi ve teknikleri kazanmış olması gerekli	(M1)
Tarafsız olma	Değerlendirme sürecini tarafsız ve tüm öğretmenlerle işbirliği halinde yürütebilmeli	(M13)
	Eşit ve adil değerlendirme yapmalı, objektif olmalı	(M7)
İnsan ilişkileri	Değerlendirmenin psikolojik boyutu hakkında farkındalığa sahip olmalı	(R7)
	Öğretmenlerle iletişimlerinin ve onları gözleme oranlarının yüksek olması denetimi kolaylaştırmalı	(M9)
Sınıf Gözlemi	Öğretmenleri gözleme yoluyla ölçülecek olan davranışlara dayalı gözlemler yapmalı	(R7)
	Ders denetimi müfettişler yerine okul yöneticilerince yapılmalı	(M1)
	Okul müdürleri çoğunlukla kendilerini bu değerlendirme sürecinin içerisinde görmek istemeli	(M9)
Ders programı bilgisi	Okul müdürleri ve öğretmenler, dersin amacına ilişkin ortak bir anlayışa sahip olabilirse taraflar değerlendirmedeki rolünü kabul edebilmeli	(M37)
Performans gösterge bilgisi	Performans değerlendirme araçlarının göstergeleri hakkında bilgisi olmalı	(M30)
	Kriter örneklerini tanıma becerisi üzerine eğitim almalı	(M40)
Mentorluk	Pratik geri bildirim yoluyla performanslarını iyileştirme konusunda öğretmenlere rehberlik etmekten sorumludurlar.	(M29)
	Okul yöneticileri akıl hocası (Mentor) rolü oynamalı	(M30)
	Öğretmenlerin çalışmasına, çalışma koşullarına ve eğitimine odaklanması için “bireysel gelişim diyalogları” planlamalı ve yapmalı	(M75)
Öğretmenlerden beklentileri belirleme	Net beklentiler belirlemeli ve bunları gerçekleştirilme süreçlerini izlemeli	(M29)
Portfolyo hazırlama	Okul müdürlerinin öğretmen portfolyolarını hazırlama ve değerlendirme bilgisi olmalı	(M29)
Mesleki gelişim fırsatları sunma	Performans değerlendirme ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişim fırsatları sunmalı	(M29)
Süreci teknik olarak yürütme	Değerlendirme sistemini objektif ve teknik olarak profesyonel şekilde yürütmeli	(M13)
Geri bildirim verme	Öğretmenlere geribildirim yoluyla performanslarını iyileştirme konusunda rehberlik etmeli	(M29)

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde kimlerin görev ve sorumluluk alacaklarına ilişkin Okul Yöneticileri kategorisinin altında “Kayıt tutma ve saklama”, “Uzmanlık bilgisi”, “Güvenilir olma”, “Benzer branş”, “Kanıtları yorumlama”,

“Pedagojik lider”, “Yargı üretme”, “Danışmanlık ve rehberlik”, “Tarafsız olma”, “İnsan ilişkileri” “Sınıf Gözlemi”, “Ders programı bilgisi”, “Performans gösterge bilgisi”, “Mentorluk”, “Öğretmenlerden beklentileri belirleme”, “Portfolyo hazırlama”, “Mesleki gelişim fırsatları sunma”, “Süreci teknik olarak yürütme”, ve “Geri bildirim verme” kategorilerinin kümelenmesi oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve ilişkili açıklamalar incelendiğinde okul yöneticisi, öğretmen performans değerlendirmesinde kilit role ve sorumluluğa sahiptir. Okul yöneticisiyle ilgili uzmanlık bilgisi, güvenilir olma, yargı üretme, insan ilişkileri, tarafsız olma ve ders programı bilgisi kategorileri daha çok onların sahip olması gereken kişisel niteliklerdir. Bu kategorilerle ilgili “-Eğitim niteliğiyle ilgili kavram bilgisi, - Somut verilere dayalı olma ve keyfi uygulamalara açık olmama, -Eşit ve adil değerlendirme yapma, objektif olma ve -Değerlendirmenin psikolojik boyutu hakkında farkındalığa sahip olma.” şeklindeki açıklamalar okul yöneticisinin kişisel nitelikleriyle açıklanır.

Okul yöneticisine ilişkin kayıt tutma ve saklama, sınıf gözlemi, mentorluk , öğretmenlerden beklentileri belirleme, portfolyo hazırlama, mesleki gelişim fırsatları sunma, süreci teknik olarak yürütme, geri bildirim verme kategorileri onların performans değerlendirmedeki görev ve sorumluluklarını tanımlamaktadır. Bu kategorilere ait -*Öğretmen uygulamalarının kayıtlarını tutar, “-Öğretmenleri gözleme yoluyla ölçülecek olan davranışlara dayalı gözlemler yapar,- Okul yöneticilerinin akıl hocası (Mentor) rolü oynaması,- Performans değerlendirme ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişim fırsatları sunar.”* gibi bazı açıklamalar okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına örnektir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Akademisyenler olmaları kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Akademisyen	Değerlendirici seçeneği	Öğretmenler kendilerini akademisyenlerin, yöneticilerin veya denetmenlerin değerlendirebileceğini düşünüyor.	(M10)
	İşbirliği	Üniversitelerin Eğitim Yönetimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının akademik desteği dâhilinde, sürekli bir MEB- Üniversite iş birliği kurulabilmeli.	(M13)

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Akademisyenler olmaları kategorisi altında “Değerlendirici seçeneği,” ve “İşbirliği” kategorileri kümelenmiştir. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar; “-*Öğretmenler kendilerini akademisyenlerin, yöneticilerin veya denetmenlerin değerlendirebileceğini düşünüyor – ve -*

Üniversitelerin Eğitim Yönetimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının akademik desteği dahilinde, sürekli bir MEB-Üniversite iş birliği kurulabilir.” şeklindedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden *Değerlendirici* olmaları kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Değerlendirici	Geri bildirim	Geri bildirim üzerinde durmalı	(R4)
	Performansı analiz etme	Uygun şekilde önerilerde bulunarak performansı analiz etmeli ve değerlendirmeli	(R4)
	Önceki değerlendirmeleri gözden geçirme	Değerlendiricilerin önceki değerlendirmelerini gözden geçirmeli ve bunlara aşına olmalı	(R4)
	Sorunları netleştirme	Sorunların netleştirilmesini veya profesyonel kaynakların ve/veya akran yardımının tanımlanmasıyla ilgili yardım talebinde bulunmalı	(R4)

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Değerlendiriciler kategorisi; “Geri bildirim”, “Performansı analiz etme”, “Önceki değerlendirmeleri gözden geçirme” ve “Sorunları netleştirme” kategorilerinden oluşmaktadır. Doküman analizi sonucunda Değerlendirici olarak nitelendiren bir kişinin bu süreçte görev alabileceğine ulaşılmıştır. Değerlendirici olarak görevlendirecek kişinin kategorileriyle ilgili açıklamalara bakıldığında “öğretmene geri bildirim sunması, öğretmenlerin performansını analiz etmesi önceki değerlendirme sonuçlarını incelemesi ve sorunları tespit edip çözüm üretmesi” gibi bazı sorumluluklara sahip olabileceği görülmüştür.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden *Öğretmen* olmaları kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğretmen	Öz değerlendirme	Performans değerlendirme sürecinde kendi kendilerini değerlendirme (öz değerlendirme) yapılmasını yüksek oranda istemeli	(M9)
	Performans değerlendirmenin amaç ve felsefesi	Öğretmenler performans değerlendirmenin amaç ve felsefesi ile ilgili bilgi sahibi olmalı	(M8)
	Akran Değerlendirmesi	Zümre ve şube öğretmeni olarak meslektaşları değerlendirme sürecine katılmalı	(M14)

Doküman analizi sürecinde öğretmenlerin kendi değerlendirme sürecinde görev alabileceği anlaşılmıştır. Öğretmen kategorisi ile ilgili “Performans değerlendirmenin amaç ve felsefesi”, “Öz değerlendirme” ve “Akran Değerlendirmesi” kategorileri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte hem kendi hem de meslektaşlarını değerlendirme süreçleriyle ilgili görev ve sorumlulukları vardır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Eğitim Denetçisi olmaları kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Eğitim Denetçisi	Sınıf gözlemi	Denetçi değerlendirmesi öğretmen değerlendirmenin geleneksel yoludur. Bu genellikle sınıf gözlemi aracılığıyla yapılmalı	(M53)
		Denetçi sınıf gözlemini derecelendirme ölçeği veya kontrol listesi aracılığı ile yapılmalı	M53)
		Denetçiler öğretmenin sınıfla ilgili diğer belgelerini de inceleyebilmeli (Örn. öğretmenin portfolyosu, öğrencilerin çalışmaları)	M53)
		Sınıf gözlemi sürecinde denetçi, öğrencilerin öğretmenlerine nasıl tepki verdiklerini gözlemleyebilmeli	M53)
	Sicil raporları	Okul yöneticileri ve ilköğretim denetçileri sicil raporları ile değerlendirme sürecini yeterli görebilmeli	(M3)
	Okulla iş birliği yapma	Değerlendirme prosedürlerinin geliştirilmesi ve okulla birlikte bireysel öğretmen değerlendirmelerinin yapılması sağlanmaya çalışılmalı,	(R3).
	Yaygınlaştırılma	İyi uygulamaların modellenmesinde ve yaygınlaştırılmasında önemli bir role sahip olmalı	(R3)
	Amaç örtüşmesi	Örgütsel amaçlar ile öğretmenlerin amaçlarının ne ölçüde örtüştüğünü denetlemeli	(T3)
Hedeflerden haberdar etme	Milli Eğitim Bakanlığının hedeflerini uygulama alanına taşımalı, bu hedefleri anlatmalı, açıklamalı ve bu sürece liderlik etmeli	(T3)	
Merkez teşkilatı tedarikçiliği	Uygulama alanında karşılaşılan sorunları bakanlık merkez örgütüne bildirmeli, öneriler getirmeli ve çözümler üretmeli	(T3)	

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Eğitim Denetçisi kategorisi altında “Sınıf gözlemi”, “Sicil raporları” “Okulla iş birliği yapma” ve “Sorunları netleştirme”, “Yaygınlaştırılma”, “Amaç örtüşmesi”, “Hedeflerden haberdar etme” ve “Merkez teşkilatı tedarikçiliği” kategorileri vardır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar incelendiğinde eğitim denetçilerinin, “sınıf gözlemi yapma, sınıfla ilgili bazı belgeleri inceleme, öğrencilerin öğretmeni nasıl tepki verdiğini gözlemleme, iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasını sağlama, okulun amaçlarıyla öğretmenlerin amaçlarının örtüştüğünü denetleme, eğitimin genel amaçlarından öğretmenler haberdar etme” gibi görev ve sorumlulukları vardır.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde sorumlular ve görevlilerden Öğrenci ve Veli olmaları kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğrenci ve Veli	Anketlerle görüş belirtme	Anketlere cevap vermeli	(M9)
	Veri kaynağı olma	“Not veren” tarafta değil ancak veri kaynağı konumunda olabilmeli	(R7)
		Öğrenci, sınıf içinde uzun süreli olarak gözlemleyip, süreçten doğrudan etkilendikleri için değerlendirme sürecinde öğrenciler önemli bir alanı oluşturmaları	(T12)

Öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde öğrenci ve veliler görev almalı kategorisinde “Anketlere görüş belirtme” ve “Veri kaynağı olmalı” kategorileri vardır. Kategorilerle ilgili açıklamalar incelendiğinde öğrenci ve velilerin bu süreçteki görev ve sorumlulukları daha çok bilgi kaynağı olmakla ilişkilidir

4.1.2.3. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin sorumluları ve görevlilerine ilişkin varsayımlar

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin sorumluları ve görevlilerine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Bu konu ile ilgili değerlendirmeler sonucunda, bu süreçteki görevliler ve sorumluluklar; Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, okul öğretmen performans değerlendirme komisyonu, okul yöneticileri ve öğretmenler alt başlıklarında değerlendirilmiştir. Bu görevlilerin sorumluluklarına yönelik aşağıdaki varsayımlar üretilmiştir.

a) MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi

Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinden görevli ve sorumlu en üst kurum Milli Eğitim Bakanlığı olur. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde MEB Personel Genel Müdürlüğü ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinasyonu ile Personel Genel Müdürlüğü bünyesinde birim yapılandırılır. Bu birim: Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi'dir. Bu daire taşra yapılanması ile de ilişkilendirilir. Bu Daire;

- a. Genel müdürlüklerin iş birliği ile sınıf öğretmenliği mesleği için standartlar ve öğretmen değerlendirmesini düzenleyen normları oluşturur.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin mevzuatları hazırlar ve geliştirir.
- c. Sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin prosedürler oluşturur.
- d. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinin gerçekleşmesine yönelik irade sergiler.
- e. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak olan değerlendirme araçlarını tasarlar.

- f. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecindeki görevlerin dağılımını yapar ve denetler.

b) Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu

Okulda sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmesini yapmak için bir kurul oluşturulur. Bu kurul, Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu olarak isimlendirilebilir. Bu birimde iki daimi üye, iki geçici üye bulunur. Daimi üyeler okul yöneticisi ve okul yönetici yardımcısıdır. Öğretmenler ve zümre başkanları kendi değerlendirme kurullarının geçici üyesi olurlar. Zümre başkanlarının değerlendirilmesi sürecine başka sınıfların zümre başkanı üye olabilir. Zümre oluşturulamayan okullarda zümre başkanı üyeliğine ve görevlerini okul yöneticisi ve ilgili öğretmenin mutabık kaldığı öğretmen kurul üyesi olur ve görevlerini sürdürür. Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda okul yöneticisi ve zümre başkanlığı görevlerin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilen yöneticiler yürütür. Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu'nun görev ve sorumlulukları şu şekildedir.

- a. Okuldaki performans değerlendirme sürecini planlar.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlar.
- c. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmesi ile ilgili summatif ve formatif kararlar verir.

c) Okul yöneticileri

Okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesi sürecinde görev alabilmeleri için öğretmen performans değerlendirmesi içeriği ile yapılandırılmış sertifikalı eğitim almaları gerekir. Sertifikasyon eğitimi alıp bu eğitim sürecinde başarılı olan okul yöneticileri sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde görev alır. Bu sertifikasyon eğitimin içeriği; program ve uzmanlık bilgisi, performans gösterge bilgisi, ders gözlemi, değerlendirmenin psikolojik boyutu, performans değerlendirme konularını kapsar. Bu sertifikasyon eğitiminde okul yöneticilerine kazandırılması gereken başlıca beceriler: kayıt tutma ve saklama, kanıtları yorumlama, yargı üretme, insan ilişkileri, geri bildirim verme ve tarafsızlık becerileridir. Bu eğitim yoluyla okul yöneticileri; mentorluk, danışmanlık-rehberlik ve pedagojik lider rollerini sergilemeye hazırlanır. Sertifikasyon eğitiminde başarılı olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinde görev alırlar. Okul yöneticilerinin sorumlulukları;

- a. Öğretmenlerden olan beklentileri belirler.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performansına yönelik kayıtları tutar ve muhafaza eder.
- c. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmesinde ölçülecek olan davranışlara dayalı gözlemler yapar.
- d. Geri bildirim yoluyla performanslarını iyileştirme konusunda öğretmenlere rehberlik eder.
- e. Öğretmenlerin çalışmasına, çalışma koşullarına ve eğitimine odaklanması için “bireysel gelişim diyalogları” yapar ve bunları planlar.
- f. Öğretmenlerden olan beklentisini net olacak şekilde belirler. Bu beklentilerin gerçekleştirilme süreçlerini izler.
- g. Öğretmen performans değerlendirme sürecini objektif ve teknik olarak profesyonel şekilde yürütür.

d) Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni kendi değerlendirme sürecinden, zümre başkanı ise zümredeki öğretmenlerin performans değerlendirme sürecindeki görevlerinden, diğer meslektaşlarının değerlendirilme sürecinde bilgi kaynağı olmaktan sorumludur. Sınıf öğretmenin görevine ilişkin varsayımlar şu şekilde açıklanabilir:

- a. Sınıf öğretmeni kendi performansının kayıtlarını performans portfolyo dosyasında saklar.
- b. Sınıf öğretmeni performans değerlendirmenin amaç ve felsefesini sahiplenir.
- c. Sınıf öğretmeni zümre başkanı ise zümresinin ders gözlemlerini yapar.
- d. Performansı değerlendirme kurulundaki sorumlulukları gerçekleştirir.
- e. Sınıf öğretmeni meslektaşlarıyla ilgili bilgi kaynağı olma rolünü tarafsız ve adil bir şekilde gerçekleştirir.
- f. Sınıf öğretmeni kendi öz değerlendirmesini gerçekçi bir şekilde yapar.

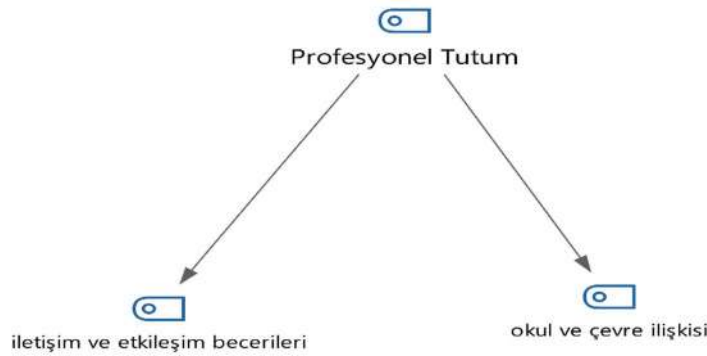
4.1.3.Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri) neler olmalıdır?

4.1.3.1 Çoklu Durum çalışması

Katılımcılara öğretmen performans değerlendirme kriterlerinde/ölçütlerinde hangi boyutlar olmalı soruna yönelik görüşler dört ana kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler “profesyonel tutum, mesleki gelişim, sınıf iklimi ve eğitim- öğretim hizmetleri”dir. Katılımcı

görüşleri analiz edildiğinde her bir kategori farklı alt kategorilere ayrılmıştır. Bu doğrultuda profesyonel tutum kategorisi; *okul ve çevre ilişkisi, iletişim ve etkileşim becerisi* olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Mesleki gelişim kategorisi ise; *genel kültür, okul dışı etkinlik ve faaliyetlere katılım, teknoloji okuryazarlığı, alan bilgisi ve mesleki yeterlilik* olmak üzere beş alt kategoride tanımlanmıştır. Sınıf iklimi kategorisi ise; *sınıf yönetimi, öğretmenlerin tutum ve davranışları* olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Son olarak katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan eğitim-öğretim hizmetleri kategorisi; *okul içi etkinlik ve faaliyetler, eğitim-öğretimin planlanması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişim düzeyleri* olmak üzere üç alt kategoride kümelenebilir.

Öğretmen Performans Değerlendirmesinde Olması Gereken Kriterler



Araştırmada katılımcılara “Öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin kriterleri neler olmalıdır?” sorusu sorulmuş ve bu doğrultuda katılımcı görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirmenin ana kriterlerinden birinin öğretmenin “iletişim ve etkileşim becerisi” olduğu bulunmuştur. Katılımcılar, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilirken genellikle öğrencilerle, velilerle ve meslektaşları gibi okulun temel paydaşlarıyla olan iletişim ve etkileşime bakılması gerektiğini belirtmektedirler. Bunun nedeni ise öğretmenlerin eğitim kurumlarında öğrencilerle bire bir temas hâlinde olmaları ve öğrencilere rol model olacak ana karakterlerin öğretmenlerin olması, paydaşlarla güçlü bir iletişim ve etkileşim gerektirdiği düşünülebilir. Katılımcılardan DYE3’ün ve XYE1’in iletişim ve etkileşim alt kategorisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler ile ilişki performansı (sorumluluğu), Okul idaresine karşı performansı (sorumluluğu), Öğrenci velilerine karşı performansı (sorumluluğu), Meslektaşlarıyla ilişkisine yönelik performansı (sorumluluğu).” DYE3

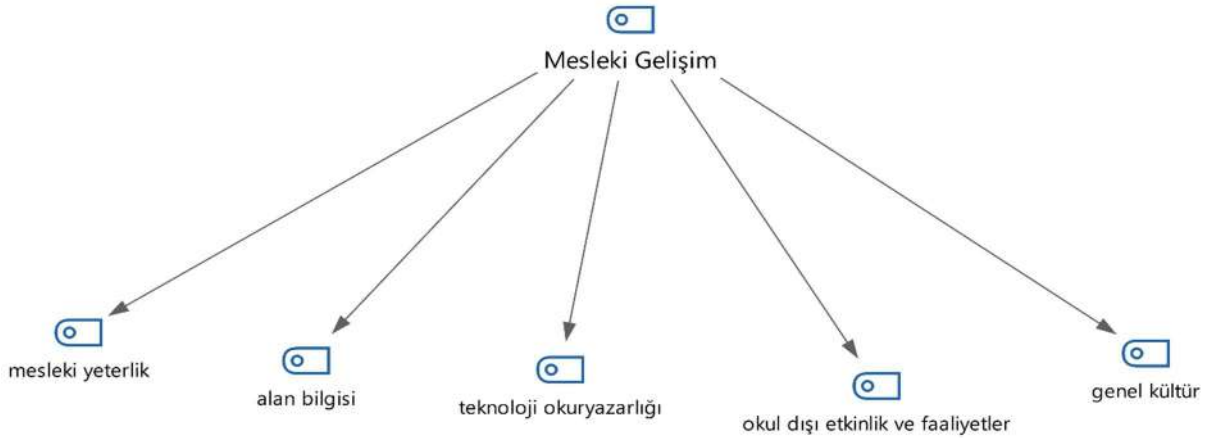
“Dersle alakalı durumlar ve ders dışı durumlarda ders başlamadan önceki durumlar ve sonrasında veli iletişimi mesela bu konuda çok önemlidir veli iletişimde öğretmenin sergilediği tavırlar önemlidir.” XYE1

Katılımcıların bir kısmı öğretmen performans değerlendirmesinde kriter olarak öğretmenin “okul ve çevre ilişkisi”nin gözlemlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin çok yönlü bireyler olması ve okulun sosyal bir yapı olması nedeniyle sahip olduğu paydaş çeşitliliği öğretmeni her alanda etkin olmaya zorlamaktadır. Bundan dolayı katılımcılar öğretmenlerin okul ve çevre ilişkilerinin iyi olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinin alt kategorisi olan okul ve çevre ilişkisine yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Mesleki bilgi anlamında örneğin okul-çevre ilişkilerini açıklamasını isteyerek mesleki bilgisini ölçerim.” AE1

“Öğretmenin sosyal başarısına bakılmalı.” DYE1

Öğretmen Performans Değerlendirmesinde Olması Gereken Kriterler



Katılımcıların bir diğer bölümü ise öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinden birinin “mesleki yeterlilik” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri onların sınıf içi sergileyecekleri liderlik stillerine, ders işleyişlerine vb. birçok alana etki edebileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleki alanda yeterliliği, performans değerlendirme kriterlerinin vazgeçilmez boyutlarından biri olarak görülmektedir. Katılımcıların mesleki yeterlik alt kategorisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“...Sınıf öğretmeni için meslek bilgisinin merkezde olması gerekiyor yani nedir bu, bir

öğrencisini çok iyi tanıyacak. Altı yaş, yedi yaş işte sekiz yaş, dokuz yaş çocuğunu çok iyi tanıyacak; o çocuğun nasıl öğreneceğini çok iyi bilecek. Yani öğretim yöntemleri ve çocuk psikolojisini çok iyi bilecek.” AKI

“...her derse giriyor, işi çok, çocuklarla bir aile gibi bir dönem boyunca sürekli beraberler. Yani söz konusu performans da şunu söyleyebilirim iş çözme yetisi. Herhangi bir durum ya da olay karşısında onu sakinlikle kavrayabilip daha sonra onu, o problemi çözüme ulaştırabiliyor mu? Ben ona bakarım. İkincisi değerlerimizi çocuklara aks ettirebiliyor mu, nakış ettirebiliyor mu?” XÖE1

“Çok önemli bir boyut ölçme değerlendirme. Öğretmenler bu konuda çok eksikler. Ölçme tam yapılamıyor. Kazanım listesine göre ölçme yapılmıyor. Hep boş anında ölçme yapılıyor.” MKI

Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterleri kategorisinde ortaya çıkan bir diğer alt kategori ise öğretmenlerin “Alan Bilgisi”dir. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin alan bilgisinin, müfredat/ program bilgisi, akademik başarıları, pedagojik formasyon bilgisinin öğrencilerin gelişimlerini doğrudan etkileyebildiğini düşündüğü için öğretmen performans değerlendirme kriterlerinden birinin de öğretmenlerin alan bilgisinin ölçülmesi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan bilgisine yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Öncelikle öğretmenlerin 1739 Sayılı Kanun’da belirtilen yeterlilik alanlarını sorgularım. Alan bilgisi nedir, genel kültürü nedir, pedagojik formasyon bilgi düzeyi nedir? Bu alanlara yönelik önce teorik sonra uygulamaya dönük sınav yaparım.” AE1

“Şöyle öğretmenlik mesleğini tanımlarken deriz ki bir defa kendi alan bilgisine sahip olması lazım. İkincisi bu bilginin dışında formasyon dediğimiz bu bilgiyi öğrenciyle nasıl buluşturacağına sahip olmalıdır. Yani öğretim yöntem, yaklaşımları vesaire konusu var.” AE2

“Öğretmenler eğitim fakültelerinde birçok alanda eğitim görüyorlar. Öğretmenler bunu hayata geçirmeli. Öğretmenlerin tüm derslerin programlarını bilmeleri gerekiyor. 1. boyut program bilgisi. Her ders için öğretmenlerden program dediğimizde kılavuz kitabı ya da planı getiriyor. Programın ne olduğunu bilmiyor “meb.gov.tr” sitesinden programı almalı, incelemeli. Akademik alan bilgisi bu şekilde ölçülür.” MKI

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirmenin bir diğer alt kategorisi “teknoloji okuryazarlığı”dır. Bunun nedeni ise günümüzde sürekli gelişim gösteren teknolojinin eğitim alanında hem kolaylaştırıcı hem de bireyselleştirici öğretme ve öğrenme yöntemleri sunması, öğretmenlerin sürekli yeniliği takip etmesini ve teknoloji yeterlilik düzeyinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilme becerisine yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Güncel ders araç-gereç ve teknolojik ürünleri kullanma... Çünkü bugünün şartlarında sürekli değişen ve gelişen öğretim teknikleri, materyaller, bilim, teknoloji vb. alanlarda öğretmenlerimizin kendilerini sürekli güncel tutmalı ve karşısındaki bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek kapasitede olmaları gerekir.” DÖE1

“Materyal Kullanımı: En ideal eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenin dersi somutlaştırıcı araç gereçlere ve teknolojiye hakimiyetini ifade eder.” DYE2

Katılımcıların bir kısmına göre ise öğretmenlerin performans değerlendirmelerine öğretmenlerin “genel kültür” seviyeleri dâhil edilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenlere genel kültür sınavlarının yapılmasının gerekliliği belirtilmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin tekli yönlü bilgi alışverişi yapılabilen bir bireyden ibaret olmadığı, tam tersine çok yönlü ve her açıdan öğrenciye gelişim sağlaması gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların genel kültür alt kategorisine yönelik görüşleri şöyledir:

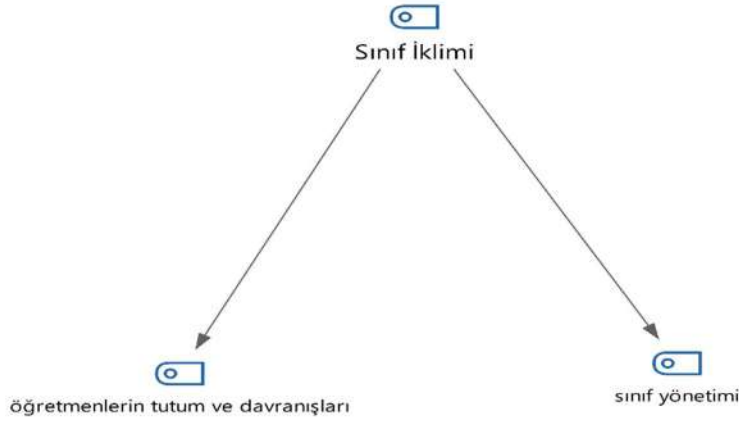
“...genel kültür nedir, pedagojik formasyon bilgi düzeyi nedir? Bu alanlara yönelik önce teorik sonra uygulamaya dönük sınav yaparım.sorarım ki genel kültür düzeyi nedir, eğitim sistemini takip ediyor mu anlamaya çalışırım.” AE1

“... genel kültür. Sınıf öğretmeni için meslek bilgisinin merkezde olması gerekiyor. Yani nedir bu, bir öğrencisini çok iyi tanıyacak.” AK1

Öğretmenlerin okul performans kriterlerine yönelik sorunun bir diğer alt kategorisi ise “okul dışı etkinlik ve faaliyetler”e öğretmenlerin katılımıdır. Katılımcılar öğretmenlerin eğitimlerinin hayat boyu devam ettiği düşüncesi ile öğretmenlerin güncel kalabilmesi adına hem bilişsel hem duyuşsal açıdan hem de alan bilgisi açısından gelişebilmesi için okul dışı tiyatro, seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitimler vb. alanlara katılım göstermesi gerektiğini öne sürmektedirler. Bu duruma yönelik XYE3’ün görüşleri şu şekildedir:

“Okul dışı alanda ise öğretmenlerin mesai saati dışında eğitim ve öğretim adına yaptığı çalışmalar değerlendirilmelidir. Örneğin hafta sonu destekleme çalışmaları, öğrencileri yetiştirmek için verilecek gönüllü etütler, okul dışı sosyal faaliyetler, veli toplantıları, öğretmenin okul dışı zamanlarda velilerle iletişimi vb.” **XYE3**

Öğretmen Performans Değerlendirmesinde Olması Gereken Kriterler



Katılımcılara göre öğretmen performans değerlendirmenin kriteri olarak “öğretmenin tutum ve davranışları” görüşü belirtilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin tutum ve davranışları arasında öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımı, öğretmenlerin derslere giriş- çıkış saatleri, öğretmenin sosyal alandaki davranışları vb. yöndeki görüşlerle açıklamışlardır. Katılımcılar bu alanda öğretmenlerin tutum ve davranışlarının tutarlı olmaması durumunda okulun paydaşlarıyla sorun yaşayabileceğini ve bunun da öğrencilerin eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinin öğretmenlerin tutum ve davranışları alt kategorisine yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...dördüncüsü en önemli konu bence, bizde şimdi ilkokulda şöyle bir durum vardır: İlkokuldaki çocuklar bazı becerileri geliştiremediği zaman ortaokul ve lisede sıkıntı çekerler ve tekrar onun üzerine geliştirmeye çalışırlar. Genellikle öğrenci kayırma ile olur yani öğrenci kayırıyor mu?” **XÖE1**

“Daha çok öğrencinin ya da bireyin eğitim kimliğiyle ne kadar ilgilenildiği, her öğrenciye (başarılı-başarısız) aynı değerle yaklaşıp yaklaşılmadığı, hayatlarına sınıf öğretmenin neler kattığı ya da katmak istediği yönlerine odaklanırdım.” **XYE1**

“Evet şimdi öncelikli olarak tabii ki bunlar biraz da genel kavramlardır, genel dikkat

edilmesi gereken hususlar ama öğretmenin zamanında derse girip çıkmasından başlayan bir süreçtir. Hatta derse girmeden önceki süreçte başlar. Bu öğretmenin öncelikli olarak giyim-kuşamı olsun.” XYE2

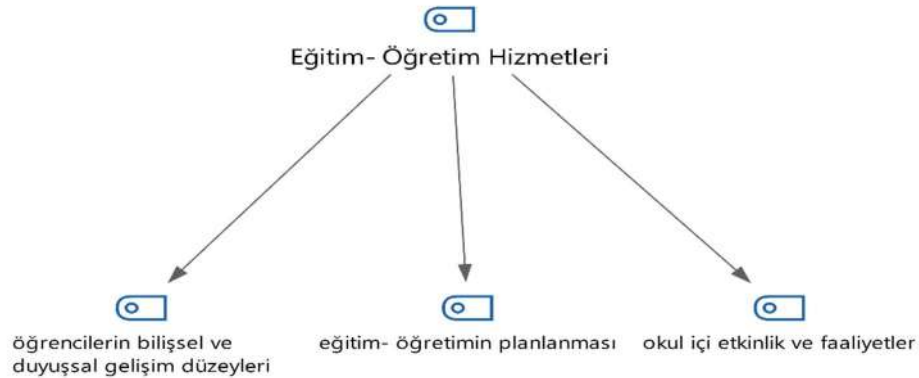
Katılımcılara göre performans değerlendirmenin bir diğer önemli alt kategorisi “sınıf yönetimi”dir. Öğretmenlerin sınıfa hakim olmaları ve sınıfa yön verebilmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretmen bir sınıfta ne kadar etkin ve etkili olursa öğrencinin gelişimini daha olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Sınıf hakimiyeti: Öğretmenin öğrencisini tanıma ve öğrenci ile sağlıklı iletişim biçimini ifade ediyor.” DYE2

“Yine ilk cümlelerde bahsettiğimiz gibi derste disiplini nasıl, sınıf hakimiyetini sağlayabiliyor mu?” XYE2

“Sınıf yönetimi, diğer boyut olmalı. Genel serzeniş, çocuklar ve veli profilleri çok değişti. Biz sınıf yönetimi konusunda kendimize reset çekmeliyiz.” MK1

Öğretmen Performans Değerlendirmesinde Olması Gereken Kriterler



Katılımcılar “Performans değerlendirmenin kriterleri neler olmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplarda “öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandan gelişim düzeyleri”nin performans değerlendirme kriterlerine dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü katılımcıların öğrencilerin belirli bir seviyede eğitim- öğretim kurumlarına geldiklerini ve her yıl sonunda belirli kazanımlarla okuldan çıkmaları yönünde görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlere göre öğretmenlerin performans değerlendirmelerini yansıtan en önemli araçlardan biri de öğrencilerin ilk ve son durumu arasındaki farktır. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Mesela dönem bazında bakarsan bilişsel giriş davranışlarıyla, duyuşsal giriş davranışlarına bakarsın öğrencinin. Bir standardın olur, bir test yaparsın, bir ölçüm yaparsın. Adeta bu kontrol grubu, deney grubu gibi olarak da değerlendirebilirsin bir bakıma bunu.” AE3

“Yıl içerisinde öğrencilerin katılmış olduğu sosyal etkinlikler (Sinema, tiyatro, müze, kütüphane gezileri, müzikli veya görsel gösteriler, öğrencilerin elde ettiği mahalli ve merkezi başarılar vb.)” DÖE1

Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterleri katılımcı görüşlerine göre “eğitim- öğretimin planlanması” alt kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcılar, eğitim- öğretimin planlanması alt kategorisinde öğretmenlerin dersi planlaması, dersin işlenişini planlaması, kullanacağı öğretim- yöntem ve teknikleri belirlemesi, dersin tasarımını ve içeriğini belirlemesi vb. alanlarda hazırlık düzeyinin ve yeterliğinin takip edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun nedeni ise öğretmenlerin yapacakları planlamanın sınıf seviyesine, öğrencilerin yapısına uygun olmasının gerekliliğidir. Katılımcıların eğitim- öğretimin planlanması alt kategorisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Derse hazırlık: Öğretmenin sunacağı derse yönelik yeterliliğini, Materyal Kullanımı: En ideal eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenin dersi somutlaştırıcı araç gereçleri...” DYE2

“Derse hazırlanması olsun, ders öncesi ders başlamadan önce seni motive etmiş olması bu gibi konularla başlıyor daha sonraki süreçte ders içi süreçler derse girdiği zaman derse nasıl başlar, dersi nasıl bitirir, bunlarla devam eden bir süreçtir.” XYE2

“Öğretmenler “Bloom taksonomisini” bilmiyor. Planlanma yaparken hangi yöntemi, tekniği seçeceğini bilmeli. Planlama becerisi kazanmış mı, doğru yöntem teknik seçmiş mi, bilgi becerisi bu kazanım için uygun mu?” MK1

Son olarak katılımcı görüşlerine göre performans değerlendirmenin kriterlerinden biri de öğretmenlerin “okul için etkinlik ve faaliyetlere” katılımı olarak belirtilmiştir. Katılımcılar bu alanda öğretmenlerin görevlerinin sadece dersle girip çıkmaktan ibaret olmadığını örtük görevlerinin de yer aldığı ve kurum içinde yapılan sosyal, sportif, kültürel ve bilimsel tüm

faaliyet, etkinliklerde aktif rol oynaması gerektiğini düşünmektedir. Bu duruma yönelik XYE3'ün katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okul içi alanda öğretmenin sınıf dışında sergilediği performans değerlendirilmelidir. Zümreleri ile uyumlu çalışması, mesai arkadaşlarıyla iletişimi ve etkileşimi, kurumun eğitim ve öğretime bakış açısını benimseyip sürdürmesi, okul idaresi ile etkili ve uyumlu çalışması gibi boyutlar ele alınmalıdır.”

4.1.3.2. Doküman Analizi

Araştırmada “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri) neler olmalıdır?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen doküman analizi sonucunda oluşturulan kategoriler şunlardır: Profesyonel tutum, Sınıf iklimi, Öğretim hizmetinin niteliği, Öğrenci performansı ve Mesleki gelişim ve Bilgi'dir .



Şekil 4.3. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlere ilişkin kategoriler

Doküman analizi sonucunda öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde kullanılacak performans kriterleri yönelik sorunun cevabı oluşturulan kategorilerden Profesyonel Tutum'la ilgili kategori ve açıklamalar Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerine yönelik profesyonel tutum kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Profesyonel Tutum	İnsan İlişkileri	Meslektaşlarıyla empatiye dayalı etkileşimi, takım çalışması	(K2)
		Öğrencilerle, ebeveynler ve topluluk üyeleriyle, meslektaşlarıyla çalışırken etkili iletişim stratejileri	(K7)
	Düşünme Becerisi	Analitik ve kavramsal düşünme	(K2)
		Analitik yetenek, mantıksal akıl yürütme ve ondan daha anlamlı bilgiler çıkararak eleştirel düşünme	(M77)
	Meslek Etiği	Meslek etiğine sahip olmalı	(M83)
	Profesyonellik	Meslektaşlarına ve öğrencilerine destek vermeli, diğerlerine güven oluşturmali ve saygı göstermeli	(K2)
	Okul Topluluğuna Bağlılık	Okul topluluğuna bağlılık	(M24)
		Pozitif meslektaş ilişkileri, yönetsel sorumluluklar, verilen kararları uygulama yeteneği, mesleki gelişme faaliyetleri, profesyonel sorumluluk, motivasyon ve etik	(M5)
		Ebeveynlere ve okula karşı iş birlikçi bir yaklaşım benimsemeli	(M90)
		Meslektaşına yardım etme, iş birliği kurma ve öğrencilerin aileleriyle iyi ilişkilere sahip olmalı	(M83)
		Okul topluluğuna bağlı olmalı	(M70)
		Öğretmenin okul yönetimi ve çevre ile ilişkileri	(M5)
	Okul Politikalarını Ve Kültürüne Katkı	Okula katılım ve okul topluluğuyla ilişkisi	(R14)
		Okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilmeli	(M5)
	Beklentileri Belirleme	Okul sisteminin kabul edilmiş politika ve prosedürlerine bağlı kalma becerisi olmalı	(M90)
Beklentileri belirlemek ve karşılamak için eyleme girmeli		(K2)	
Liderlik Becerileri	Esneklik; insanları bir amaç etrafında toplama, hesap verebilme, öğrencileri yönetmek, öğrenme tutkusu	(K2)	

Araştırmada öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinde kullanılacak bilgilerin bir kısmı Profesyonel Tutum kategorisi olarak adlandırılmıştır. Bu kategori; “İnsan ilişkileri”, “Düşünme becerisi”, “Meslek etiği”, Profesyonellik”, “Okul topluluğuna bağlılık”, “Okul politikalarına ve kültürüne katkı”, “Beklentileri belirleme” ve “Liderlik becerileri” kategorilerinden meydana gelmektedir. Bu alanda kategorilere ilişkin açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin insan ilişkileri kapsamında okul paydaşlarıyla ilişkileri ve iletişimi, düşünme becerisi kategorisinde eleştirel düşünme becerisi, meslek etiğine sahip olması, profesyonellik kategorisinde meslektaşlarına ve öğrencilerine destek verme, mesleki anlamda güven oluşturma gibi ifadelerle rastlanmıştır. Yine açıklamalarda öğretmenin okul topluluğuna bağlılık, alınan kararlara uyma, okul politikaları benimseme ve uygulama, kendisini okulun bir parçası olarak görme gibi açıklamalara rastlanmıştır. Öğretmenlerin

esneklik, insanları bir amaç etrafında toplama, hesap verebilme, öğrencileri yönetme ve öğrenme tutkusu gibi nitelikleri liderlik kategorisi ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerine yönelik sınıf iklimi kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Sınıf İklimi	Düzen ve Disiplin	Sınıf içinde düzen, disiplin ve topluluk bilincine yönelik davranış sürdürebilmeli	(K2)
	Davranış Standartları	Öğrencilerin nasıl davranması gerektiğine yönelik, yüksek beklentilere odaklanan standartlar oluşturmalı	(K2)
	Adalet	Performans ve ödüller arasında açık ve tutarlı bir bağlantı kurmalı, kayırmacılıktan uzak adaletli olmalı	(K2)
	Etkileşim	Öğrencilerin tartışma, sorgulama, grup çalışması ve bir dizi başka etkinlik yoluyla derse aktif olarak katılmasına fırsat sunmalı	(K2)
	Riske Girilebilir Ortam	Öğrencileri duygusal olarak destekleyen ve yeni şeyler denemelerini, hatalarından ders almaya istekli olmalarını sağlamalı	(K2)
	Güven	Sınıfta güvenli bir ortam oluşturmalı	(K2)
	Heyecan Verici Ortam	Öğrenme odaklı heyecan verici sınıf ortamı oluşturmalı	(K2)
	Fiziksel Değişkenler	Rahat, iyi organize edilmiş, fiziksel olarak çekici ve temiz bir sınıf ortamı oluşturmalı	(K2)
	Ders Hedeflerini Açıklama	Okulun amaç ve hedefleri kapsamında her dersin amacı ve ders konularında netlik	(K2)

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak kriterlere ilişkin bilgilerin bir bölümü sınıf iklimi kategorisi çatısı altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada “Düzen ve disiplin”, “Davranış standartları”, “Adalet”, “Etkileşim”, “Riske girilebilir ortam” “Güven”, “Heyecan verici ortam”, “Fiziksel değişkenler” ve “Ders hedeflerini açıklama” kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak açıklamalardan bazıları şu şekildedir. Bunlar: “-*Öğrencilerin nasıl davranması gerektiğine yönelik, yüksek beklentilere odaklanan standartlar oluşturma*,- -*Sınıfta güvenli bir ortam oluşturma*,- *Öğrenme odaklı heyecan verici sınıf ortamı oluşturma*- ve - *Rahat, iyi organize edilmiş, fiziksel olarak çekici ve temiz bir sınıf ortamı oluşturmadır.*”

Tablo 4.14. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerine yönelik Öğretim Hizmetinin Niteliği kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğretim Hizmetinin Niteliği	Öğretim Planlaması	Öğretmenin hedef belirlemesi, eğitim -öğretim sürecini planlayabilmesi, etkili öğretim ortamları oluşturabilmesi, yöntem ve teknikleri etkili kullanabilmeli	(M9)
		Etkili bir öğretmen ortamı için etkili stratejileri, kaynakları ve verileri kullanmayı planlamalı	(K8)
	Öğretim Hizmeti	Öğretmen, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim stratejilerini kullanarak öğrencileri etkin bir şekilde öğrenmeye dahil etmeli	(K3)
		Öğretim hedefleri ile uyumlu çeşitli etkinliklerin planlanması ve uygulanması ile öğrenci yetenekleri ve öğrenme stilleri ile uyumlu öğretim yöntemleri seçilmeli	(K7)
	Öğrenci Öğreniminin Değerlendirilmesi	Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili tüm bilgileri toplamalı, analiz etmeli ve kullanmalı.	(K3)
		Öğretmen başarıyı ölçmek, öğretimi planlamak ve öğrenci performansını iyileştirmek için çeşitli verileri tutarlı bir şekilde toplamalı, raporlamalı ve kullanmalı	(K7)
		Öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için Öğrenci Ürün Dosyası (portfolyo) hazırlamalı	(M5)
		Öğretmen, öğrencinin akademik ilerlemesini ölçmek, öğretim içeriği ve öğretim yöntemlerini düzenlemeli	(K3)
	Materyal Tasarımı	Öğretim yılı boyunca hem öğrencilere hem de velilere geri bildirim sağlamalı	(K3)
		Materyal tasarımı	(M5)
	Sınıf Gözlemleri	Öğretmen iş performansındaki önemli farklılıkları yakalayabilir, onlar öğretmen kalitesinin bilgilendirici bir ölçüsüdür	(M5)
		Öğretim stratejilerini ve öğrencinin kaynağından öğrenmesini gösterdiği için öğretmenin performansını değerlendirmenin başlıca ve doğrudan göstergelerinden biri olmalı	(M28)
	Öğrenme İklimi	Öğretmen, öğrenmeye elverişli, saygılı, olumlu, güvenli, öğrenci merkezli bir ortam sağlamak için kaynakları, rutinleri ve prosedürleri kullanmalı	(K3)
		Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen verimli, güvenli, rutinleri ve prosedürleri kullanarak olumlu bir öğrenme ortamını oluşturulmalı	(K7)
Profesyonellik	Öğretmenler akranlarıyla işbirliği yapar ve öğrenciler, ebeveynler/veliler ve meslektaşları ile çalışırken profesyonelliğini sergilemeli	(K3)	
	Öğretmen mesleki etiğe bağlılığını sürdürmeli, etkili iletişim kurmalı ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesiyle sonuçlanan mesleki gelişim için sorumluluk almalı ve buna katılmalı.	(R16)	
	Öğretmenin mesleki etik ve gelişimine bağlılığını gösteren standartlar	(K7)	
Öğrenciyi Tanıma	Yetkin bir öğretmen, öğrencilerini tanımlayabilmeli, anlayabilmeli ve bu bilgileri kullanabilmeli	(M77)	
Öğrencilerin Akademik İlerlemesi	Öğretmenin çalışmaları, kabul edilebilir, ölçülebilir ve öğrencilerin akademik ilerlemesi ile sonuçlanmalı	(K3)	
	Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, öğrenci gelişim yüzdesi (ÖGY) metodolojisi, geçerli ve göreceli bir ölçüm olarak kullanılmalı	(K8)	

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin kriterlerine yönelik bir diğer kategori Öğretim Hizmetinin Niteliği'dir. Bu kategori; "Öğretim Planlaması", "Öğretim hizmeti", "Öğrenci Öğreniminin Değerlendirilmesi", "Materyal tasarımı", "Sınıf gözlemleri", "Öğrenme iklimi", "Profesyonellik", "Öğrenciyi tanıma" ve "Öğrencilerin Akademik

İlerlemesi” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin performans değerlendirmesinin göstergelerini Öğretim Hizmetinin Niteliği ile ilgili kriterler oluşturulabilir. Bu kriterler şu şekilde olabilir: “-Öğretmenin sahip olduğu kaynakları kullanarak etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, -Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturabilmesi, -Sınıf içinde öğrenci öğrenmelerini izleyerek biçimlendirici değerlendirme yapması, -Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik kanıtlar toplamaya ilgili stratejiler kullanması, -Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak materyaller tasarlaması, -Sınıfta öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak güven ve saygıya dayalı demokratik bir sınıf iklimi oluşturma, -Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyabilir. -Öğrencilerin derslerdeki yıllık erişileri.”

Tablo 4.15. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerine yönelik Öğrenci performansı kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğrenci Performansı	Merkezi Sınavlar	Öğretmenin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi merkezi sınavlarda öğrencilerinin gösterdiği başarı ile yapılmaya başlanmalı	(M3)
	Öğrenci Performansına Dayalı Hedefler	Öğrencilerin öğrenmesi ve akademik performansı	(R1)
		Öğrenci hedefleri belirlenmeli	(R11)
		Doğrudan öğrenci performansına dayalı hedefler belirlenmeli	(K8)
	Öğrenci Yüzdeleri İlerlemesi	Öğrencilerin önceki başarılarına göre artış oranı	(R11)
	Standart Testler	Okullardaki standart test sonuçları	(M3)
Test Puanları		Test skorları incelenmeli	(M5)
		Test skorlarının incelenmesi önemli bir ölçüt gibi görünmeli	(M5)

Doküman analizi sonucunda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi süreciyle ilgili kriterlere ilişkin bir diğer kategori Öğrenci Performansı’dır. Öğrenci performansı kategorisi; “Merkezi Sınavlar”, “Öğrenci performansına dayalı hedefler”, “Öğrenci yüzdeleri ilerlemesi”, “Standart testler” ve “Test puanları“ kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine yönelik model oluşturulacağından bu kategorilere ilişkin şu açıklamalar kriter oluşturulması açısından önemlidir: “- Doğrudan öğrenci performansına dayalı hedefler belirlemek, - Öğrencilerin önceki başarılarına göre artış oranı, -Test skorlarının incelenmesi önemli bir ölçüt gibi görünmektedir.”

Tablo 4.16. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerine yönelik Mesleki Gelişim ve Bilgi kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Mesleki Gelişim ve Bilgi	Sınavlar	Öğretmenin sınavlardaki durumu, öğretmen müfredatı, konu içeriğini ve öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına göre ilgili öğrenme deneyimleri anladığını göstermeli	(K3)
		Öğretmen değerlendirmesinde kullanılan kâğıt kalem testleri öğretmenin yeterliliğini ölçecek en uygun materyal olmalı.	(M5)
		Öğretmen, ilgili öğrenme deneyimleri sağlayarak müfredatı, konu içeriğini ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını anladığını göstermeli	(K8)
		Müfredat bilgisi üzerine gerçekleştirilen test skorları	(M27)
	Hedef Belirleme	Hedef belirleme teorisini etkili performans değerlendirmeleri için anahtar bir bileşen olmalı	(M39)
		SMART hedef belirlenmeli	(M124)
	Sürekli Öğrenme	Yaşam boyu mesleki gelişim ve eğitim	(R14)

Tablo 4.16. incelendiğinde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine Mesleki Gelişim ve Bilgi kategorisi; “Sınavlar”, “Hedef belirleme” ve “Sürekli öğrenme” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar; “-*Öğretmenin sınavlardaki durumu, öğretmen müfredatı, konu içeriğini ve öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına göre ilgili öğrenme deneyimleri anladığını gösterir, -Öğretmen değerlendirmesinde kullanılan kâğıt kalem testleri öğretmenin yeterliliğini ölçecek en uygun materyaldir, -Öğretmen, ilgili öğrenme deneyimleri sağlayarak müfredatı, konu içeriğini ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını anladığını gösterir, -Müfredat bilgisi üzerine gerçekleştirilen test skorları, -Hedef belirleme teorisini etkili performans değerlendirmeleri için anahtar bir bileşendir, -SMART hedef belirleme- ve - Yaşam boyu mesleki gelişim ve eğitimidir.*”

4.1.3.3. Öğretmen Performans Değerlendirilmesinde Kullanılacak performans kriterlerine yönelik varsayımlar

Performans kriterleri kapsamında araştırmanın çoklu durum çalışması ve doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş, uygulanabilir ve işlevsel olan kriterler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde kullanılabilinecek kriterler beş ana bölümde toplanabileceği varsayılmıştır. Bunlar; Profesyonel Tutum, Sınıf Yönetimi, Öğretim Hizmetlerinin Niteliği, Öğrenci Öğrenme Ürünleri ve Mesleki Gelişime Yönelik Çaba’dır.

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde “**Profesyonel Tutum**” ile ilgili varsayılan kriterler aşağıda sıralanmıştır:

- a. Meslektaşlarıyla nitelikli iletişim kurma.
- b. Meslek etiğine uygun davranma.
- c. Okul toplumluluğu ile sağlıklı ve profesyonel ilişkiler kurma.
- d. Okul politikalarını ve kültürüne olumlu katkılar yapma ve destekleme.
- e. Meslektaşlarına ve öğrencilerine destek verme, güven oluşturma ve saygı gösterme

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde “**Sınıf Yönetimi**” ile ilgili varsayılan kriterler aşağıda sıralanmıştır:

- a. Pozitif bir disipline dayalı sınıf ortamı oluşturma.
- b. Sınıf kurallarına dayalı davranış standartları oluşturma.
- c. Öğrencilerini derse aktif öğretim yöntemleriyle katılımını sağlama.
- d. Güvene dayalı riske girilebilir ortam oluşturma.
- e. Rahat, iyi organize edilmiş, fiziksel olarak çekici ve temiz bir sınıf ortamı oluşturma.
- f. Zamanı etkin kullanabilme.
- g. Öğrenci motivasyonunu sağlama.

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde “**Öğretim Hizmetlerinin Niteliği**” ile ilgili varsayılan kriterler aşağıda sıralanmıştır:

- a. Dersin kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik işlevsel ders planı hazırlama.
- b. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik zenginleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturma.
- c. Öğrenci yetenekleri ve öğrenme stilleri ile uyumlu öğretim yöntemlerini seçme.
- d. Öğrenci öğrenmelerini takip etme.
- e. Öğrenci öğrenmelerinin kanıtlarına yönelik portfolyo değerlendirme yaklaşımını kullanma.
- f. Olumlu bir öğrenme ortamını oluşturma.
- g. Sınıf ortamında öğrenci öğrenmelerini izleme ve geri bildirimler verme.

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde “**Öğrenci Öğrenme Ürünleri**” ile ilgili varsayılan kriterler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrenci erişilerindeki gelişim oranı.
- Öğrenci ürünleri.
- Öğrencilerin öğrenme kanıtları.
- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projeler.

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde “**Mesleki Gelişime Yönelik Çaba**” ile ilgili varsayılan kriterler aşağıda sıralanmıştır:

- Mesleki gelişimleriyle ilgili oluşturdukları hedefleri gerçekleştirme oranları.
- Öğrenmelerine ve gelişimlerine yönelik gördükleri sertifikalı eğitimler.

4.1.4. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılmalıdır?

4.1.4.1. Çoklu Durum çalışması

Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin ne sıklıkta yapılması gerekliliğine yönelik görüşleri süre/zaman kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında belirtilen görüşler on alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler şöyledir: yılda bir kere, yılda iki kere, yılda dört kere, üç yılda bir, dört yılda bir, yılda üç kere, iki yılda bir, esnek zamanlı, aylık ölçümler ve son olarak yapılmamalı.



Katılımcıların çoğunluğu performans değerlendirmenin “yılda bir kere” yapılması taraftarıdır. Bunun nedeni ise öğretmenlerin belirli düzeylerde yeterliklere zaten sahip oldukları sadece bu yeterlikleri ne derece etkin kullanabildikleri ve görevlerini ne derece yerine getirebildiklerine yönelik ölçümler olması gerektiğidir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri

şöyledir:

“Bence öğretmenliğin ilk 5 yılı her sene yapılmalıdır. İlk 5 yıl tecrübe kazanmak açısından önemli olacaktır.” DÖK2

“Çıktılar üzerinden hareket edeceğimiz için o sebepten çocuğa göre yol alacağız o çıktılar üzerinden hareket edeceğimiz performansı da ona göre değerlendireceğimiz için çocukların öğrenme güçlükleri olabilir ya da çocukların bilişsel gelişimi o anda gelişmemiş olabilir bu yüzden sene sonunda bir kere yapılması net bir sonuç çıkaracağını düşünüyorum.” XÖE1

Katılımcıların öğretmen performans değerlendirmesinin yapılma sıklığına ilişkin bir diğer algıları “yılda iki kere” olarak belirtilmiştir. Bunun nedenini ise katılımcıların bazıları yıl başında ve yıl sonunda olmak üzere öğretmenlerin değerlendirilmesi; diğer katılımcılara göre ise bir tane dönem ortasında ve bir tane yıl sonunda olmak üzere yapılacak değerlendirme ile öğretmenin performansının ele alınması gerektiğini öne sürmeleridir. Katılımcıların bu alt kategoriye yönelik görüşleri şöyledir:

“Bana göre şöyle bir şey de var. Yaş gurubuna göre de dizayn edebilirsin. Mesela kıdemli öğretmenlerle, genç öğretmenler arasında, okul müdürünün burada bakış açısı da önemli. Yani objektif bir değerlendirmede bulunup mesela bu süreyi kısaltıp uzatma; yaş grubuna göre, kıdem grubuna göre de değişebilir. Mesela öğretmen çok iyiye bir dönemin başı eylülde bir de sonunda haziranda da yapılabilir.” AE3

“Ders ziyareti şeklinde eğitim öğretim yılı içerisinde her dönem en az bir kere yapılmalı, derslere zümre öğretmenler girmeli (başlarında isteğe bağlı okul müdürü ya da müfettiş olabilir), arkadaş olarak derse girdiklerinde tavsiyelerde bulunulmalı, güzel yapılan işler takdir edilmeli, dersine girilen öğretmen bir başka zümre arkadaşının dersine girerek tecrübe paylaşımı yapılmasına devam edilmeli. Performans ölçülmesinde önemli olan karşı tarafı üzmemek, onu mutlu etmek, yaptığı işten haz almasına yardımcı olmaya çalışmaktır.” ME1

“1. Dönem, 2. dönem şeklinde ve senelik olarak yapılması gerektiğini düşünüyorum ... yıllık olarak yıl sonu değerlendirme süreci var, arada bir dönemlik değerlendirilme dedik. Bu dönemlik değerlendirme bize daha doğru, daha net sonuca ulaşmamız için

işimizi kolaylaştırması için yıllık bir değerlendirmeye katkı sağlaması için yapılabilir.”

XYE2

Katılımcıların öğretmen performans değerlendirmesinin yapılma sıklığına ilişkin bir diğer algıları “yılda dört kere” olarak belirtilmiştir. Katılımcılar yılda dört kere olmasının gerekliliğinin sebebi olarak öğretmenlerin hem dönem başında ve hem dönemin sonunda mutlaka değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun nedeni öğretmenlerin mesleki olarak sürekli gelişim ve günceli takip etme zorunlulukları olmasından kaynaklanabilir. Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin yapılması sıklığının yılda dört kere alt kategorisine ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Yıl içinde komisyonun belirlediği ama öğretmenin bilmeyeceği şekilde 4 kez yapılmalıdır. Her dönemde ikişer kez yapılması uygundur çünkü sürecin eğitim-öğretim yılına yayılması değerlendirmenin daha sağlıklı yapılmasına katkı sunacaktır.” ***AE1***

“Birinci dönemin ortasında durumu tespit etmeye rehberlik etmeye yönelik, birinci dönemin sonunda dönem içindeki performansını değerlendirmeye yönelik. Aynı şekilde ikinci dönem de hem dönemin ortasında hem de dönem sonunda olabilir.” ***DYE3***

Katılımcılara göre performans değerlendirmenin yapılma sıklığı “üç yılda bir” olmalıdır. Katılımcılar bu durumu belirtirken mesleğe yeni başlayan öğretmenler için sık olabileceğini belirtse de öğretmenleri mesleki olarak yıldırılmamak için üç yılda bir yapılmasının ancak bu yapılan değerlendirmenin oldukça kapsamlı olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Üç veya beş yılda bir yapılmalıdır. Daha fazla sıklıkta yapılması bürokratik bir işleme dönüşerek işlemde beklenen yararın ortaya çıkması engellenmiş olur. Daha uzun aralıklarla yapılması durumunda da, rehavete dönüşerek eğitimden beklenen yarardan uzaklaşılmasına neden olma durumu ortaya çıkabilir.” ***ME2***

“Üç yılda bir ölçülmelidir. Kazanılmış beceri ve davranışların sonraki yıllarda değiştirilmesi çok zor olmaktadır. Geleceği şekillendirdiğimiz için performans ölçülmesi sıklıkla yapılmalıdır.” ***MK2***

Katılımcıların bazıları tarafından ise performans değerlendirmenin sıklığı “dört yılda bir” olmalıdır. Bu görüşteki katılımcılar da yine mesleki olarak henüz yeni görev alan

öğretmenlerin ilk dört yılında her yıl değerlendirilmesi gerektiğini ancak mesleki olarak tecrübe ve kıdem aldıkça özellikle ilk dört yıl sonunda öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin dört yılda bir gerçekleşmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin sıklığının dört yılda bir olmasının gerekliliğine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“... ondan sonra da dört yılda bir. Dört yılda bitiriyor değil mi bir sınıfı? Dört yılda bir.” AK1

“...Sonraki yıllar için her 4 yılda bir. (Mezun ettikleri öğrenciler üzerinden kıyas yapılmalı ve değerlendirilmeli.)” XÖK2

Katılımcıların bazıları tarafından ise öğretmenlerin performans değerlendirme sıklığının “yılda üç kere”, “iki yılda bir”, “aylık periyotlarla” ve “esnek zamanlı” olarak farklı görüşler bildirilmiştir. Yılda üç kere olarak belirtilen durumda katılımcı tarafından öğretmenin sene başında, dönem ortasında ve yıl sonunda olmak üzere performansının değerlendirilmesi gerektiğini, bunun bir süreç olduğunu belirtmektedir. Esnek zamanlı olarak bildiren katılımcı ise aslında her dönem en az iki kere yapılması gerektiğini ancak bunun kurumların işleyişini ve öğretmenlerin çalışma düzenini aksatabileceği için özellikle mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin esnek bir sürede yani ihtiyaç hâlinde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise iki yılda bir performans değerlendirmenin yapılarak öğretmenlerin bu süreçler zarfında ne kadar yol katettiğinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu alt kategorilere yönelik görüşler şöyledir:

“Yönetimle birlikte zümre başkanlarını, zümreleri de işin içine alarak o yılki okulun eğitim programı tespit edilir, yapılır. Sonra uygulamaya geçilir. Örneğin, aylık ölçümler yapılabilir yani aylık. Şimdi ama şey var tabii, söylerken ideali ortaya koyduğun zaman Türkiye’de pratikte ne kadar yaparız onu bilemiyorum tabii. Aylık ölçümler idealdir ama hiç olmazsa dönem sonları bu ölçümlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum yani performans ölçümlerinin.” AE2

“...Dolayısıyla bu aslında her öğretmen bazında yapılabilir derken iyi öğretmenleri, iyi öğretmen dediğimiz nedir? İşte bu performansı iyi koyan, öğrencisini iyi yetiştiren öğretmenlerde bu esnek süre devreye sokulabilir ama iyi olduğu hâlde sürekli denetlenen bir öğretmen bundan rahatsızlık da duyabilir.” AE3

“Üçer aylık periyotlar hâlinde olabilir. Böylece öğretmenimizin eksik olduğu bir husus varsa düzeltmesi için ona yeterli bir süre verilmiş olur. Ayrıca bir eksiği olmayan öğretmenimizin de gelişim karşısında kendisini güncel olarak tuttuğunun gözlemlenebilmesi için yeterli bir süredir.” DÖE1

“Aylık olarak ... Tabii ki aylık olarak yaptığımız zaman bunun yönlendirmeyi daha iyi yapabilmemiz için yanlış giden bir durum varsa daha erken müdahale edebilmek için aylık olarak yapmalıyız.” XYE2

Son olarak katılımcılardan birinin öğretmenlerin performans değerlendirilmesini doğru bulmadığı yönündeki görüşü bundan dolayı da performans değerlendirme sıklığını “yapılmamalı” olarak belirtmiştir. Katılımcının bu görüşü mesleki açıdan yeterliği eline almış birinin aynı düzeydeki kişiler tarafından objektif ve yeterli düzeyde değerlendirilemeyeceği olabilir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşü şu şekildedir:

Katılımcı ne sıklıkta öğretmen performans değerlendirme yapılmalı sorusuna “yapılmamalıdır” yönünde görüş bildirmiştir. DÖE2

“Kesinlikle yapılmamalı. Yapılacaksa her dönem bir değerlendirme olmalı ki telafisi ve geri dönütü olabilsin.” SE1

4.1.4.2. Doküman Analizi

Araştırmada “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılmalıdır?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen doküman analizi sonucunda süre kategorisi oluşturulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılacağına yönelik süre kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Süre	Her Yıl	Öğretmenler her yıl değerlendirilmeli	(M25)
		İyileştirme amacıyla değil, aynı zamanda ve öncelikli olarak görev süresiyle ilgili kararlar almak için yıllık bazda yapılmalı	(M51)
	Düzenli	Öğretmen değerlendirmesi, tüm eğitim sisteminin genel olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde çok yararlı bir rol oynamalı	(M125)
	İki Yılda Bir	Öğretmen değerlendirmesi düzenli aralıklarla (ör. iki yılda bir), kariyerin önemli aşamalarında (ör. kariyer içinde yükselme için) veya deneme süresinin sonu veya sözleşmenin yenilenmesi gibi belirli durumlarda yapılabilir	(R3)
	Görev Süresi	Kariyer basamaklarında yükseltmek, liderlik pozisyonlarına geçiş için yapılabilir. Bu tür değerlendirme kültürü kapsamlı bir değerlendirmeyi ya yıllık olarak ya da başka şekilde gerektiyse yapılabilir.	(M51)

Tablo 4.17. incelendiğinde Süre kategorisinin kategorileri; “Her yıl Düzenli”, “Düzenli”, “İki yılda bir” ve “Görev Süresidir”. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar incelendiğinde, yıllık bazda her yıl, tüm öğretim yılı boyunca, iki yılda bir, öğretmenlerin görev süresi, kariyer basamaklarıyla ilgili karar verilirken yapılmasına yönelik bilgiler tespit edilmiştir.

4.1.4.3 Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılacağına yönelik varsayımlar

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılacağına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda her yıl yapılması gerektiği ön plana çıkmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmen performans değerlendirilmesinin her yıl yapılması gerektiği varsayılmıştır.

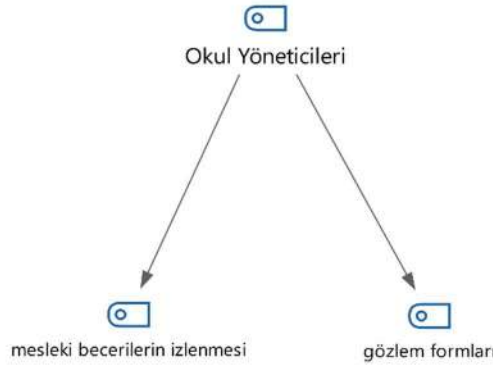
4.1.5. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları neler olmalıdır? (öğrenci notları, sınıf gözlemi, portföy, akran ve öz değerlendirme vb.)

4.1.5.1 Çoklu Durum çalışması

Araştırmanın bir diğer sorusu olan öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına yönelik katılımcı görüşleri beş ana kategoride ve bu kategorilerde yedi farklı alt kategoride toplanmıştır. Bu ana kategoriler “öğrenci”, “veli”, “okul yöneticileri”, “veriler” ve “mevcut araç ve gereçlerin yeterli olması” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerine göre öğrenci kategorisi, öğrenci görüşleri ve öğrencideki

değişim/gelişim alt kategorisinde; veli kategorisi, veli görüşleri alt kategorisinde; okul yöneticileri kategorisi, gözlem formları, mesleki becerilerin izlenmesi alt kategorisinde; veriler kategorisi, dokümanlar/ölçekler/anketler alt kategorisinde ve son olarak mevcut araç-gerecin yeterli olması kategorisi araç ve bilgi kaynağına ihtiyaç yok alt kategorisinde toplanmıştır.

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmelerinde Kullanılabilecek Araç ve Bilgi Kaynakları



Katılımcıların çoğu öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerinin yanı sıra kullanılabilecek diğer performans araç ve bilgi kaynağının “gözlem formu” olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların gözlem formunun yanı sıra, müdürün kurum içinde öğretmen davranışlarını izleme ve not alma, sınıf gözlemi, öğretmenin davranış ve tutumlarının gözlemlenmesi gibi formların öğretmenin genel değerlendirilmesine katkı sağlayacağı yönünde görüşleri mevcuttur. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri şu şekilde belirtilmektedir:

“Örneğin bir ders anlatımı yaptırıp planın temel aşamaları olan hazırlık, dersin işlenişi ve değerlendirme aşamalarına dikkat ediyor mu? Bunun yanında eğitim-öğretim yılı içinde düzensiz aralıklarla en az 4 kez gözlem yapılmalı ve bu gözlem notları komisyonla paylaşılarak değerlendirme notuna ilave edilmelidir.” AE1

“Gözlem, gözlem çok önemli yani. Gözlenebilir ve ölçülebilir diyorum zaten. Yani ne yapabilir okul müdürü sınıfa girdiğinde, dönemin başındaki performansı biliyor, dönemin sonunda da çocuklara kalk bakalım, kendini tanı, dedi. Çocuk üç beş cümle kuruyorsa, öğretmen burada etkinlik yapmasa da ne yapmış çocuğa, gerekeni vermiş derim yani. Yani ben buna göre bakarım. Alışveriş yaptırırım birine mesela. Gider sosyal hayat içerisinde alışveriş yapabiliyor mu, birine selam verebiliyor mu, kendini ifade edebiliyor mu?” AE3

“Üçüncü maddede performans değerlendirmeye etki edebilecek genel anlamda olumlu

kriterleri kendimce paylaşmıştım. Bunlara ek olarak yaşanabilecek olumsuz durumlar (okul içerisinde gerçekleşen bir tartışma, okul zaman dilimlerini ihlal etme, öğretmene yakışmayacak hâl ve hareketlerde bulunma vb.) gerçekleştiğinde geçerli bir sebebi olmadığı sürece bu durum değerlendirme sürecine dâhil edilebilir.” DÖE1

“Süpervizyon, mentorluk gözlem formu diye eğitimcilerimize kullandığımız bir form. Bu kısmı işin dersi, bir dersi uygulama ya da bir yetişkin eğitimi oturumunu gerçekleştirmekle ilgili bir şeydi...Ama dört başlıkta inceliyoruz biz. Diyoruz ki derste bir dersin tasarımı ve içeriğini tanımlayalım yani burayı değerlendireceğiz, öğretmeni derste gözlemleyelim ve dersin tasarımına ve içeriğine bir dönüt verelim. Geri bildirim verelim ama bunu da nesnel gözlemlerle yapalım.” SK1

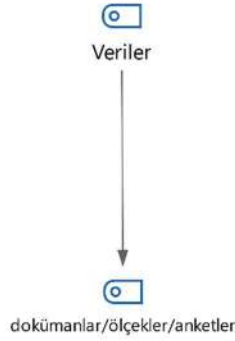
Katılımcıların bazıları öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarının bir diğerinin “öğretmenin mesleki becerileri”nin izlenmesi olarak belirtmiştir. Katılımcılar, öğretmenin mesleki becerileri olarak öğrencilerle iletişim ve etkileşimi, çeşitli konularda araştırmalar yapabilmesi gibi temel becerilerin izlenmesi gerektiğini söylemektedirler. Çünkü öğretmenlerin mesleki becerileri öğrencilerin akademik başarısını yansıtabileceği gibi, öğretmenlerin performansını değerlendirmede de öğrenci başarı göstergelerinin kullanılabilmesi belirtilmektedir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mesleki bilgi anlamında örneğin okul-çevre ilişkilerini açıklamasını isteyerek mesleki bilgisini ölçerim. MEB’in yapmış olduğu gibi öğretmenlere kitap listeleri tavsiye ederek buradan genel kültüre, alan bilgisine, pedagojik formasyona yönelik çeşitli sınav tekniklerinden yararlanarak değerlendirme yaparım –bu arada sadece test yeterli değil. Mesleğin öneminden dolayı geçme notu 100 üzerinden en az 70 olmalı bence.” AE1

“Yani öğrencisini yoruyor mu? Öğrencisini faaliyetin içerisine çekebiliyor mu? Ve bir de en önemlisi bence öğrencisini bekliyor mu? Birbirimize çok geri bildirim verirdik mesela bununla ilgili mentorun muhakkak uzun dersler izlemesi ve pozitif tabii, öyle fırçalayıcı değil pozitif bir geri bildirim vermesi gerekiyor. Burada derse ne kadar hazır, öğrenciyi ne kadar dersin içerisine çekiyor, e tabii ölçme değerlendirmede verdiğini mi istiyor yoksa veliyi mi imtihan ediyor?” AK1

“Ayrıca ders içerisinde ders materyallerinin kullanımını izleyebiliriz, öğretmenimizden bu alanda anlatmasını, ne şekilde ders işlediğini sözlü olarak ifade etmesini ya da bazı yapmış olduğu uygulamaları video vesaire teknoloji kullanarak güzel göstermesini isteyebiliriz.” XYE2

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmelerinde Kullanılabilecek Araç ve Bilgi Kaynakları



Katılımcılara göre öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde kullanılabilecek araç ve bilgi kaynaklarına yönelik diğer en önemli göstergeler ise “dokümanlar, ölçekler ve anketler” olarak belirtilmiştir. Katılımcılar toplantı tutanaklarının, öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçlarının, analiz formları, ders denetleme raporları, meslektaş dönütleri vb. doküman, ölçek veya anket yoluyla elde edilebilecek bilgilerin öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılabileceğini öne sürmektedirler. Katılımcıların bu araçları dikkate değer bulma sebebi ise öğretmenin kendi sahip olduğu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kaynakları ne kadar zenginleştirdiğine yönelik algıdır. Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde kullanılabilecek araç ve bilgi kaynaklarına yönelik dokümanlar, ölçekler ve anketler alt kategorisine ait görüşler şu şekildedir:

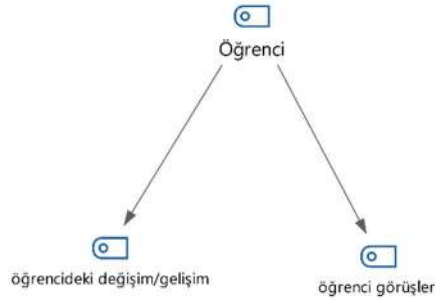
“Genel kültür bağlamında 2023 eğitim vizyonu gibi bir belgenin ana başlıklarını sorarım ki genel kültür düzeyi nedir, eğitim sistemini takip ediyor mu anlamaya çalışırım.” AE1

“Alan bilgisi, ünite bilgisiyle zaten ünitelerde ne öğreteceği belli. Bununla ölçerdim. Bir de tabii ki muhakkak ek okuma kaynakları vardır öğretmenlerin. Bir sınıf öğretmenin, bir pusula öğretirken sadece ders kitabından değil, değil mi? Milli Eğitim öneriyor mu, bilmiyorum. Yani onları da içine alan bir test sınavı yapardım.” AK1

“Öğretmen, ölçme değerlendirme sonucunda kendine de çıkarımda bulunuyor. Dolayısıyla somut göstergeler nelerdir? Ölçme araçları, kazanım listeleri, onun dışında çıkardığı analiz formları... Hazırlıyorsa tabii. Analiz formları ve bir yer mesela kavram haritaları falan da var bunlar da çok önemli. Sözel öğrenmelerde daha çok kullanılabilir. İşte bunların hepsi ölçme değerlendirme sürecinde, öğretmenin performans değerlendirilmesinde kullanılabilir. Ölçmek kolay. Planlama için yaptığı hazırlıklar ve çıktılar, dokümanlar incelenmeli.” **MK1**

“Bu süreçte nasıl diyeyim öğretmenle müdür, veli ve öğrenci iş birliği ile yapılan toplantı varsa bu toplantı tutanakları ölçek ya da anket uygulamaları...” **XÖE2**

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmelerinde Kullanılabilecek Araç ve Bilgi Kaynakları



Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kullanılacak diğer araç-gereçlere yönelik algıları “öğrencideki değişim/gelişim”dir. Katılımcılar öğretmenlerin performansının doğrudan sadece öğretmenlerin davranış, tutum, başarı, yeterlilik gibi alanlarla ölçülemeyeceğini aynı zamanda öğrencilerin başarı durumlarının da değerlendirilmeye dâhil edilmesi gerektiği yönünde görüşleri bulunmaktadır. Öğrenci başarısını dahil etmenin yolu olarak ise denemeler, testler, sınavlar, çocukların davranışlarının raporlanması gibi araç ve bilgi kaynaklarıyla sağlanması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların öğrenci başarı göstergesi alt kategorisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“...Öğretmen bütün olarak değerlendiriyor. Bir ölçüm yaptı. Öğrenci o ölçüme 70 aldı, öğrenci %70 gerçekleştirmiş, öğrenmiş diyoruz. Aslında öyle değil. Analiz yapması gerekiyor öğretmenin. O öğrenci %70 ama hangi kazanımda eksik kalmış. Atıyorum 15 kazanımda, 30 öğrenciden sadece 5’i yapmış. Demek ki bu kazanımda bir sorun var. Ya ben planlamayı yeterli yapmadım ya doğru ölçme değerlendirme araçları, yöntem-tekniği seçmedim, araçları teknik kullanmadım ya da öğrenciden kaynaklı bir problem

var. Yani süreci, aslında süreci sorgulayacak öğretmen burada.” **MK1**

“Şimdi şey vardır bizde, akademik anlamda üst sınıflarda öğrenciye sene başında bir sınav yaparız bu bizim için bir girdidir. Sene sonunda, sonra yaptığımız ise çıktıdır; ara değerlendirme de yaparız çocuk nereye gidiyor, hangi ivmeyle gidiyor, diye. Bu, kaydı tutulması gereken bir durumdur. Çünkü akademik anlamda ölçüt gerekiyor.” **XYK1**

“Öğrencilerin genel olarak mutluluğu diyebiliriz yani öğrenciler severek, isteyerek gelebiliyor mu? Tabii bu mutluluğu biraz açmak gerekiyor daha motive olmuş bir şekilde geliyor mu? Öğrenciler üzerine bunu değerlendirebiliriz. Öğrencilerin davranışlarını ve davranışlarındaki değişimleri izlememiz gerekir, öğrenci davranışında bir değişiklik olmuş mu? Seneye nasıl başlamış, nasıl bitirmiş? Başarısı neredeymiş, nereye gelmiş?” **XYE2**

Katılımcıların bir kısmı ise öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde “öğrenci görüşlerinin” kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinin ise öğrenci anketleri aracılığıyla toplanması gerektiği belirtilmiştir. Ancak bazı katılımcılar öğrencilerin objektiflikten uzak değerlendirme yapabileceğini belirtmiştir. Bu alt kategoriye yönelik AE3’ün görüşleri şöyledir:

“Hizmetlileri, hizmetlileri, çalışanları... Diğer çalışanlar dediğimiz kısım var ya. Bana göre performansta onların bile görüşleri alınır. Çünkü okulun içerisinde iletişim kurduğu kişiler kim? Bunlar. Diğer çalışanlarla, öğrenciler sonuçta diyalog kurmuyor mu? Dolayısıyla onlara karşı davranışları, bilgi ve becerileri, tutumları bence önemli.” **AE3**

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmelerinde Kullanılabilecek Araç ve Bilgi Kaynakları



Katılımcılara göre bir diğer alt kategori ise “veli görüşleri” olarak belirtilmektedir. Katılımcılar memnuniyet anketleri gibi velilerden gelen dönütlerin öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kullanılması gereken araç- gereç olarak belirtilmiştir. Ancak katılımcıların bir kısmı bu kullanılan anketlerin iyi değerlendirilmesi gerektiğini, haksız yere öğretmenin olumsuzluklara maruz kalmasının önlenmesinin gerektiğine değinmiştir. Katılımcıların veli görüşleri alt kategorisine yönelik görüşleri şöyledir:

“Hepsinin, bütün paydaşların görüşleri alınmalı burada.” AE3

“Veli iletişimde -velilerle görüşüp- velilerin bize söyleyeceği bilgiler de bu noktada işimize yarayan somut delillerdir, göstergelerdir.” XYE2

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmelerinde Kullanılabilecek Araç ve Bilgi Kaynakları



Son olarak katılımcılar öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler dışında herhangi bir “araç ve bilgi kaynağına ihtiyaç olmadığını” belirtmektedirler. Bunun nedeni var olan kriterlerin yeterliliği olarak düşünülebilir. Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde mevcut ölçütler dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynağına ihtiyaç olmadığına yönelik görüşler şöyledir:

“...var olan ölçüm kriter ve araçları yeterlidir.” ME2

XÖK2 ve XYE1 katılımcıları ekstra ölçüm kaynaklarına ihtiyaç sorusuna “İhtiyaç yoktur.” cevabını vererek görüş bildirmiştir.

4.1.5.2 Doküman Analizi

Araştırmada “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları neler olmalıdır?” sorusuyla ilgili elde edilen dataya göre oluşturulan kategoriler; “Sınıf içi ve dışı gözlemleri, Sınavlar, Öğrenci ve Veli, Belgeler ve materyaller, Öğretmen değerlendirmesi, Meslektaş değerlendirmesi”dir.



Şekil 4.4. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin kategoriler

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarıyla ilgili oluşturulan kategorilerden Sınıf içi ve dışı gözlemleri ile ilgili kategori ve açıklamalar Tablo 4.18.’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin Sınıf içi ve dışı gözlemler kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Sınıf içi ve dışı gözlemler	Ders Öncesi Görüşme	Değerlendiricinin gözlemlenecek derse aşına olmasını amaçlamalı. Bunun için değerlendirici; öğretmenden dersin hedefleri, kazanımları, dersteki değerlendirme biçimleri, ders sırasında uygulanacak öğretim stratejileri ve yöntemleri, dersin geçmiş ve/veya gelecekteki derslerle ilişkisi hakkında bilgi almaya çalışmalı	(R10)
	Ders Süreci Gözlemi	Resmi sınıf gözlemi tüm bir ders boyunca gerçekleşir ve yaklaşık 30 ila 60 dakika sürmeli	(R10).
	Ders Sonrası Görüşme	Tüm öğretmenlerin değerlendirmelerinin önemli bir bileşeni olmalı. Değerlendirici, dersle ilgili iş birliği, yansıtıcı bir konuşma yapmak için öğretmenle yüz yüze görüşmeli. Gözlem sonrası görüşme herhangi bir acil durum yoksa resmi gözlemden sonraki beş (5) iş günü içinde yapılmalı.	(R10)
	Gözlem Sonrası Değerlendirme	Öğretmenin ders faaliyetlerini gözden geçirmek ve öğretmenin uygulamasını ileriye taşımak amaçlanmalı	(K4)
	Habersiz Gözlem	İki gözlemcinin aynı dersi aynı gözlem formunu kullanarak izlemesi ve notları karşılaştırması ve yorumdaki farklılıkları tartışması faydalı olmalı	(K4)
		Gayri resmi gözlem süreci, yöneticilerin ek gözlemler yapmasına ve daha fazla bilgi toplamasına ve öğretmenin uygulaması hakkında daha fazla geri bildirim sağlamasına olanak sunmalı	(R10)
		Habersiz gözlemler, geniş bir alanda daha sık bilgi sağlamayı amaçlamalı. Öğretmenlerin bir bütün olarak okul topluluğuna yaptığı çeşitli katkıları ve sınıf hakkında bilgi toplamayı amaçlamalı. Sınıf ve öğretim dışı alanlardaki gözlemi, toplantılara katılma ve okul etkinliklerindeki performansını kapsamalı. Bu gözlemler yazılı olarak not edilebilmeli	(K3) (K3)

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynağı sorusuna ilişkin elde edilen bilgilerin içerik analizi sonucu elde edilen kategorilerden birisi Sınıf içi ve dışı gözlemlerdir. Bu kategori; “Ders öncesi görüşme”, “Ders süreci gözlemi”, “Ders sonrası görüşme”, “Gözlem sonrası değerlendirme” ve “Habersiz gözlem” kategorilerin birleşiminden oluşmaktadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar incelendiğinde, değerlendiricinin planlı gözlem öncesi öğretmenle yapacağı görüşme çok önemlidir. Değerlendirici bu görüşmede dersin hedefleri, kazanımları, dersteki değerlendirme biçimleri, ders sırasında uygulanacak öğretim stratejileri ve yöntemleri, dersin

geçmiş ve/veya gelecekteki derslerle ilişkisi hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu bilgiler öğretmenin sınıf içi performansının daha iyi ve gerçekçi değerlendirilmesine zemin oluşturabilir. Ders gözlemi -*Tüm öğretmenlerin değerlendirilmelerinin önemli bir bileşenidir.* Ders sonrası görüşmede, -*Öğretmenin ders faaliyetlerini gözden geçirmek ve öğretmenin uygulamasını ileriye taşımak* amaçlanır. Gözlem sonrası değerlendirmeyle ilgili açıklama incelendiğinde, sınıf gözlemlerini iki farklı değerlendiricinin yapması ve değerlendirme notlarını ve gözlemlerini karşılaştırmaları öğretmenin performansı hakkında daha güvenilir bilgi verebilir. Habersiz gözlem kategorisi ile ilgili açıklamalar incelendiğinde, bu gözlemin informal bir gözlem olduğu ve öğretmenin okul yöneticisi tarafından okul sürecindeki tüm performansının gözlenerek bilgi toplandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin Sınavlar kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Sınavlar	Açık Uçlu Sorular	Öğretmenleri, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre değerlendirmeli	(M15)
		Öğretmenleri yapılan sınavlara göre değerlendirmeli	(M15)
	Testler	Öğretmenlere uygulanacak testler, öğretmenlerin alan bilgisini, mesleki bilgisini ve akademik yeteneğini ölçmesi gereken standart testler olmalı	(M15)
		Performans değerlendirme sisteminin bir parçası olarak en az dört yılda bir tekrarlanması öngörülen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Sınavı olmalı.	(R7)

Öğretmen performans değerlendirilmesinde sınavlar hem kriter hem de bilgi kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bilgi kaynağı olarak sınav iki kategoriden oluşmaktadır. Bunlar: Açık uçlu sorular ve Testler'dir. Öğretmenlerin cevaplandıracakları açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar onların yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme nitelikleri hakkında bilgi verebilir. Öğretmenlerin girecekleri -alan bilgisini, mesleki bilgisini ve akademik yeteneğini ölçmesi gereken standart testler- onların performansı hakkında bilgi kaynağı olabilir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin Öğrenci ve Veli Kategorisi

Kategorisi	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğrenci ve Veli		Bilgi toplamak için en yaygın kullanılan teknik öğrenci görüşleri olmalı	(M53)
	Öğrenci Görüşleri	Pek çok araştırma öğretmenin davranışlarını değiştirmesinde, öğrencilerden aldığı geri bildirim, diğer değerlendirmelerden daha etkin olabildiğini göstermektedir	(T5)
		Öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki görüşleri, formlar ya da anketler aracılığıyla sistematik bir şekilde toplanmalı	(T5)
	Öğrencilerin Öğrenme Sonuçları	Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin gelişim sonuçları	(M28)
		Öğretmenlerin değerlendirilmesi çabalarına öğrenci başarısının eklenmesinin okulların daha yüksek standartlara ulaşmasına ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkıda bulunur	(M11)
		Çoklu değerlendirme arasında yer alan veli ve öğrenci görüşlerine başvurulmalı	(M21)
		Ebeveyn anketleri, bireysel öğretmen performans değerlendirmesinden ziyade tüm okul değerlendirmesi için daha uygundur	(R3)
	Veli Görüşleri	Veli ve öğrencilerin memnuniyeti ve görüşleri ile ilgili anketler, performans değerlendirmede önemli veri kaynaklarıdır	(R7)
		Öğrenci ve veli anketlerinden elde edilen veriler, diğer elde edilen verilerle birlikte değerlendirilmeli	(R7)
		Öğretmen performansının değerlendirilmesinde veli görüşlerini almak için anketler, görüşmeler ve odak grupları gibi yöntemler kullanılmalı	(M3)

Öğretmenlerin performansı hakkında araç ve bilgi kaynağının diğer bir kategorisi ise veli ve öğrenci görüşleridir. Veli ve öğrenci görüşleri kategorisi; “Öğrenci görüşleri”, “Öğrencinin öğrenme sonuçları” ve “Veli görüşleri” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu alandaki kategorilerin açıklamaları incelendiğinde; öğrenci görüşlerine başvurmak öğretmen performans değerlendirilmesinde önemli kaynaklardan birisidir. Öğrencilerin görüşlerine daha çok anket yoluyla başvurulmaktadır. Öğrencinin öğrenme sonuçları kategorisiyle ilgili açıklamalara bakıldığında öğrencilerin öğrenme sonuçlarının performans gösterilerek kabul edilmesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve okulların yüksek standartlara ulaşmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin performansını değerlendirirken bilgi kaynağı olarak veli görüşlerine başvurulabilir. Veli görüşleri kategorisine ilişkin açıklamalar incelendiğinde, görüşlerinde anketler veya odak grup görüşmeleriyle bilgi toplamının daha doğru bir yaklaşım

olduğu anlaşılabilir. Yine velilerden alınan görüşler sadece öğretmen hakkında bilgi toplamak amacıyla değil, okul hakkında da bilgi toplamak amacıyla kullanılabilir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin Belgeler ve materyaller kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Belgeler ve Materyaller		Dokümantasyon Günlüğü, öğretmenler tarafından etkinliklere yönelik ve performans standartlarının karşılandığına dair kanıt sağlayan öğretmen tarafından seçilen ürünlerdir.	(K8)
	Dokümantasyon Günlüğü	Öğretmen Dokümantasyon Günlüğü; mesleki gelişim kanıtı, ders dışı faaliyetlerin kaydı, öğrenme için değerlendirme kanıtı, öğretmen değerlendirme standartlarıyla ilgili diğer belgeler, öğrenci gelişim dokümanları, hedef belirleme formu ve veli iletişim günlüğü gibi belgeleri kapsamalı	(K8)
	Mesleki Gelişim	Mesleki gelişim ile ilgili belgeler	(M15)
	Ders Materyalleri	Ders materyalleri, diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmeli	(M15)

Öğretmenlerin performansı değerlendirilirken araç ve bilgi kaynağı olarak belgeler ve materyaller kategorisi; “Dokümantasyon Günlüğü”, “Mesleki gelişim” ve “Ders materyalleri” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalardan öğretmen tarafından oluşturulan içinde -mesleki gelişim kanıtı, ders dışı faaliyetlerin kaydı, öğrenme için değerlendirme kanıtı, öğretmen değerlendirme standartlarıyla ilgili diğer belgeler, öğrenci gelişim dokümanları, hedef belirleme formu ve veli iletişim günlüğü gibi belgeleri- olan Dokümantasyon Günlüğü araç ve bilgi kaynağıdır. Mesleki gelişim ile ilgili belgeler ve öğretmenlerin hazırladıkları ders materyalleri performans değerlendirmede kullanılabilecek diğer araç ve bilgi kaynağıdır.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin öğretmen değerlendirmesi kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğretmen Değerlendirmesi	Öğretmen Portfolyoları	Öğretmenin öz değerlendirmesini tamamlayan bir araçtır. Öğretmenin sunduğu öğretim hizmetinin temel yönleri hakkında kanıt sağlamalı. Öğretmen portfolyolarında ders planları, öğretim materyalleri, öğrencilerin çalışmalarına yönelik örnekler, öğrenci değerlendirme testleri ve ürünleri, öğretmenin kendini değerlendirmek amacıyla yaptırdığı anketler bulunabilmeli.	(R3)
		Performans değerlendirmede önemli bir veri kaynağıdır. Öğretmen portfolyoları genellikle ders planları, ders öncesi hazırlıklar, öğretim materyalleri, öğrencilerin yaptığı çalışmalardan örnekler, değerlendirme örneklerini kapsamalı.	(R7)
		Daha çok mesleki gelişimi desteklemek amacıyla yapılan değerlendirmelerde kullanılmalı.	(R7)
	Mesleki Çalışmalar	Laboratuvar çalışmaları, ders anlatımında güncel konularla bağlantı kurulmasına yarayan materyallerin kullanımı, görsel malzemeler, disiplinlerarası çalışma programları, projeler, yarışma hazırlıkları vb. pek çok mesleki çalışma değerlendirme sürecinde performansın somut olarak ifade edilmesinde öğretmene ve değerlendirene büyük kolaylık sağlamalı	(M3)
		Öz Değerlendirme	Öğretmenin kendisini geliştirme amacıyla bilgi ve performans düzeyi ile inançlarının uygunluk ve etkililiğine ilişkin algısıdır. Öğretim uygulamalarında değişiklik üretmenin en büyük potansiyelidir. Çünkü öğretmenlere, öğretimleri üzerinde düşünceleri ve değişiklik yapmaları için fırsat sağlamalı.

Tablo 4.22. incelendiğinde öğretmenlerin performansı değerlendirilirken kullanılacak araç ve bilgi kaynağı ile ilgili elde edilen veri içerik analizine tabi tutulmasıyla ortaya çıkan kategorilerden birisi de “Öğretmen değerlendirme”dir. Öğretmen değerlendirme kategorisi; “Öğretmen portfolyoları”, “Mesleki çalışmalar” ve “Öz değerlendirme“ kategorinden oluşmaktadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar incelendiğinde; öğretmenlerin -ders planları, öğretim materyalleri, öğrencilerin çalışmalarına yönelik örnekler, öğrenci değerlendirme testleri ve ürünler, öğretmenin kendini değerlendirmek amacıyla yaptırdığı anketler- gibi belgeler ve kanıtları muhafaza ettiği portfolyo dosyası performans değerlendirmede kullanılabilecek bir araç olarak düşünülebilir. Yine öğretmenler -Laboratuvar çalışmaları, ders anlatımında güncel konularla bağlantı kurulmasına yarayan materyallerin kullanımı, görsel malzemeler, disiplinler arası çalışma programları, projeler, yarışma hazırlıkları vb.- gibi mesleki çalışmalar performans değerlendirmede kullanılabilecek araç ve bilgi kaynağıdır. Öğretmenin -bilgi ve performans düzeyi ile inançlarının uygunluk ve etkililiğine ilişkin algı- durumu hakkında bilgi veren ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilecekleri öz değerlendirme yöntemi performans değerlendirmede kullanılabilecek bir bilgi kaynağıdır.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin Meslektaş değerlendirmesi kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Meslektaş değerlendirmesi	Yönetici Görüşleri	Okuldaki süreçlerin yönetimi ile birlikte öğrenci ve öğretmenlerin denetlenmesi, karar verme, bütçe, finans, program geliştirme, okul-toplum ilişkisi gibi birçok rolü kapsamalı	(M21)
	Zümre	Performans değerlendirmede başvurulması gereken veri kaynağının zümre öğretmeni ve öz değerlendirme olması gerektiği yönündedir	(M5)
	Akran Görüşmeleri	Akran Değerlendirmesi; öğretmen etkinliğinin bir akran veya meslektaş tarafından yapılan performans değerlendirmesi öğretmenin değerlendirilmesi için bir süreç veya sistemdir. Meslektaş değerlendirmesi uygulamaları incelendiğinde, bu değerlendirmenin bir form doldurmaktan ibaret olmadığı; aynı branştan veya alandan öğretmenler arasında gözlem, birlikte planlama, çalışma ve uygulamalar üzerinde görüş alışverişinde bulunmayı kapsayan bir süreç olduğu görülmeli.	(M53) (R7)
	Denetçi	Müfettişler tarafından yapılan değerlendirme uygulamalarını daha yararlı gördükleri belirlenmiştir.	(M118)

Tablo 4.23. incelendiğinde öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına ilişkin elde edilen kategorilerden birisi “Meslektaş değerlendirmesi”dir. Meslektaş değerlendirmesi kategorisi; “Yönetici görüşleri”, “Zümre”, “Akran görüşmeleri” ve “Denetçi” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilere ait açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken okul yöneticisi okulda tüm işleyişten sorumlu olduğu için bu alanda bilgi kaynağı olarak kabul edilebilir. Öğretmenin beraber çalıştığı zümre üyeleri ve akranları da bilgi kaynağı olarak görülebilir. Öğretmenleri belli aralıklarla denetleyen denetçilerden, performans değerlendirmede bilgi kaynağı olarak faydalanılabilmektedir.

4.1.5.3 Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak araç ve bilgi kaynaklarına yönelik varsayımlar

Araştırmada “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları, ilgili görüşme ve doküman analizi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlar tartışılmış Türkiye’deki okullarda bu bilgi kaynaklarından hangisine sağlıklı bir şekilde ulaşılabileceği kararlaştırılmaya çalışılmıştır. Öğretmen performans değerlendirilmesine kullanılacak araç ve veri kaynaklarının dört başlık altında olabileceği varsayılmıştır. Bunlar: Sınıf İçi ve Dışı Gözlemler, Belge ve Materyaller, Öğretmen Değerlendirmesi ve Meslektaş Değerlendirmesi’dir.

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak “**sınıf içi ve dışı gözlemler**” ile ilgili varsayılan bilgi ve belge kaynakları:

- a. Ders gözlemi sonuçları
- b. Doğal okul ortamı gözlemi

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak “**Belge ve Materyaller**” ile ilgili varsayılan belge ve bilgi kaynakları:

- a. Öğretmen portfolyoları
- b. Mesleki gelişim ile ilgili belgeler
- c. Ders materyalleri

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak “**Öğretmen Değerlendirmesi**” ile ilgili varsayılan belge ve bilgi kaynakları:

- a. Özdeğerlendirme

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak “**Meslektaş Değerlendirmesi**” ile ilgili varsayılan belge ve bilgi kaynakları:

- a. Yönetici görüşleri
- b. Zümre başkanı

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak “**Paydaş Değerlendirmesi**” ile ilgili varsayılan belge ve bilgi kaynakları:

- a. Veli
- b. Öğrenci

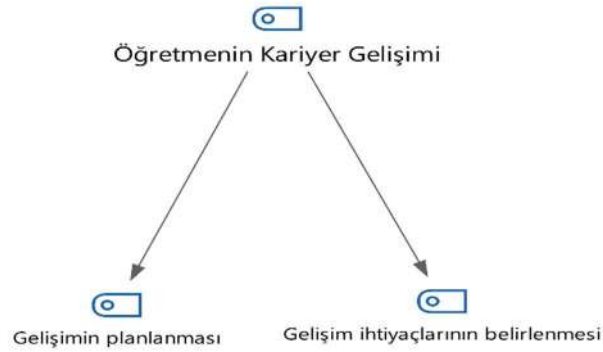
4.1.6. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları kariyer ilerlemesi özlük hakları vb. konularda nerelerde ve nasıl kullanılmalıdır? (maaş, kıdem vb.)

4.1.6.1. Çoklu Durum çalışması

Araştırmanın bir diğer sorusu olan öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin sonuçları özlük hakları, kariyer ilerlemesi, maaş, kıdem gibi konularda “Kullanılmalı mı ve nasıl kullanılmalı?” yönündeki görüşleri üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler,

“öğretmenin kariyer gelişimi”, “maddi ve manevi destek sağlama” ve “değerlendirme”dir. Bu kategorilere yönelik belirtilen görüşler şu alt kategorilerde açıklanmıştır: öğretmenin kariyer gelişimi kategorisi; gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimin planlanması alt kategorilerinde; maddi ve manevi destek sağlama kategorisi, ödüllendirme ve onure etme alt kategorilerinde; değerlendirme kategorisi ise sonuçların performans değerlendirme dışında kullanılmaması ve hesap verebilirlik alt kategorisinde toplanmıştır.

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılması



Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının özlük hakları, kariyer ilerlemesi, maaş, kıdem gibi konularda kullanılmasına yönelik görüşleri en çok öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi alt kategorisinde toplanmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları ile ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesini, ihtiyaçlarına yönelik geri bildirimlerde bulunulmasını, mentorluk yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi alt kategorisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“...başka ya da geliştireceğimiz durumlar da oldu, zümre başkanısınız ilk şeyiniz rehberlik yapmak, geri bildirim vermek, ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmek bunlar daha güzel öyle yapalım...” XYK1

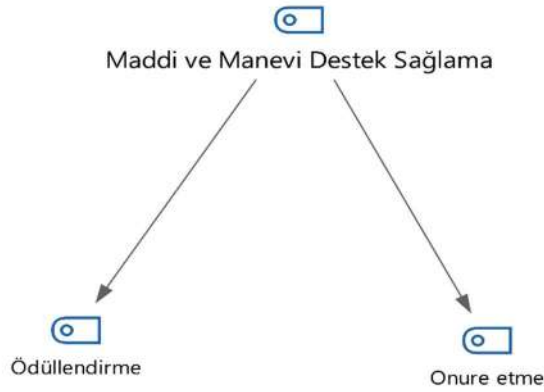
“Komisyonla başarısı düşük öğretmenlere ne oluyor, ne bitiyor gibisinden çalışmalar yapılabilir. Nerede eksikliği var, o tespit edilip yönlendirilebilir.” XÖE1

Katılımcılara göre öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının özlük hakları, kariyer ilerlemesi, maaş, kıdem gibi konularda kullanılmasına yönelik görüşlerinin toplandığı bir diğer alt kategori gelişimin planlanmasıdır. Katılımcılar gelişimin planlanmasının

kurumların geleceğe yönelik atacakları adımlar için oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu duruma yönelik DYE1'in görüşleri şöyledir:

“Çünkü kurum amirinin kiminle çalışacağını bilmesi lazım ve ön planlama yapabilir, ileride oluşabilecek durumlara karşı da hazırlıklı olması lazım.” DYE1

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılması



Araştırma sorusunun bir diğer kategorisi olan maddi ve manevi destekte katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının kullanılmasına yönelik görüşleri öğretmenleri onure etme, ödüllendirme alt kategorilerinde açıklanmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarında onure etmede öğretmenlerin kıyaslanmasına, çalışkanlık derecesinin belirlenmesine veya eski başarısızlığını giderdiğinde atılması gereken adım olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların biri ise öğretmenlerin yaptıkları iş doğrultusunda performans değerlendirme sonucunda yüksek performans sergilediği belirlenirse bu durumun ödüllendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların onure etme ve ödüllendirme alt kategorilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

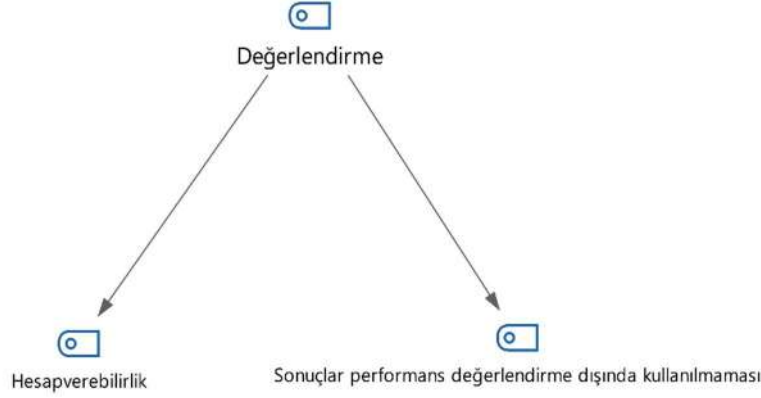
“..... ancak burada başarısız bir öğretmen var ise de onun da geçmiş dönemlere göre başarısı tespit edilerek herkesin içerisinde o öğretmen de onurlandırılmalıdır.” ME1

“Kimin çalıştığını kimin çalışmadığını bilmek o öğretmen dâhil herkesin hakkıdır.”

AE1

“Performansı yüksek öğretmenler mutlaka ödüllendirilmeli bu kesin. Performansı yüksek öğretmeni ödüllendirirsen bence o öğretmenin en azından motivasyonunu tutarsın.” AE3

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılması



Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının özlük hakları, kariyer ilerlemesi, maaş, kıdem gibi konularda kullanılmasına yönelik görüşleri hesap verebilirlik alt kategorisinde toplanmıştır. Katılımcılar, öğretmen performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin ne yapıp ne yapmadığını tüm açıklığıyla topluma anlatılabilmesi gerektiğini belirtmektedirler. DYE3'ün bu doğrultudaki görüşleri şu şekildedir:

“...Evet paylaşılmalı diyorum ancak o kişi kötü bir değerlendirmeye maruz kaldıysa toplumda rencide olabilir. Hayır, diyorum bu sefer o kişi kendi değerlendirme sonucunun kimse tarafından bilinmediğini zannederek belki de kendini hâlâ geliştirmeye devam etmeyecek. Ama bir taraftan paylaşılmasa gizli kalsa bu sefer okul içi ve dışı kulisler dönecek. Puanı yüksek olan kişi mesela ister istemez hava atmaya başlayacak. Puanı düşük olan kişi oradan uzaklaşmak isteyecek falan derken arkasından konuşacaklar. Bu böyle sürüp gider en iyisi açıkça paylaşılmalı ki herkes ne olduğunu, herkesin ne olduğunu bilsin böylelikle iyi olanları örnek alırlar. Tabii almayanlar, umursamayanlar da olur.” DYE3

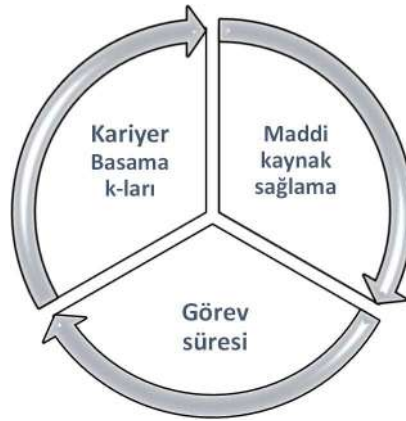
Son olarak katılımcılara göre öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının özlük hakları, kariyer ilerlemesi, maaş, kıdem gibi konularda kullanılmasına yönelik görüşlerinin toplandığı bir diğer alt kategori sonuçların performans değerlendirme dışında kullanılmaması olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının paylaşılmaması gerektiği, paylaşılırsa da öğretmeni kendi durumundan haber etmek amacıyla paylaşılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının paylaşılmamalı alt kategorisine yönelik görüşleri şöyledir:

“Hayır, sadece kendisi ile paylaşılmalı. Paylaşılması durumunda düşük puan alan öğretmenler diğer öğretmenlere karşı mahcup olabilir ayrıca bunun öğrenci ve veli tarafından duyulması durumunda öğretmene karşı olumsuz bir refleks gelişir ki bu da öğretmenin psikolojik rahatsızlıklarını beraberinde getirir.” **SE1**

“Kesinlikle paylaşılmaması gerektiğini düşünüyorum. Değerlendirmeyi yapan okul idaresidir. Öncelikli olarak bu okul idaresine gerekli olan bir bilgidir, diğerleri için gerekli olan bir bilgi değildir.” **XYE2**

4.1.6.2. Doküman Analizi

Çalışmanın “Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları özlük hakları, kariyer ilerlemesi vb. konularda nerelerde ve nasıl kullanılmalıdır?” sorusuna yönelik verinin içerik analizi ile elde edilen kategoriler; Maddi kaynak sağlama, Görev süresi ve Kariyer Basamakları’dır.



Şekil 4.5. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının kullanım alanlarına yönelik kategoriler

Öğretmenlerin performanslarının sonuçlarının kullanılabileceği alanlarla ilgili oluşturulan kategorilerden Maddi kaynak sağlama kategorisiyle ilgili kategori ve açıklamalar Tablo 4.24.’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin performanslarının sonuçlarının kullanılabilceği alanlardan Maddi kaynak sağlama kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Maddi Kaynak Sağlama	Ücretlendirme	Performans değerlendirme ile daha fazla ve daha az çalışanlar olarak ayrılması ve personele buna göre ücret ödenmesi gerekli	(M12)
		Öğretmenler, kariyerleri ve maaşları üzerinde değerlendirmenin potansiyel sonuçlarıyla karşı karşıya kaldıklarında, performansın zayıf yönlerini ortaya çıkarma eğilimi azalmalı	(R3)
		Öğretmenlerin ücretlerini yükseltebilmeleri belirlenmiş standartları sağlamalarına ve tanımlanmış alanlarda belirli bir performans düzeyini geçebilmelerine bağlı	(M3)
	Ödül	Öğretmen değerlendirme sonuçları, öğretmenlere ödül vermek için kullanılabilmeli	(R3)
		Ödüller şunları içerir: bir defaya mahsus para ödülü (prim ödeme), okul temelli araştırma fırsatları; lisansüstü eğitim için destek veya hizmet içi eğitim fırsatları	(R3)
İkramiye	Performans değerlendirme genellikle performansa dayalı kariyer gelişimini ve/veya maaşları, ikramiyeleri içermeli	(R3)	
Ceza	Performans düşüklüğü olan çalışanı bir şekilde cezalandırmalı ya da ödülünden mahrum bırakmalı	(M3)	

Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının kullanım alanları ile ilgili Maddi kaynak sağlama kategorisi dört alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar: “Ücretlendirme”, ”Ödül”, “İkramiye” ve “Ceza”dır. Bu kategorilere yönelik açıklamalarda çalışanların çalışma niteliğine göre ücretlendirmenin ve ikramiye vermenin gerekliliği, bunun öğretmen performanslarının güçlü yönlerini ortaya çıkarmadaki etki gücü vurgulanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin performanslarına göre ödüller verilebileceği, bu ödüllerin -bir defaya mahsus para ödülü (prim ödeme), okul temelli araştırma fırsatları, lisansüstü eğitim için destek veya hizmet içi eğitim fırsatları- olabileceği açıklanmıştır.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin performanslarının sonuçlarının kullanılabilceği alanlardan Görev süresi kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Görev Süresi	Uzaklaştırma	Kariyer gelişimi için standart sonuçların ötesinde, etkisiz öğretmenler için yaptırımlar sağlamalı. Örneğin bir dizi değerlendirmeden sonra performans düşüklüğü devam ederse yaptırımlar öğretmenlik görevlerinden uzaklaştırmayı (memur statüsündeki öğretmenler için bu, okul içindeki diğer işlevlere veya kamu hizmetinde başka bir kariyere dönüşebilir) veya basitçe işten çıkarmayı içerebilmeli.	(R3)
		Gereken iyileştirmeye sağlamadığı zaman işine son verilmesi önerilebilmeli	(R8)
	Görev süresi ve Sözleşme Yenileme	Öğretmen değerlendirmesinin sonuçları, deneme süresinin sonunda görev süresi kararları ve sözleşme yenileme kararları vermek için kullanılabilir.	(R3)

Tablo 4.25. incelendiğinde öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları görev süreleri ile ilgili kararlar almakta kullanılabilir. Uzaklaştırma kategorisiyle ilgili açıklamalarda öğretmenin performans düşüklüğü, alınan tedbirlere rağmen devam ediyorsa başka memuriyet alanlarında görevlendirme veya işten çıkarmaya kadar kararlar alınabileceği vurgulanmıştır. Yine performans değerlendirme sonuçları, öğretmen değerlendirmesinin sonuçları, deneme süresinin sonunda görev süresi kararları ve sözleşme yenileme kararlarını vermek için kullanılabilir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin performanslarının sonuçlarının kullanılabilceği alanlardan Kariyer Basamakları kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Kariyer Basamakları		Öğretmen performansı ödüllendirilme ve kariyer basamakları oluşturulmasında kullanılabilir	(R7)
		Biçimlendirici değerlendirme ile kariyer ilerlemesi arasında bağlantı olmalı. Bu bağlantı kariyer ilerleme iyileştirme için yapılan tavsiyeleri içermeli	(R14)
	Kariyer Gelişimi ve İlerlemesi	Öğretmen performansının değerlendirilmesi, kariyer gelişimini belirlemek, performans ödüllerini vermek veya düşük performans gösteren öğretmenler için yaptırımlar oluşturmak için de kullanılabilir	(R3)
		Çoğu ülke, öğretmen değerlendirme sonuçlarını öğretmen maaşıyla doğrudan ilişkilendirmez, bunun yerine kariyer ilerlemesiyle ilişkilendirir (dolayısıyla maaşlarla dolaylı bir bağlantı kurar).	(R3)
	Başarı Belgesi	Öğretmen performans değerlendirme sonuçları; başarı belgesi ve sözleşme yenilenmesi, ödüllendirilme ve kariyer basamakları oluşturulmasında kullanılabilir	(R7)
	Terfi	Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerin; işe alım, terfi, ödüllendirme ve ücret sistemine kadar değişik alanlarda kullanılması amaçlanmalı	(M3)

Tablo 4.26. incelendiğinde öğretmen performans değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin kariyer basamakları(kategori) ile ilgili kararlar alınmasında kullanılabilir.

Kariyer basamakları kategorisi; “Kariyer gelişimi ve ilerlemesi”, “Başarı belgesi” ve “Terfi” kategorilerinden oluşmaktadır. Tabloda kariyer gelişimi ve ilerlemesi kategorisi ile ilgili açıklamalardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin kariyer basamakları oluşturulmalı ve performans sonuçları bu basamaklara dayalı kariyer ilerlemesiyle ilişkilendirilmelidir. Diğer kategorilerle ilgili açıklamalar incelendiğinde performans sonuçlarıyla ilişkili ödül belgesi, terfi ettirme gibi kararlar alınabilir.

4.1.6.3 Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının özlük hakları, kariyer ilerlemesiyle ilgili kullanımlara yönelik varsayımlar

Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları özlük hakları, kariyer ilerlemesi vb. konularda nerelerde ve nasıl kullanılacağına ilişkin iki farklı araştırma sonucu tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Bu eylemler sonucunda sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçlarının özlük hakları, kariyer ilerlemesiyle ilgili kullanımlara yönelik varsayımlar Maddi Ödüller ve Kariyer İlerlemesi başlıklarında kümelendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçlarının “**Maddi Ödüller**” alanında kullanımına yönelik varsayımlar:

- a. Kariyer ilerlemesi vasıtasıyla ücretlerinde artışlar sağlanabilir.
- b. Lisansüstü eğitim yapmalarına destek verilebilir.
- c. Maaş ikramiyesi verilir.
- d. Okul temelli araştırma yapmalarını destek verilir.
- e. Para ödülü verilir.
- f. Mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik eğitim harcamaları karşılanır.

Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçlarının “**Kariyer İlerlemesi**” ile ilişkilendirilmesine yönelik varsayımlar:

- a. Performans değerlendirme sonuçlarıyla aldıkları başarı belgeleri kariyer ilerlemesi ile ilişkilendirilir.
- b. Performans değerlendirme sonuçları terfileri ile ilişkilendirilir.
- c. Performans değerlendirme sonuçları (genel müdürlük, daire başkanlığı, şube müdürlüğü, eğitim denetçiliği, uzmanlık, okul yöneticiliği, okul yöneticisi

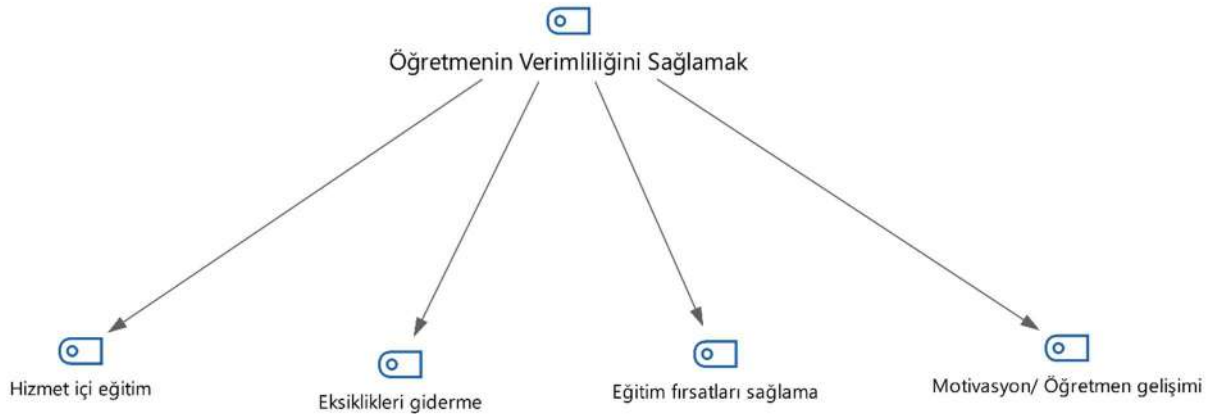
yardımcılığı, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik gibi) kariyer basamakları ile ilişkilendirilir.

4.1.7. Öğretmenlerin performans değerlendirilme sonuçları mesleki gelişim ile nasıl ilişkilendirilebilir?

4.1.7.1 Çoklu Durum çalışması

Araştırmanın son sorusu olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişime dönük kullanımı katılımcıların görüşlerine göre bir kategori altında toplanmıştır. Bu kategori, katılımcı görüşlerine göre “öğretmen verimliliğini sağlama” olarak belirlenmiştir. Öğretmenin verimliliğini sağlama kategorisi ise dört alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler ise; “motivasyon/ öğretmen gelişimi”, “eğitim fırsatları sağlamak”, “eksiklikleri giderme” ve “hizmet içi eğitim”dir.

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sonuçlarının Mesleki Gelişime Yönelik Kullanımı



Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişime dönük kullanımı katılımcıların görüşlerine göre en çok motivasyon/öğretmen gelişimi alt kategorisinde toplanmıştır. Katılımcılar “motivasyon ve öğretmen gelişimi” alt kategorisinde performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenleri gayrete, teşviğe sevk etmeye çalışmak için kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Ek olarak performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin hem birbirleriyle etkileşime girmelerine hem de bireysel olarak gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Katılımcıların bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Burada farklı bir tutuma girilecekse paylaşılması taraftarı değilim ama ilerlemeyi sağlayacaksa evet, paylaşılmalı. Sen burada bunu yapmışsın, bak çok güzel olmuş, ben

*de yapmalıyım uygunluğuna göre belki değiştirilebilir. Birbirini besleyecekse zümreyle paylaşılabilir, yine dediğim gibi çok elzem değil idare ile paylaşılması, idare daha çok zümre başkanları ile hareket ettiği için gerekli görürse idare ile görüşebilir, paylaşabilir. Gerekli görüldüğü takdirde ama kesinlikle veliyle paylaşılması taraftarı değilim. Kendi zümresi ile açık net adil bir Şekilde paylaşılabilir...” **XYK1***

*“Herhangi bir cezai müeyyidesi olmayacaksa... Ama tabii bu dışarıdan komisyonla başarısı düşük öğretmenlere ne oluyor ne bitiyor gibisinden çalışmalar yapılabilir. Soruşturma bandında değil de denetim olabilir. Paylaşılmamalıdır; kişinin kendisinde kılması, kişinin kendisini geliştirmesi daha makuldür” **XE1***

*“ğretmeni rencide etmemek adına öğretmenin performans değerlendirme sonuçlarının paylaşılmaması gerek. Ancak başarılı performanslar diğer öğretmenlerle paylaşılabilir, teşvik amaçlı.” **DK1***

*“Bu aynı zamanda düşük not almamak için ğretmeni çalışmaya da teşvik edecektir. Çalışmayı da bir Şeyler yapma adına zorlayacaktır. Başarı için biraz kaygı, zorlanma Őart.” **AE1***

Katılımcılara göre ğretmen performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüşlerinin bir diğer alt kategorisi ise “hizmet içi eğitim”dir. Katılımcılara göre ğretmen performans değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin performans düşüklüğü veya hangi alanda eksikliği varsa o alana yönelik eğitimlere yönlendirilmesinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu duruma yönelik katılımcıların görüşleri Şu Şekildedir:

*“Hocam, Şu konuda sizin yeterli olmadığınızı gözlemledik. Lütfen bu konuda kendinizi ya geliştirin ya da biz sizi bir hizmet içi eğitimine gönderelim ya da başka sorunlar varsa bu sorunları çözelim Şeklinde.” **AE2***

*“Ama performansı kötü öğretmene de senin performansın kötü bence denmemeli yani. Hizmet içi eğitimlerle vs. birtakım etkinliklerle onların da performansının yükseltilmesi için birtakım önlemler alınmalı.” **AE3***

“Her ğretmene kendi raporunu vereceksiniz ve onun için bir eğitim programı hazırlayacaksınız. İster paylaşır, ister paylaşmaz ama bir yere asılmayacak tabii ki.

Neden? Çünkü bu değerlendirme eğitim ihtiyacını belirlemek için yapıldı.” AKI

Son olarak katılımcı görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik diğer alt kategoriler ise “eksiklikleri giderme” ve “eğitim fırsatları sağlamak”tır. Katılımcılar, öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının geri bildirimler vermek amacıyla kullanılarak öğretmenleri her yönden beslemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir diğer alt kategoride yer alan eğitim fırsatları sağlamada ise katılımcılar öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak öğretmenin eksikliklerini kapatabileceği, fırsatların ve olanakların sunulmasının gerekliliğini açıklamışlardır. MK2'nin bu alt kategorilere yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Hayır, performans değerlendirmeye göre öğretmenin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu süreç içerisinde öğretmenin psikolojik yönden olumsuz etkilenmemesi için kendisi ve okul yönetimi dışında başka kişilerle paylaşılmamalıdır.”

MK2

4.1.7.2. Doküman Analizi

Araştırmada öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları onların mesleki gelişimleriyle nasıl ilişkilendirilmeli sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yönelik elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş ve “Öğretmen etkinliğini artırmak” kategorisi oluşturulmuştur.

Tablo 4.27 Öğretmen performanslarının sonuçlarının mesleki gelişimlerine yönelik kullanımı kapsamında Öğretmen etkinliğini artırma kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Açıklama	Belge
Öğretmen etkinliğini artırmak	Performans Geliştirme Planı	Hedeflenen denetim ve ek kaynaklar aracılığıyla bir öğretmenin endişe alanlarını iyileştirmek için tasarlanmalı	(R11)
		İçeriği, profesyonel bir meslektaş veya süpervizörden destek, belirli konularda konferanslar, dersler, çalıştaylar ve tanımlanacak diğer kaynaklar	(R11)
		Öğretim yöntemlerindeki eksiklikleri belirlemeli;	(M70)
		Düşük performanslı öğretmenler için resmi bir idari ve damgalayıcı olmaktan çok gerekli ve çekici bir öğrenme fırsatı olarak algılanacak şekilde tasarlanmalı	(M44)
	Hizmet İçi Eğitim	Alan bilgisi zayıf öğretmenler alan bilgisi eğitimlerine, sınıf yönetimi becerisi zayıf olanlar ise sınıf yönetimi eğitimlerine katılmalı	(M10)
		Öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamaları, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, gelişim için desteklenmesi ve onlara rehberlik edilmesi ile mümkün görünmektedir	(M13)
	Eğitim İhtiyacı Belirleme	Performans değerlendirme sürecinin hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik bilgi sağlayabilen, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyen ve mesleki gelişimin sağlanabileceği ortamlar yaratabilen nitelikte yapılandırılması önemli görülmeli	(M13)
		Sınıf performansı için hesap verebilirliği sağlayarak öğretimin kalitesini artırmalı	(K3)
	Okul Gelişimi	Değerlendirme süreci sayesinde ekip liderleri ile birlikte ortak olarak kendi ihtiyaçlarına dayanan, bireyselleşmiş mesleki gelişim planları oluşturmali	(M3)
		Okul gelişimi için anahtar bir rol oynadığı ifade edilmeli	(M13)
Fırsatlar Sunmak	Öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini artırabilecekleri fırsatlar oluşturmali	(M21)	
Öğretmeni Geliştirmek	Performans değerlendirmesi mümkün olduğu kadar gizli ve kesinlikle öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılmalı	M35)	
Açık Alanları Belirleme	Meslekî ve bireysel gelişiminde, geliştirmeye açık alanların belirlenmesi ve öğretimin etkililiğinin geliştirilmesinde bu alanlar üzerinde odaklanmayı sağlamalı	(M8)	
Geri Bildirim	Mesleki gelişim yoluyla, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi için faydalı geri bildirim sağlanmasına odaklanılmalı	(R3)	
	Geri bildirim ise personelin eksikliklerini görmesini ve bu eksikliklerini gidermesini sağlamak için iş göreni aydınlatma görevini yerine getirmeli	(M8)	

Öğretmen performans değerlendirilmesi sonuçlarının onların mesleki gelişimlerinde kullanılması ile ilgili Öğretmen etkinliğini artırmak kategorisi; “Performans geliştirme planı”, “Hizmet içi eğitim”, “Eğitim ihtiyacı belirleme”, “Okul gelişimi”, “Fırsatlar sunmak”, “Öğretmeni geliştirmek”, “Açık alanları belirleme” ve “Geri bildirim” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki anlamda eğitim

ihtiyaçları performans değerlendirme sonuçlarına göre belirlenebilir. Bu eğitim ihtiyacını gidermek için hizmet içi eğitimler yapılabilir. Yine öğretmen performans sonuçları, okul gelişimi için bilgi sağlayabilir. Performans değerlendirme sonuçlarına dayalı bir şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak fırsatlar oluşturulabilir. Öğretmen performans değerlendirme sonuçları, geliştirmeye açık alanları belirleme ve bu açık alanlara odaklanmayı sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri teşvik edilebilir. Öğretmen performans sonuçları ile öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi için faydalı geri bildirim sağlanmasına odaklanılır. Geri bildirimler, mesleki anlamda eksikliklerin görülmesini ve bu eksikliklerin giderilmesini sağlayabilir.

4.1.7.3. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişimlerine yönelik kullanımı ile ilgili varsayımlar

Araştırmada öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları onların mesleki gelişimleriyle nasıl ilişkilendirilmeli sorusuna görüşme ve doküman analizi yöntemiyle cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu süreçte toplanan verilerin analizleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı bir şekilde geliştirilen varsayımlar şunlardır:

- a. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçlarına dayalı şekilde performans geliştirme planları yapılır.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçlarına göre eğitim ihtiyaçları belirlenir.
- c. Sınıf öğretmenleri performans değerlendirme sonuçlarına göre zorunlu hizmet içi eğitim almaları sağlanır.
- d. Performans değerlendirme sonuçlarına göre geri bildirimler verilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Taslak Model Önerisi (SÖPDM)

Araştırmanın amaçlarından birisi “Katılımcılar ve alanyazına göre sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirilmesine yönelik geliştirilecek modelin “a) amacı, b) sorumluları ve görevlileri, c) değerlendirme kriterleri, d) değerlendirme sıklığı, e) performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları, f) değerlendirme sonuçlarının kariyer kullanımı ve biçimleri, g) değerlendirme sonuçlarının öğretmenin mesleki gelişiminde kullanımı nasıl olmalıdır?” sorularına cevap aramaktır. Gerçekleştirilen çoklu durum çalışması ve doküman

analizi sonuçlarına dayalı oluşturulan varsayımlar incelenmiş, uzman tartışmaları gerçekleştirilerek iş birliği hâlinde Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi'nin taslak formu oluşturulmuştur.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARINI DEĞERLENDİRME MODEL ÖNERİSİ



Şekil 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi'nin taslak formu

Geliştirilen taslak modelde ilk önce öğretmen performans değerlendirilmesinin amacına yer verilmiştir. Ardından MEB teşkilatı bünyesinde bu işten sorumlu olacak birimler belirlenmiştir. Okulda öğretmen performans değerlendirme sürecinde görev alacak komisyonların oluşturulması ve sorumluların görevlendirilmesi gerçekleştirilecektir. Daha sonra öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler ve veri kaynakları belirtilecektir. Sürecin nasıl gerçekleşeceği hakkında bilgi verilecektir. En sonunda performans değerlendirmesi sonuçlarının nasıl işe koşulacağı açıklanacaktır.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Taslak Modelin Amacı

Sınıf öğretmenlerinin performanslarını güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçecek bir yapı oluşturabilmek. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunmak, rehberlik ve danışmanlık yaparak geri bildirimler vermek, mesleki gelişimlerine odaklanmak ve bunu gerçekleştirebilmek. Öğretmenlerin performanslarını maddi ödülle, kariyer basamaklarındaki ilerlemelerle ve alacakları hizmetçi eğitimlerle artırmaya çalışmak.

4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme taslak modelin sorumluları ve görevlileri

Taslak Performans Değerlendirme Modeli kapsamında MEB merkez teşkilatında “Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi” ve okulda “Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu” oluşturulmuş ve bunlar öğretmen performans değerlendirmesinde sorumlu ve görevli birimler olarak değerlendirilmiştir.

a) MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi

MEB Personel Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü koordinasyonu ve iş birliği ile iş görececek bir biçimde daire başkanlığı oluşturmalıdır. Bu dairenin sorumluluklarının şu şekilde olması gerektiği varsayılmıştır:

Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi

- Türkiye genelinde sınıf öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi.
- Performans değerlendirme ile alınan kararların gerçekleştirilmesi.

- Performans değerlendirme için gerekli mevzuat, sistem, strateji ve politika oluşturmak.
- Performans değerlendirme sürecini ülke genelinde yönetmek ve denetlemek.
- Değerlendirme araçlarını uygulatma, görevlendirme ve denetleme yapmak ile sorumludur.

b) Okul ğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu

Okul ğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu'nun yeleri; okul yöneticisi ve okul yöneticisinin görevlendireceği yardımcısı, zümre başkanı ve ğretmen temsilcisi (ğretmenler kurulu tarafından seçilir) olmak üzere dört kişiden oluşur. Zümre olmadığı okullarda zümre başkanı alınmayabilir. Okul ğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu'nun görevleri;

- Okulda her yıl gerçekleşecek ğretmen performans değerlendirme sürecini planlamak,
- Performans değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine yönelik bir kültür oluşturmak,
- Performans değerlendirme sürecini güven ve iş birliğine dayalı bir şekilde sürdürmek,
- Performans değerlendirme sürecinin okul çalışma ortamını olumsuz bir şekilde etkilemesini engellemek, süreci çalışma barışına hizmet edecek bir şekilde sürdürmeye çalışmak,
- Performans değerlendirme sonuçlarına dayalı bir şekilde alınan kararların uygulanmasını takip etmek.

4.2.3. Sınıf ğretmenlerinin performanslarını değerlendirme taslak modelin performans kriterleri ve ltleri

Taslak model kapsamında öğretmenlerin performansını değerlendirirken kullanılacak ltler şunlardır:

- Profesyonel Tutum
- Sınıf Yönetimi
- Öğretim Hizmetlerinin Niteliği
- Öğrenci ğrenme rnleri
- Mesleki Gelişime Yönelik aba

4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme taslak modelin araç ve bilgi kaynakları

Taslak model kapsamında öğretmenlerin performansını değerlendirme sürecinde çoklu veri kaynakları şunlardır:

- Sınıf İçi ve Dışı Gözlemler
- Belge ve Materyaller,
- Öğretmen Değerlendirmesi
- Meslektaş Değerlendirmesi

4.2.5. Öğretmenlerin performansını değerlendirme sonuçlarına yönelik kararlar

Öğretmen performansı değerlendirme sonuçlarına göre, Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu ve gerektiği yerde değerlendirilmesi yapılan öğretmenle iş birliği yaparak kararlar vermeye çalışır.

- Öğretmenin performansına bakılarak aylıkla ödüllendirme ile ilgili kararlar verilebilir.
- Öğretmene performans başarısına göre teşekkür ve takdir belgesi verilebilir.
- Öğretmenle beraber iş birliği yapılarak performans değerlendirme sonuçlarına göre performans geliştirme planları yapılabilir.
- Öğretmenin performans değerlendirme sonuçları betimlenerek onun eğitim ihtiyaçları belirlenir. Bu eğitimleri alması ile ilgili planlar yapılabilir.
- Öğretmenin performans değerlendirme sonuçları betimlenerek zorunlu hizmet içi eğitim almasına yönelik kararlar verilebilir.
- Öğretmenin performans değerlendirme sonuçlarına göre öğretmene geri bildirimler verir.

4.2.6. Taslak performans değerlendirme modelini geliştirme çalıştay ve sonuçları

Araştırma kapsamında taslak modelin, gerçekleştirilecek bir çalıştayda değerlendirilerek tekrar geliştirilmesi öngörülmüştür. Bu kapsamda araştırmada “Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştay” katılımcıları, geliştirilen taslak modeli nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Taslak model, Uluslararası Bilim Kültür ve Eğitim Kongresi (INCES) adlı kongrede özel bir oturumda düzenlenen çalıştayla 12 katılımcıya tanıtıldı. Katılımcıların profili; dördü Eğitim Yönetimi, biri Eğitim Programları ve Öğretim alanında akademik çalışmalar yapan beş akademisyen, dört eğitim denetçisi, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışman ve iki öğretmen şeklindedir.

Tablo 4.28. Katılımcı Profili

Katılımcıların sayısı	Alan	Unvan	Kod
4	Eğitim Yönetimi	Prof. Dr. n=3, Doç. Dr n=1	A1, A2, A3 A4
1	Eğitim Programları ve Öğretim	Prof. Dr. n=1	A5
4	Eğitim Denetçisi	Dr. n=1, Uzman=3	ED1, ED2, ED3 ve ED4
1	Rehberlik ve Psikolojik Danışman	Uzman	PD
2	Öğretmen	Okul Yöneticisi=1, Uzman Öğretmen=1	OYÖ ve UÖ

Tanıtımdan sonra gerçekleştirilen tartışmalarla taslak model değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm bu sürecin sonunda “Model Önerisi Değerlendirme Envanteri” ile katılımcılardan görüş alınmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda çalıştaydaki katılımcıların tartışmalarda ortaya çıkan ya da ortaya koydukları fikirler kayıt altına alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar değerlendirme anketindeki maddelere; “Hiç katılmıyorum (1 Puan)”, “Katılmıyorum (2 Puan)”, “Katılıyorum (3 Puan)” ve “Tam katılıyorum (4 Puan)” şeklinde cevaplar vermiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Ortaya çıkan değerler danışman ve ölçme değerlendirme uzmanı önerisi ile şu şekilde yorumlanmıştır:

Tablo 4.29. Model Önerisi Değerlendirme Envanteri Puanlama Aralığı

Maddelerden Alınan Puanların Aralığı	Anlam
1-1,74	Hiç katılmıyorum
1,76-2,49	Katılmıyorum
2,50-3,25	Katılıyorum
3,26-4	Tam katılıyorum

Çalıştay katılımcılarının “Model Önerisi Değerlendirme Envanteri”ne verdikleri cevaplara ait istatistik değerleri tablo 4.30.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Taslak Model Önerisinin Değerlendirilmesi

Değerlendirme Maddeleri	Ortalama	Standart sapma	Yorum
1. Performans değerlendirme modelinin amacı gerçekleştirilebilir.	3,16	.71	Katılıyorum
2. Performans değerlendirme modelinin amacı, okul toplumu tarafından sahiplenilebilir.	3,25	.62	Katılıyorum
3. Okullarda performans değerlendirme modelinin amacını gerçekleştirmeye yönelik kültür oluşabilir.	3,00	.73	Katılıyorum
4. Model kapsamında MEB merkez teşkilatı bünyesinde oluşturulan yapılanma yeterlidir.	2,52	1,01	Katılıyorum
5. MEB merkez teşkilatında Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Biriminin görev ve sorumlulukları modelin uygulanabilirliğini sağlar.	3,08	.79	Katılıyorum
6. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun üyeleri (okul yöneticisi ve yardımcısı, zümre başkanı ve öğretmen) yeterlidir.	3,08	.99	Katılıyorum
7. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun görev ve sorumlulukları işlevseldir.	3,33	.65	Tam katılıyorum
8. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun aldığı kararlara öğretmenler güvenebilir.	3,08	.79	Katılıyorum
9. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun çalışmaları okuldaki çalışma ortamını olumsuz bir şekilde etkilemez.	3,33	.65	Tam katılıyorum
10. Okul yöneticisi, sınıf öğretmenin performans değerlendirmesinde görev almalıdır.	3,41	.66	Tam katılıyorum
11. Zümre başkanı, sınıf öğretmenin performans değerlendirmesinde görev almalıdır.	3,50	.79	Tam katılıyorum
12. Öğretmenler kendi performans değerlendirme sürecinde görev almalıdır.	3,66	.49	Tam katılıyorum
13. Öğretmen performans değerlendirmesi her yıl yapılmalıdır.	3,50	.67	Tam katılıyorum
14. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde profesyonel tutumları önemli kriterler arasındadır.	3,41	.51	Tam katılıyorum
15. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi, performans değerlendirmelerinde dikkate alınmalıdır.	3,66	.49	Tam katılıyorum
16. Öğretmenlerin öğretim hizmetlerini gerçekleştirme yaklaşımları ve niteliği performansının ölçütüdür.	3,50	.52	Tam katılıyorum
17. Sınıf öğretmenlerinin performansı değerlendirilirken öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenmeleriyle ilgili kanıtları dikkate alınmalıdır.	3,50	.52	Tam katılıyorum
18. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik çabaları performanslarının göstergesi sayılabilir.	3,58	.51	Tam katılıyorum
19. Öğretmenlerin ders işlemelerine yönelik gözlemler aracılığı ile bilgi toplanabilir.	3,58	.51	Tam katılıyorum
20. Öğretmenin mesleki çalışmalarla ilgili belgeler ve materyalleri performansı hakkında bilgi kaynağıdır.	3,33	.65	Tam katılıyorum
21. Sınıf öğretmeni kendi değerlendirme sürecine öz değerlendirmesini yaparak katılabilir.	3,75	.45	Tam katılıyorum

22. Sınıf öğretmeni performans kanıtları ile ilgili portfolyo dosyası hazırlayarak kendi değerlendirme sürecine bilgi kaynağı oluşturabilir.	3,50	.67	Tam katılıyorum
23. Öğretmenin performansı hakkında diğer meslektaşlarından görüşler alınabilir.	3,50	.67	Tam katılıyorum
24. Performans sonuçlarına göre öğretmenlere maddi ödüller verilmelidir.	3,16	,93	Katılıyorum
25. Öğretmenlerin performans sonuçları kariyer ilerlemeleriyle ilişkilendirilmelidir.	3,66	,49	Tam katılıyorum
26. Performans değerlendirmenin sonunda öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun performans geliştirme planları hazırlanabilir.	3,58	.51	Tam katılıyorum
27. Performans değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim ihtiyacı belirlenebilir.	3,58	.51	Tam katılıyorum
28. Performans değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler ihtiyacı olduğu alanlarda zorunlu hizmet içi eğitime alınabilir.	3,33	.65	Tam katılıyorum
29. Performans değerlendirme sonuçları ile öğretmenlere geri bildirimler verilebilir.	3,58	.51	Tam katılıyorum

Tablo 4.30.'da katılımcıların tanıtılan ve üzerinde tartışılan modelle ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde, model kapsamında performans değerlendirmenin amacını olumlu değerlendirdikleri düşünülebilir. Yine tartışma içeriği analizi sonucunda buna ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

“..amaç öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamak olmalıdır. Yapılacak ölçme ve değerlendirme mesleki gelişimin altyapısını oluşturmada kullanılmalıdır.” A2

Katılımcıların ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde taslak performans değerlendirme modelinin amacı, okul toplumu tarafından sahiplenebilir ve buna yönelik kültür oluşabilir fikri olumlu bir şekilde değerlendirilmektedir. Tartışmalarda katılımcıların görüşleri şöyledir:

“...dıştan bir değerlendirmeci olsa okul ilişkisi ve atmosferi ile ilgili daha olumlu olur, diye düşünüyorum.” ED2

“....okulda performans değerlendirme iyi açıklanırsa öğretmenler performans değerlendirmenin kendi potansiyelini geliştirmeye çalıştığına inanabilirler. Bu inanç okulda performans değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirebilir.” A3

Anket sonuçlarına göre katılımcılar model kapsamında MEB merkez teşkilatı bünyesinde kurulacak daire başkanlığı ve okul bünyesinde kurulacak kurula ve çalışmalarına

olumlu baktıkları düşünülebilir. Bu alanlarda tartışma içeriğine bakıldığında bazı katılımcıların görüşleri:

“...nitelikli okul idarecilerinin olması gereklidir. ‘Denetim uygulamalarımıza katılan okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı okulun atmosferini olumsuz etkiler mi?’ gibi sorun çıkaracak okullar olabilir.” PD1

“.....Okulun kendi içindeki müdür ve müdür yardımcısı, öğretmen, zümre başkanından oluşan grubun değerlendirmesinin objektif olamayacağını, dışarıdan bakan bir gözün olması, aynı bölgede diğer okullardan kıyaslama yapılabilmesi gerektiğini düşünüyorum.” ED3

“...Okul müdürünün kendini geliştirmiş olması ve ego sahibi olmaması.” OYÖ

“...çalışma yapacak öğretmen grupları ile çalışacakların nitelikli olmasının yanında gönüllü olarak sürece katılmaları olumlu olur, diye düşünüyorum.” A4

“...Okul yöneticisi siyasi olabilir. Anlaşamadığı öğretmene objektif olmayabilir. Müdürün gerçek bir pedagojik formasyonu ve alan bilgisinin olması gerekir. Klasik bir yönetici olmaması gerekir. Okul müdürü sıradanlığa yüksek not, farklılığa düşük not vermemelidir.” ED1

Katılımcılar anketteki “Öğretmen performans değerlendirilmesi her yıl yapılmalıdır.” maddesine çok olumlu bakmaktadırlar. Yine konu ile ilgili tartışma analize göre ifade edilen görüşler:

“...performans değerlendirme eski denetim faaliyetleri gibi her yıl yapılmalıdır. Ancak bu şekilde performans değerlendirme kurumsallaşır ve buna yönelik kültür oluşabilir.” ED1

“...her yıl yapılacak performans değerlendirme adalet duygusunun gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler her zaman yaptıklarının performansına katkı olacağını düşüneceklerdir. Her yıl yapılması bu işin sistemleşmesine katkı sağlayacaktır.” Ö1

Anketteki performans değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütler ile ilgili maddeleri (14 ile 18. madde arasındaki maddeler) katılımcılar çok olumlu değerlendirmişlerdir. Bu maddelerle ilgili gerçekleşen tartışma içeriklerine göre katılımcılar şunları dile getirmiştir:

“Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, öğretmenlik mesleğine olan ilgileri ve yetenekleri dikkate alınmalı. Öğretmenlik mesleğinin hayranı olan öğrencilerin salt işçilikleri için öğretmenliği çözüm yolu görmesinin değerlendirilmesi gerekir.” A5

“...Öğretmenin ders dışı yaptığı çalışmalar dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda şu anda okullarda türlü projeler yapılmaktadır. Bu çalışmalar öğretmenin zamanını ve enerjisini almaktadır. Bunlar da performans ölçütü olarak alınmalıdır.” Ö1

Katılımcıların Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirilmesi anketindeki 19 ile 23 arasındaki maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde ortalama tam katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcılar; öğretmenlerin performansı değerlendirilirken gözlemler, mesleki çalışmalar, öz değerlendirme, portfolyo dosyası ve diğer meslektaşların görüşlerine dayalı bilgi toplanabileceğini düşünmektedirler. Çalıştay sürecinde tartışma içeriği incelendiğinde katılımcılar şu görüşleri dile getirmiştir:

“Öz değerlendirme ön plana çıkarılmalı.” A1

“...öğretmenin performansı kendi içinde değerlendirilmeli. Öğretmen kendi ilerleyişini gözlemlemelidir.” Ö

“...Zümreler arasında kıskançlıklar olmaktadır. Kıdemi en yüksek zümre belki daha mantıklı olabilir değerlendirme için. Örneğin zümre başkanı tecrübesiz bir öğretmense nasıl değerlendirme yapacak? Okullarda zümre başkanlığı ya sırayla ya da idare dayatmasıyla yapılıyor. Bu özellikteki istekli olmayan kişi nasıl değerlendirme yapacak? Yaptığı değerlendirme ne kadar gerçeği yansıtacak? Öğretmen kendi kendini değerlendirme sürecinde belirlenen kriterleri gerçekleştirmek adına öğrenciyi bir kenara bırakıp şekille ilgilenmeye başlar. Kâğıt üzerinde göstermelik evrak, belge biriktirir. Bu da gerçek performansı yansıtmaz.” ED1

“...asıl önemli olan şekillenecek dokümanlar nasıl olacak? Ölçmeyi sağlıklı yapacak

mi? Öğretmenin performansı hakkında bilgi toplarken güvenilir araçlara ihtiyaç vardır.” A5

Anketteki 24 ile 29. maddelere katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının; onların maddi ödüllendirme, kariyer ilerleme, performans geliştirme planları hazırlamada, zorunlu hizmet içi eğitime alınmada ve geri bildirim vermede kullanılabileceğine tam katılıyorum düzeyinde cevaplar verildiği görülmüştür. Tartışmada ortaya çıkan içerikte şu görüşler belirtilmiştir:

“...performans sonuçları maaşla ödüllendirme sürecinde kullanılmalıdır. Bunun yanında farklı ödüller verilebilir.” Ö

“...performans değerlendirmede asıl amaç insan kaynağını geliştirmek olmalıdır. O yüzden performans sonuçları daha çok insan kaynağının geliştirilmesine yönelik kullanılmalıdır.” OYÖ

“...performans değerlendirmede amaç öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik kararlar vermek olmalıdır. Bunun dışında farklı uygulamalar okullarda çalışma huzurunu olumsuz bir şekilde etkileyebilir.” A3

4.2.6.1. Sonuç

Çalıştay sonuçları analiz edilmiştir. Bu analizlere dayalı bir şekilde taslak model revizyona tabi tutulmaya çalışılmıştır. Bu revizyon kapsamında aşağıdakilerin yapılmasına ve taslak modelin geliştirilmesine karar verilmiştir:

- Okul performans değerlendirme süreçleri için daha güvenilir ve gerçekçi kararlar alınmasını sağlayacak mekanizmalar oluşturmak. Özellikle puanlayıcı güvenilirliğini artırmaya yönelik mekanizmalar geliştirilebilir.
- Öğretmenin sınıf dışı ve içi performansını gözlemek amacıyla ile gözlem formu şeklinde ölçme aracı tasarlama.
- Öğrencilerin görüşlerine dayalı öğrenci memnuniyet ölçeği geliştirme.
- Velilerin görüşlerine dayalı veli memnuniyet ölçeği geliştirmek.
- Öğretmenlerin performanslarına yönelik öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak ölçme aracı tasarlamak.

- Öğretmenlerin performans kanıtlarını muhafaza edebilmek ve delillendirebilmek amacı ile portfolyo dosya oluşturma sürecini tasarlama.
- Öğretmen portfolyo dosyasını değerlendirmek amacı ile derecelendirme ölçeği hazırlamak.
- Ölçme aracı ile toplanan verilerin nicelleştirilmesi ve toplam puanın oluşmasına yönelik bir puanlama anahtarı oluşturmak.

4.3. Nicel Boyut (Veri Toplama Araçları)

Araştırma kapsamında geliştirilen Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi'nin taslak formuna yönelik gerçekleştirilen çalıştay sonuçlarına göre, öğretmenin sınıf dışı ve içi performansını gözlemlemek amacı ile gözlem formu, öğrencilerin görüşlerine dayalı öğrenci memnuniyet ölçeği, velilerin görüşlerine dayalı veli memnuniyet ölçeği, öğretmenlerin performanslarına yönelik öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak ölçme aracı, öğretmenlerin performans kanıtlarını muhafaza edebilmek ve öğretmen portfolyo dosyasını değerlendirmek amacı ile derecelendirme ölçeği geliştirilmesi kararı alınmıştır. Bu amaca yönelik araştırmada “Öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılacak veri toplama araçları geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.3.1. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) geliştirilmesi

Araştırma kapsamında gerek çoklu durum çalışması gerekse doküman analizi sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri, öğretmen performansı hakkında bilgi verebilir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinden öğretmenlerin performansları hakkında bilgi alabilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı tasarlanmaya çalışılmıştır.

4.3.1.1. Taslak ölçeğin geliştirilmesi:

Öğrencilerin öğretmenlerden memnuniyetini ölçmek amacıyla geliştirilmeye çalışılan Öğrenci Memnuniyet Ölçeği için ilk önce madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddelerinin oluşturulmasında alanyazı ve araştırma sonuçları incelenmiştir (Ağaoğlu, 2003; Aydın, 2017; Balıkcı vd., 2019; Bragg, Walsh ve Heyeres, 2021; Başar, 2014; Bear, 2015; Brophy, 2006; Çalık, 2009; Celep, 2002; Dee, James ve Wyckoff, 2021; Erden, 2005; Gold, Pfirrmann ve Holodyski, 2021; Jordan, 2009; Kaplan, 2010; Kaplan ve Norton, 2001; Lohmann, Randolph ve Oh, 2021; Luecke, 2015; Nussbaum, 1992; Özyürek, 2013; Sancar, Atal ve Deryakulu, 2021; Sims ve Fletcher-Wood, 2021; Stronge, 2018; Tan, 2007)

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin taslak formuna son hâli verilmeden önce taslak form uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Görüşlerine başvurulmuş uzmanlar (7 alanında uzman) taslak formdaki anket maddelere ilişkin içerik, yapı, uygulanabilirlik ve anlam açılarından incelemiş; katkılarını anketle iletmışlerdir. Gönderilen anket formu ile uzmanlar geliştirilen ölçeğin yapısıyla ilgili görüşlerini belirli kriterlere (1= Uygun olmayan madde, 2= Zorunlu Madde, 3= *Geliştirilmesi gereken madde*, 4= uygun madde) göre ifade etmişler. Uzman görüşlerindeki uyum durumu Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile incelenmiştir (Kendall's $W = ,187$ $p = ,318$). Bu sonuçlara göre uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Uzmanlardan gelen katkılarla taslak form revize edilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Anketi taslak formunu; dil, anlatım ve ifade açısından iki dil bilim uzmanı inceleyerek öneriler sunmuştur. Dil bilim uzmanlarının katkılarıyla maddelerde yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Dil bilim ve alan uzmanlarının katkılarıyla 10 madde olarak hazırlanan öğrenci memnuniyet ölçeğinin taslağı gerekli düzenlemelerle 9 maddeye düşürülmüştür.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) taslak formu ölçme değerlendirme uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve katılımcıların cevaplandırma seçenekleri belirlenmiştir. Taslak anket maddelerinin üç dereceli likert tipinde “Evet (3 puan)”, “Ara sıra (2 puan)”, “Hayır (1 puan)” cevaplandırılmasına karar verilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, 34 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerin anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Taslak ölçeğin uygulanmasının hemen ardından öğrencilerden taslak ölçeğin her bir maddesinin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu uygulamanın sonunda uygulamada yaşanan sorunlar giderilmiş, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ölçekte bazı maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Taslak ölçeği en son dil bilim uzmanları; dil, anlatım ve ifade açısından incelemiş ve Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin taslağı son şekline getirilmiştir.

Son hâli verilen taslak ölçek, 423 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin katılımcılar tarafından 5-6 dakikada cevaplandırılabilirdiği gözlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere anketin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiş ve öğrenciler tarafından anlaşılmayan hususlar hakkında açıklamalar yapılmıştır.

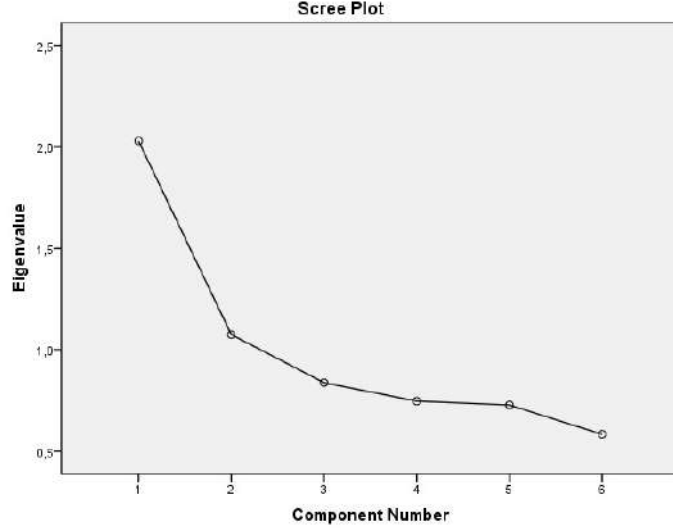
4.3.1.2. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Yapı Geçerliği

a) Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) açımlayıcı faktör analizi (AFA): ÖMÖ'nün geliştirilmesi sürecinde toplanan verilerin faktör analizine uygunluğuna Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına, Bartlett küresellik testi sonucuna ve veri matrisinin köşegen değerlerine bakılarak karar verilmiştir. ÖMÖ'nün taslak formu ile toplanan verilerin KMO katsayısı 0.788 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 228,376$; $p<0.01$) çıkmıştır. Anti-ımağ matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı 0.50'den büyüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda ÖMÖ için toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar verilmiştir. Bu karara, KMO katsayısının 0.60 üzerinde olması, Bartlett testi sonuçlarının anlamlı çıkmasının yeterli olacağı, anti-ımağ matrisinin esas köşegen elemanlarının 0.50 değerinden büyük olması görüşleriyle varılmıştır. (Büyüköztürk, 2015; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003)

ÖMÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizlerinde (AFA) faktör yüklerinin hesaplanmasında temel bileşenler analizi (Principal Component) metodu, döndürme tekniğı olarak varimax kullanılmıştır. Çünkü Varimax yöntemi, az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olacak şekilde döndürme yaparak basit anlamlı faktörleri ortaya çıkarır (Tavşancıl, 2005).

AFA analizi sürecinde öz değerlerinin 1'den büyük olması ve maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için faktör yüklerinin en az 0.40 olması durumu gözetilmiştir. Çünkü Büyüköztürk (2015)'e göre, öz değeri 1'den büyük olan faktörler önemli faktörlerdir. Bir maddenin bir faktör altında toplanabilmesi için faktör yükünün en az 0.45 olması iyi bir ölçüdür. Gerekli durumlarda bu değer 0.30'a kadar indirilebilir.

ÖMÖ'nün AFA sonucunda Yamaç Birikinti Grafiğı (Şekil 4.7.) incelendiğinde bileşen sayısı ekseninde kırılma noktasının iki olduğu görülmektedir. Bu nedenle faktör sayısına iki olarak karar verilmiştir.



Şekil 4.7. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği

Bu araştırmada 1'den büyük öz değerlere sahip faktörler ve kuramsal temeller de göz önüne alındığında iki faktörlü bir yapının olabileceği kabul edilmiştir.

Dokuz maddeden faktör yükü 0.30'un altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen binişik iki (m7, m3, ve m4,) sırasıyla analizden çıkarılmıştır. AFA, her madde çıkarımında tekrar gerçekleştirilmiştir. Sonuçta iki alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %51,727 olan yapı elde edilmiştir. AFA sonucu elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 4.31.'de görülmektedir.

Tablo 4.31. Öğrenci Memnuniyet Anketi'nin döndürülmüş bileşenler matrisi (varimax)

Maddeler	Bileşenler	
	1	2
S6	,742	
S4	,691	
S3	,638	
S1	,471	
S5		,815
S2		,737

Açıklanan Varyans Toplam: % 51,727, Faktör 1: %33,809 ve , Faktör 2: %17,917.

Tablo 4.31. incelendiğinde Açıklayıcı Faktör Analizi'ne göre faktör yükleri .471 ile .815 arasında değişmektedir. Faktör yükleri, kabul edilen .40'm üstündedir. Maddelerin faktör yükü değerlerine göre, maddelerin istenen yapıyı uygun bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir. Faktör altında kümelenen maddeler, madde içeriklerine göre adlandırılmıştır. Birinci boyutta

dört maddeden (m1, m3, m14 ve m6) oluşan birinci faktör “Etkileşim”, iki maddeden (m2 ve m5) oluşan ikinci faktör “Bireysel destek” olarak adlandırılmıştır.

ÖMÖ’nün alt boyutlarıyla anketin tamamının aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için, alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla anketin toplam puanları arasındaki ilişkisine bakılmıştır.

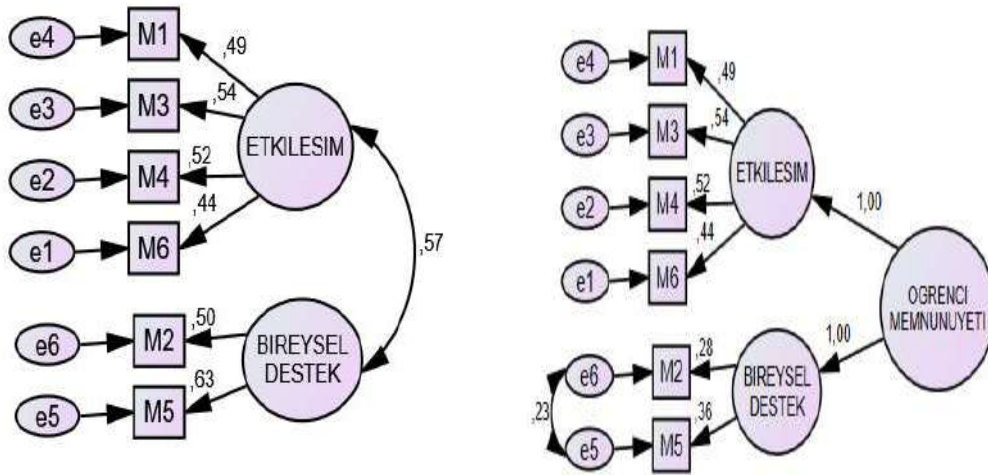
Tablo 4.32. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği’nin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları

		Bireysel Destek	ÖMÖ Toplam Puan
Etkileşim	r	.315**	.918
Bireysel Destek	r		.987

** : $p < .01$

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği’nin “Etkileşim” ve “Bireysel Destek” alt boyutları arasındaki korelasyon .315, Etkileşim ile ÖMÖ’nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .918 ve Bireysel Destek ile ÖMÖ’nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .987 bulunmuştur. Bu ilişkilerin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.

b) Öğrenci Memnuniyet Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA): Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ile kullanılmaktadır. DFA ile elde edilen veriler ile mevcut teorik yapının ne ölçüde örtüştüğü test edilebilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). AFA sonucu elde edilen 2 faktörlü 6 madde içeren “Öğrenci Memnuniyet Ölçeği” doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. ÖMÖ’nün geçerlik çalışması için yapılan DFA’dan elde edilen diyagram Şekil 4.8.’de verilmiştir.



Şekil 4.8. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları: standartlaştırılmış yol diyagramları

ÖMÖ'nün Şekil 4.8.'deki birinci ve ikinci düzey DFA ile ilgili yol diyagramları incelendiğinde maddelerin standardize yol katsayıları; .44 ile .63 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre maddeler ilgili faktörleri iyi bir şekilde temsil etmektedir. Bu modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4.33.'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1.Düzyey	19,330/8=2,455	.985	.945	.947	.960	.941	.059
2. Düzey	19,830/8=2,479	.945	.945	.947	.945	.914	.059
Uyum Yorumu*	Yeterli Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Yeterli Uyum

* (Müller vd., 2003); Schumacker ve Lomax, 2004)

ÖMÖ'nün DFA sonucunda 2 faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin genellikle iyi değerler aldığı görülmektedir. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı, ($\chi^2/sd=2,455$) şeklinde çıkmıştır. GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indekslerinin 0.95 değerine yakın, RMSEA değerinin 0.05 ten küçük olması modelin verilerle iyi uyum sağladığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada elde edilen uyum indeksleri öne sürülen model ve eldeki veriler iyi uyum göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi uygulamaları çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). ÖMÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen

Etkileşim ve Bireysel Destek boyutlarının üst boyutta kuramsal olarak ileri sürülen öğrenci memnuniyetini temsil ettiği anlaşılmıştır. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ÖMÖ'nün yapı geçerliği sonuçlarına dayanarak toplam öğrenci memnuniyetinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

4.3.1.3. Öğrenci memnuniyet ölçeği'nin güvenilirliği

ÖMÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle ölçek madde analizine alınmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmıştır. ÖMÖ'nün alt boyutlarının güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı Cronbach-Alpha Katsayısı yönetimi ile kestirilmiştir.

Tablo 4.34.'te ölçeğin maddelerinin; madde-toplam puan korelasyon değerleri, faktör yükleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı verilmiştir.

Tablo 4.34. Öğrenci memnuniyet ölçeği'nin ölçek maddelerine ait bazı güvenilirlik analizi değerleri

Boyutlar	Madde No	AFA faktör yükü	Madde-toplam puan korelasyon	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Etkileşim	S1	.471	.474	10,033**	.765
	S3	.638	.483	10,699**	
	S4	.691	.469	8,687**	
	S6	.742	.399	9,825**	
Bireysel Destek	S2	.737	.390	6,126**	.702
	S5	.815**	.419	9,039**	
Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği					.782

** : $p < .01$

ÖMÖ'nün faktör yüklerinin 0,471 üzerinde olduğu, üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, ÖMÖ'nün ölçekten yüksek puan alan bireylerle ölçekten düşük puan alan bireyleri ayırt ettiği söylenebilir.

ÖMÖ'nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyonu .390 ile .483 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonuçlarına ÖMÖ'nün faktörleri açısından bakıldığında “Etkileşim” alt boyutu için .765; “Bireysel Destek” için .702 değerleri bulunmuştur. ÖMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .782'dir.

4.3.1.4. Öğrenci memnuniyet ölçeği'ne yönelik karar

Gerçekleştirilen AFA sonuçları ölçeğin iki boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. AFA'nın ortaya çıkardığı model DFA ile sınanmış ve uyum değerleri yeterli ve kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. İkinci düzeyde yapılan DFA analizinde ölçeğin alt boyutlarının Öğrenci Memnuniyeti'ni temsil ettiği bulunmuştur. ÖMÖ'nün güvenilirliğine ilişkin sonuçlarda iç tutarlılık katsayılarının iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. ÖMÖ ile ilgili tüm değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

ÖMÖ, alt boyutlarıyla ayrı ayrı puanlanabilmektedir. ÖMÖ'nün Etkileşim alt boyutundan 4 ile 12 aralığında, Bireysel Destek alt boyutunda 2 ile 6 aralığında puan alınmaktadır. ÖMÖ'nün tamamından 6 ile 18 aralığında puan alınmaktadır. Her bir alt boyutlardan alınan yüksek puan, öğretmenin ilgili alt boyuttaki yeterliliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu, düşük puan ise ilgili alt boyuttaki yeterliliğe düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirme, ölçeğin tamamından alınan puan için de geçerlidir.

4.3.2. Veli Memnuniyeti Ölçeği (VMÖ)

4.3.2.1. Taslak ölçeğin geliştirilmesi:

Öğretmen performans değerlendirme modeli kapsamında geliştirilen Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ) için öncelikli literatür taramalarına dayalı olarak aday maddeler yazılmıştır. (Ağaoğlu, 2003; Aslanargun, 2007; Aydın, 2017; Balıkçı vd., 2019; Celep, 2002; Çağlayan, 2005; Çalık, 2009; DeLaina, Kimmons ve Mason, 2021; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2009; Friedman, Herman ve Yeh, 1983; Friedman vd., 2006; Gibbons ve Silva, 2011; Gümüşeli, 2004; Granvik Saminathen, Jordan, 2009; Kaplan, 2010; Kaplan ve Norton, 2001; Laftman ve Modin, 2019; Luecke, 2015; Bilgin, 1990;; 2009; Shao, Zhao ve Su, 2022; Skallerud, 2011; Tan, 2007; Tikkanen, 2019; Yeten, 2012; Yılmaz, E. ve Özncar, 2016). Aday maddeler ile oluşan Veli Memnuniyet Anketi taslak formu için ilgili yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar, aday maddeler hakkındaki görüşlerini 1= Uygun olmayan madde, 2= Zorunlu Madde, 3= Geliştirilmesi gereken madde, 4= Uygun madde seçeneklerine göre iletmişlerdir. Uzman görüşlerinin arasındaki uyum, Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Kendall's $W = ,351$ $p = ,112 =$). Uzmanlardan alınan görüşlere göre taslak formundaki aday maddeler revizyona tabi tutulmuştur. VMÖ, iki dil bilim uzmanının görüşlerine sunulmuş, onlardan anketi; dil, anlatım ve ifade açısından değerlendirmeleri

istenmiştir. Dil bilim uzmanlarının görüşleri kapsamında taslak form; yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından revize edilmiştir. Bu süreçlerin sonunda gerekli olan düzeltmeler ve aday madde çıkarımlarının sonucunda 32 madde ile taslak ölçeğin son hâli verilmiştir.

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin (VMÖ) katılımcılar tarafından cevaplandırılma seçenekleri için ölçme değerlendirme uzmanları tarafından önerilen katılımcıların cevaplandırma seçenekleri belirlenmiştir. Taslak anket maddeleri için 5 dereceli likert tipi kullanılmıştır. Bunlar: “Benim düşüncelerime çok uygun (5 puan)”, “Benim düşüncelerime uygun (4 puan)”, “Benim düşüncelerime kısmen uygun kısmen değil (3 puan)”, “Benim düşüncelerime uygun değil (2 puan)” ve “Benim düşüncelerime hiç uygun değil (1 puan)” seçenekleridir.

VMÖ'nün katılımcılar tarafından cevaplandırılmasını sınamak amacı ile VMÖ 12 veliye uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinde velilerden anlamadıkları maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Taslak ölçeğin deneme amacı ile velilere uygulanmasından sonra her bir maddenin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşler sonucunda bazı maddelerin anlaşılabilirliği için uzman görüşleri ile düzenlemelere gidilmiştir. Taslak ölçek, en son dil bilim uzmanları tarafından tekrar incelenmiş ve taslak ölçeğin en son hâli verilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda taslak ölçeğin, 13-14 dakikada cevaplandırılabilindiği tespit edilmiştir

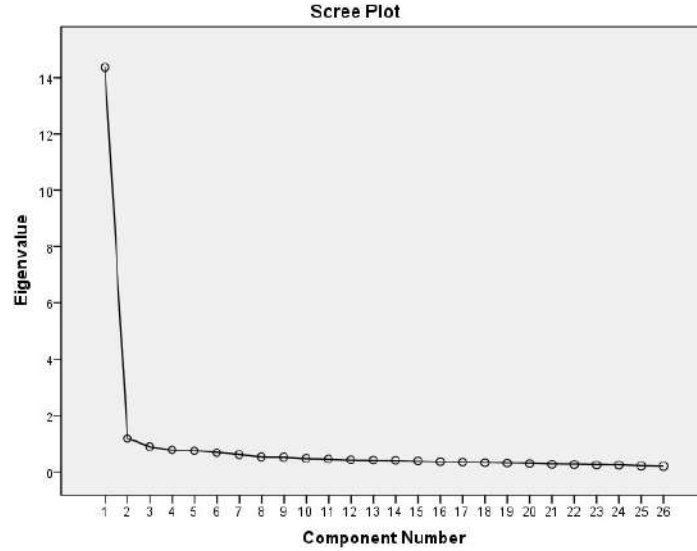
4.3.2.2. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin yapı geçerliği

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin (VMÖ) açımlayıcı faktör analizi (AFA): VMÖ'nün geliştirilmesi amacıyla elde edilen veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına, Bartlett küresellik testi sonucuna ve veri matrisinin köşegen değerleri ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Elde edilen KMO katsayısı .977 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2=15602,679$; $p<.01$) çıkmıştır. Anti-imağ matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı .50'den büyüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda VMÖ için toplanan verilerin faktör analizinin yapılabilineceğine karar verilmiştir.

VMÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizlerinde (AFA) faktör yükleri; temel bileşenler analizi (Principal Component), döndürme tekniği olarak varimax kullanılmıştır. AFA analizi sürecinde öz değerlerinin 1'den büyük olması ve maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için

faktör yüklerinin en az .40 olması durumu gözetilmiştir. Bir maddenin bir faktör çatısında toplanmasına faktör yükünün en az .45 olmasına bakılarak karar verilmiştir.

VMÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği (Şekil 4.9.) incelendiğinde faktör sayısına iki olarak karar verilmiştir.



Şekil 4.9. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği

VMÖ'nün gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ile 1'den büyük öz değerler ve kuramsal temele göre iki faktörlü bir yapısı olduğu varsayılmıştır.

Faktör analizi gerçekleştirilirken faktör yükü .32'nin altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen binişik altı (m7, m8, m9, m10, m12 ve m19) sırasıyla analizden çıkarılmıştır. Sırasıyla çıkarılan maddelerin çıkarımında uzman görüşleri alınmış ve AFA, her madde çıkarımında tekrar gerçekleştirilmiştir. Sonuçta iki alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %59,838 olarak bulunmuştur. AFA sonucu elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 4.35.'te görülmektedir.

Tablo 4.35. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Madde	Ortak Varyans	Bileşen-1 Faktör Yüğü	Bileşen	
			1	2
M16	.701	.819	.763	
M22	.680	.815	.757	
M14	.681	.807	.753	
M12	.649	.802	.751	
M23	.678	.801	.729	
M20	.673	.799	.719	
M15	.654	.798	.714	
M24	.650	.798	.710	
M9	.669	.791	.709	
M7	.624	.790	.690	
M19	.633	.783	.687	
M26	.593	.769	.657	
M18	.612	.766	.639	
M13	.589	.756	.639	
M21	.564	.745	.637	
M11	.547	.735	.620	
M6	.644	.728	.615	
M4	.568	.725	.593	
M8	.600	.721		.801
M25	.513	.707		.729
M10	.479	.689		.705
M2	.627	.683		.657
M3	.674	.623		.638
M1	.474	.619		.610
M17	.417	.611		.598
M5	.365	.571		.498
Varyans Kaynağı			B1	B2
Açıklanan Varyans			37,312	22,527
Toplam Varyans			59,838	

Tablo 4.35.'teki VMÖ'nün bileşenlerinin faktör yükleri .498 ile .801 arasındadır. VMÖ'nün bileşenlerine ait faktör yükleri, kabul edilen .40'ın üstündedir. Maddelerin faktör yükü değerlerine göre; maddelerin istenen yapıyı uygun bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir.

Faktör altında kümelenen maddeler, madde içeriklerine göre adlandırılmıştır. Birinci boyutta 18 maddeden (m22, m28, m20, m18, m26, m29, m21, m30, m14, m11, m25, m32, m24, m19, m27, m17, m6 ve m4) oluşan birinci faktör “Öğretimsel memnuniyet”, sekiz maddeden (m13, m31, m15, m2, m3, m1, m23, ve m5) oluşan ikinci faktör “Etkileşimsel memnuniyet” olarak adlandırılmıştır.

VMÖ'nün alt boyutlarıyla anketin tamamının aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla anketin toplam puanları arasındaki ilişkisine bakılmıştır.

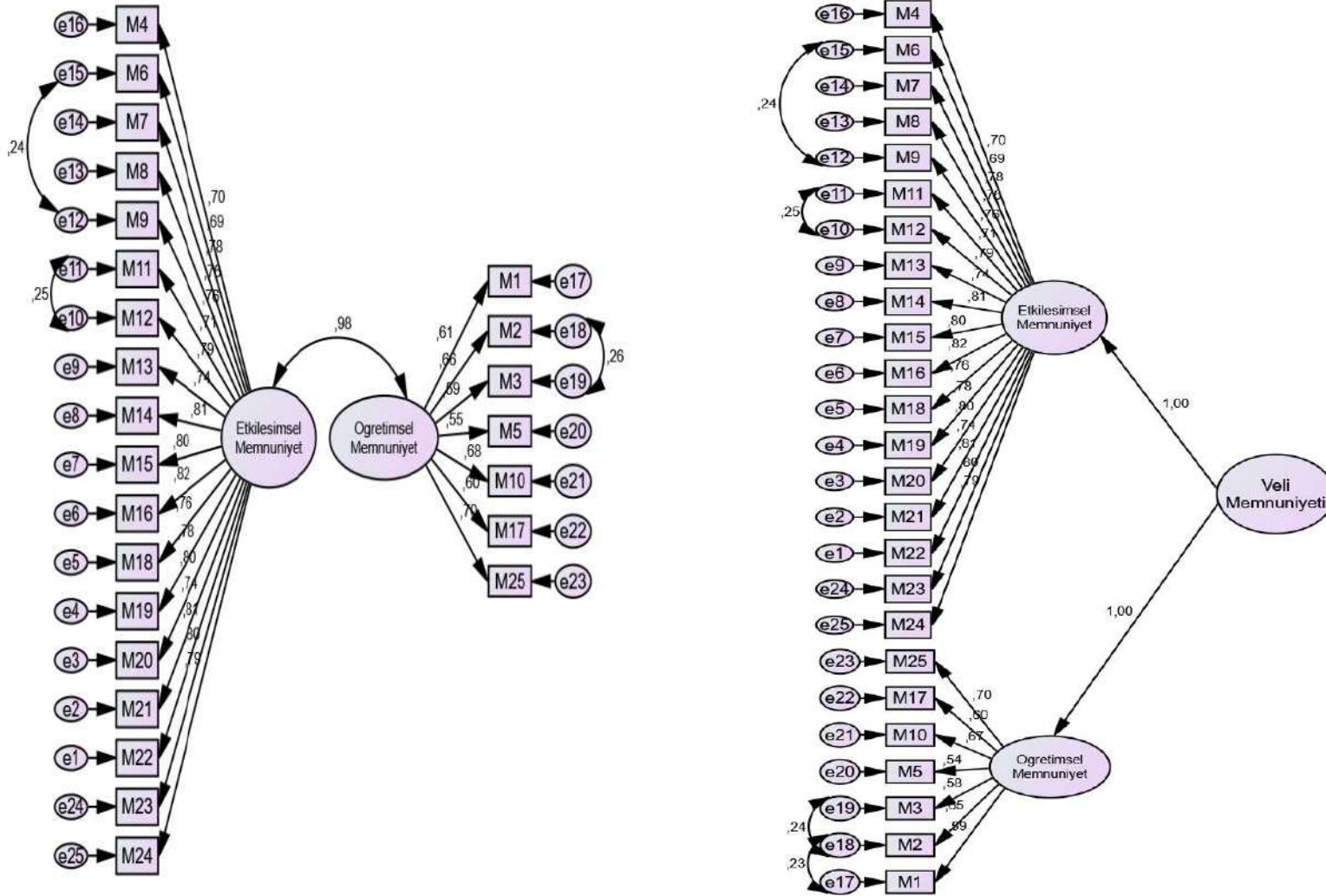
Tablo 4.36. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları

		Öğretimsel memnuniyet	VMÖ Toplam Puan
Etkileşimsel memnuniyet	r	.879**	.937**
Öğretimsel memnuniyet	r		.990**

** : p<.01

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin “Öğretimsel memnuniyet” ve “Etkileşimsel memnuniyet” alt boyutları arasındaki korelasyon .879, Etkileşimsel memnuniyet ile VMÖ'nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .937 ve Öğretimsel memnuniyet ile VMÖ'nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .990 bulunmuştur. Bu ilişkilerin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA): VMÖ'ye yönelik gerçekleştirilen AFA ile elde edilen iki faktörlü 26 madde içeren “Veli Memnuniyet Ölçeği” doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. VMÖ'ye yönelik gerçekleştirilen DFA sürecinde bir madde (8. madde) hata varyansı oldukça yüksek ve regresyon ağırlığı çok düşük çıktığından modelden çıkartılmıştır. Bu karar için uzman ve danışman görüşlerinden yararlanılmıştır. Başvurulan görüşe göre, ilgili maddelerin ölçekteki diğer maddelerle benzer yapıyı ölçtüğü ve bu yüzden çıkarılmasının yapıya zarar vermeyeceği anlaşılmıştır. Sekizinci maddenin çıkarılmasından sonra ölçek maddeleri yeniden numaralandırılmıştır. DFA yeniden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri, kabul edilebilir düzeydedir. Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (M1-M21; M2-M3; M6-M9 ve M11-M12) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır.



Şekil 4.10. Veli memnuniyet ölçeği'nin birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları: standartlaştırılmış yol diyagramları

VMÖ'nün birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarında maddelerin standardize yol katsayıları; 0.55 ile 0.82 arasındadır. Elde edilen bu değerler, maddelerin ilgili faktörlerini nitelikli şekilde temsil edebilmektedir. VMÖ'ye ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4.37.'de verilmiştir.

Tablo 4.37. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1.Düzye	799/271=2,94	.914	.941	.943	.905	.925	.069
2. Düzey	801/271=2,95	.914	.941	.941	.903	.924	.068
Uyum Yorumu*	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum

* (Doğan, 2015, 2013; Hu ve Bentler, 1999)

VMÖ'nün DFA sonucunda iki faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. VMÖ'nün iki modelinin Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı, ($\chi^2/sd=2,94$ ile $2,95$ arasında) diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında VMÖ'nün yapı geçerliği sonuçlarına dayanarak toplam veli memnuniyetinin kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu varsayılabilir.

4.3.2.3. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Güvenirliği

VMÖ'nün güvenirlilik çalışmaları kapsamında öncelikle ölçek, madde analizine alınmış ve ölçeğin madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmıştır. VMÖ'nün alt boyutlarının güvenirlilik çalışması kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı Cronbach-Alpha Katsayısı yöntemi ile kestirilmiştir

Tablo 4.38.'de VMÖ'nün; madde-toplam puan korelasyon değerleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı verilmiştir.

Tablo 4.38. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin ölçek maddelerine ait bazı güvenilirlik analizi değerleri

	Madde No	Madde-toplam puan korelasyon	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Öğretimsel Memnuniyet	M4	.701	27,053**	.962
	M6	.697	24,065**	
	M7	.766	30,962**	
	M8	.756	26,750**	
	M9	.713	25,050**	
	M11	.786	33,697**	
	M12	.734	33,207**	
	M13	.789	32,267**	
	M14	.775	34,471**	
	M15	.799	35,532**	
	M16	.742	39,120**	
	M18	.760	33,392**	
	M19	.780	30,940**	
	M20	.720	35,459**	
	M21	.792	29,481**	
	M22	.777	32,233**	
M23	.772	31,049**		
M24	.745	33,401**		
Etkileşimsel Memnuniyet	M1	.591	23,230**	.819
	M2	.653	22,997**	
	M3	.587	19,078**	
	M5	.540	19,228**	
	M10	.663	33,754**	
	M17	.580	24,967**	
	M25	.680	29,239**	
Veli Memnuniyeti Ölçeği				.965

** : p<.01

VMÖ'nün üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, VMÖ'nün maddelerinin öğretmenlerinden memnuniyetleri yüksek düzeyde olan velilerle, olmayan velileri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir.

VMÖ'nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyon değerleri .540 ile .799 arasındadır. VMÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan

güvenilirlik analizleri sonuçlarına VMÖ'nün faktörleri açısından bakıldığında “Öğretimsel Memnuniyet” alt boyutu için .962; “Etkileşimsel Memnuniyet” için .781 değerleri bulunmuştur. VMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .965'dir.

4.3.2.4. Veli memnuniyet ölçeği'ne yönelik karar

VMÖ'ye yönelik AFA'nın ortaya çıkardığı model DFA ile test edilmiş ve uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. İkinci düzeyde yapılan DFA analizinde alt boyutlarının Veli Memnuniyetini temsil ettiği bulunmuştur. VMÖ'nün güvenilirliğine ilişkin sonuçlarında da iç tutarlılık katsayıları çok iyi ve mükemmel düzeydedir. VMÖ'nün bütün değerlere göre güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu varsayılabilir.

VMÖ, boyutlarıyla ve boyutlarına ait alt boyutlarıyla ayrı ayrı puanlanabilmektedir. VMÖ'nün Öğretimsel Memnuniyet alt boyutundan 5 ile 90 aralığında, Etkileşimsel Memnuniyet alt boyutunda 5 ile 25 aralığında puan alınmaktadır. VMÖ'nün tamamından 5 ile 125 aralığında puan alınmaktadır. Her bir alt boyutlardan alınan ve ölçekten alınan yüksek puan, öğretmenle ilgili velilerin memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğunu; düşük puan ise veli memnuniyetlerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Öğretmen gözlem formu (ÖGF)

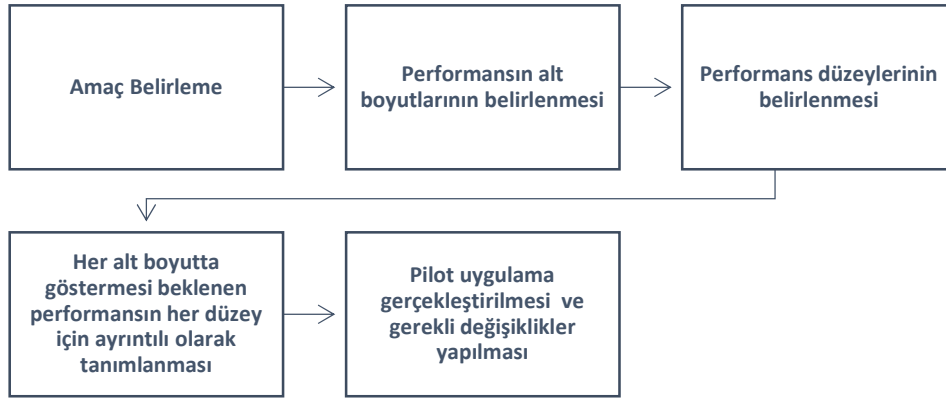
Araştırmanın amaçları kapsamında okul yöneticileri ve meslektaşları tarafından performansı ölçülecek öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı okul aktivitelerindeki performanslarının gözlemlenmesi için araştırmacı tarafından gözlem formu geliştirilmiştir.

4.3.3.1. Taslak form

Gözlem formu, dereceli puanlama anahtarına sahip veri toplama aracı formatında geliştirilmiştir. Çünkü dereceli puanlama anahtarı, gerçekleştirilen ölçümlerle ölçülen performansla ilişkin oldukça kapsamlı ve duyarlı bilgiler verir. Dereceli puanlama anahtarı; gözlenen ölçülecek niteliklerin varlığının, yetkinliğinin belirlenmesini sağlayan ve ikiden fazla kategoriden meydana gelen ölçme araçlarıdır (Uçan, 1987). Dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve bir puanlama stratejisinin oluşturduğu performans değerlendirme aracıdır (Popham, 2007). Bu araçlarla, performansın kabul edilemez en düşük düzeyi ile gözlenebilir en yüksek

düzeıı arasında kategoriler belirlenmeye çalışılır (Callison, 2000). Dereceli puanlama anahtarı; gözlenecek niteliklerin yetkinlik düzeyini kategorilerindeki sayılarla, sözcüklerle, betimleyici ifadelerle ya da bunların her ikisi ya da her üçü ile birliktir. (Uçan, 1987). Dereceli puanlama anahtarı, bütüncül ve analitik şekilde iki türde hazırlanabilir. Gözlenecek performans ile ilgili bileşenler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmalıdır. Analitik dereceli puanlama anahtarı, performansın değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin tanımlarını gerektirir ve performansın tüm boyutlarıyla belirlenmesini sağlar (Atılğan, Kan, Doğan, 2007).

Okul yöneticisi ve meslektaş gözlemlerine dayalı bir şekilde öğretmen performansını belirlemek amacıyla analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken (Kutlu ve diğerleri, 2010) önerilen süreç izlenmiştir (Şekil 4.11.).



Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF) geliştirilirken ilk önce öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı performansının hangi boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmeye çalışıldı. Bu alanda gerçekleştirilen alanyazı taramalarında ve danışman önerisi ile öğretmen performansının dört boyutta değerlendirilmesi gerektiğine karar verildi. Bu boyutlar: “Planlama ve Hazırlık”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Öğretim Hizmeti” ve “Mesleki Sorumluluklar”dır. Bu boyutlara ilişkin ölçütler ve bu ölçütlere ilişkin performans ölçütleri gözlem formunda belirtilmiştir. Bu performans göstergeleri alanyazına göre tasarlanmıştır (Ağaoğlu,2003; Aydın, 2017; Balıkçı vd., 2019; Basileo ve Toth, 2019; Bear, 2015; Bone, Rachman ve Mashudi, 2021; Bragg, Walsh ve Heyeres, 2021; Brophy, 2006; Crump, 2019; Dee, James ve Wyckoff, 2021; Flores,2010; Gold,

Pfirrmann ve Holodynski, 2021; Lohmann, Randolph ve Oh, 2021; Marzano veToth, 2013; Milanowski, 2004; Narinesingh, 2020; O’Pry veSchumacher, 2012; Peterson, 2004; Peterson ve Comeaux, 1990; Rahman,2006; Toch, 2008; Sancar, Atal ve Deryakulu, 2021; Sun, Hu, Zhou ve Yang, 2022; Sims ve Fletcher-Wood, 2021; Stronge, 2018; Tan, 2007). Öğretmen performansı gözlemlere göre değerlendirirken bu değerlendirmelerin hangi düzeylerde gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Gözlem formundaki düzeylerin “Yetersiz”, “Kabul Edilebilir” ve “Başarılı” olarak kullanılmasına karar verilmiştir. ÖGF’ye yönelik hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarının boyutlarının düzeylerinin her birisine yönelik ölçütler, açıklamaları ve örnekleriyle yazılmıştır.

Geliştirilen ÖGF, uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar; bu alanda çalışmalar yapan akademisyenler, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu uzmanlar 8 kişidir. Uzmanlar görüşlerini geliştirilen form üzerinden belirtmişlerdir. Uzmanlar, gönderilen ÖGF’deki ölçütlerin öğretmen performansı ile ilişkili olma durumlarıyla ilgili görüşlerini belirli kriterlere (1=Uygun, 2=Geliştirilmesi gereken ölçüt, 3=Çıkarılması gereken ölçüt) göre ifade etmişlerdir. Uzman görüşlerindeki Kendall Uyuşum Katsayısı değerine göre uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır (Kendall’s $W=,148$ $p=,255$). Uzmanların belirttiği görüşlere göre ÖGF revizyonu yapılmıştır. ÖGF’nin ölçütlerinde ve ifadelerinde eklemeler, çıkarmalar ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ÖGF; dil, anlatım ve ifade açısından iki dil bilim uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanlar önerilerini sunmuştur. Dil bilim uzmanlarının katkılarıyla ölçütlerde ve açıklamalarda yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. ÖGF dört boyuttan oluşmaktadır. ÖGF’nin planlama ve hazırlık boyutu beş ölçüt kategorisinden, sınıf ortamı dört ölçüt kategorisinden, öğretim hizmeti beş ölçüt kategorisinden ve mesleki sorumluluk altı ölçüt kategorisinden oluşmaktadır.

4.3.3.2. Öğretmen gözlem formu’nun kapsam geçerliği

Ölçme aracının geçerliliği, ölçme aracının ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama ya da maddenin ilgili yapıyı yormasıdır (McGartland vd., 2003). Kapsam geçerlilik oranları, Lawshe (1975) tarafından önerilmiştir. Kapsam geçerlilik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman

sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Lawshe, 1975). Uzman ve dil bilim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda revize edilen ÖGF'nin kapsam geçerlilik oranlarını elde etmek için, 13 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar eğitim deneticileri, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış okul yöneticileri, psikolojik danışman unvanına sahip okul yöneticileri ve akademisyenlerden oluşmaktadır. Uzmanların belirttiği görüşlere göre, Lawshe (1975)'nin oluşturduğu formülü ile ÖGF'nin ölçütlerinin kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır.

$$KGO = \frac{Ng}{N/2} - 1$$

Bu formüldeki semboller; KGO= Kapsam geçerlik oranını, Ng= Ölçütlere gerekli diyen uzman sayısını ve N=Uzman sayısını ifade etmektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından yaklaşık 13 uzman için .05 istatistiksel anlamlılık değerinde KGO'ların minimum değeri .54 önerilmiştir. Bu analizlerde istatistiksel .05 anlamlılık düzeyinde, KGO için minimum değerin .54 olması kabul edilmiştir.

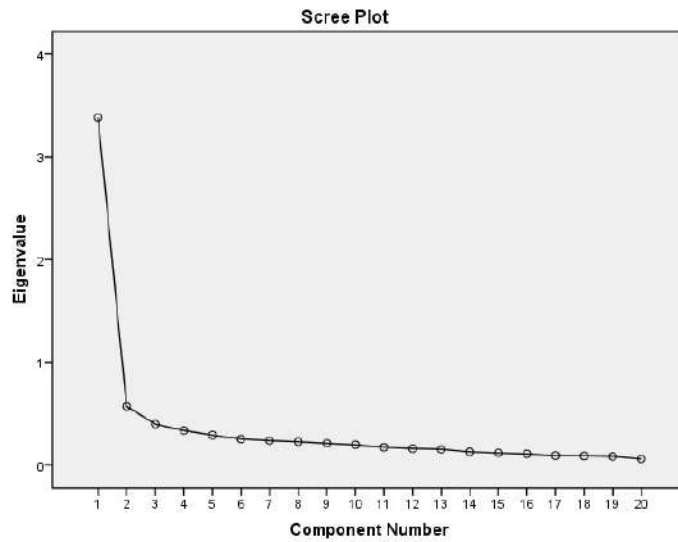
Tablo 4.39. Öğretmen Gözlem Formu'nun ölçütlerinin Kapsam geçerlik oranları

	Uygun	Düzeltililebilir	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları
PLANLAMA VE HAZIRLIK				
1. İçerik ve pedagoji bilgisi	12	1		.85
2. Öğrencilerin özellikleri bilgisi	12	1		.85
3. Öğrenme sonuçlarını belirleme	13			1
4. Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı	11	2		.69
5. Öğrenci değerlendirmelerini tasarlama	11	2		.69
SINIF ORTAMI				
6. Öğrenme kültürü oluşturma	12	1		.85
7. Sınıf prosedürlerini yönetme	13			1
8. Öğrenci davranışını yönetme	11	2		.69
9. Fiziksel ortamı düzenleme	11	2		.69
ÖĞRETİM HİZMETİ				
10. Öğrencilerle etkileşim kurma	11	2		.69
11. Soru sorma ve tartışma tekniklerini kullanma	11	2		.69
12. Öğrencileri öğrenmeye dâhil etme	12			.85
13. Değerlendirmeyi öğretim sürecinde kullanma	11	2		.69
14. Duyarlılık ve esneklik gösterme	13			1
MESLEKİ SORUMLULUKLAR				
15. Öğretim faaliyetleri üzerine yansıtma yapma	13			1
16. Öğrenci öğrenmeleriyle ilgili kayıtları tutma	11	2		.69
17. Paydaşlarla iletişim kurma	11	2		.69
18. Okulun mesleki topluluğuna katılma	12	1		.85
19. Mesleki olarak gelişme	11	2		.69
20. Mesleki davranış sergileme	12	1		.85
Uzman Sayısı			13	
Kapsam geçerlilik ölçütü			.54	
Kapsam geçerlilik indeksi			.80	

ÖGF'nin kapsam geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam geçerlilik indeksi .80 hesaplanmıştır. Kapsam geçerlilik ölçütü olarak önerilen değer .80 önerilmektedir (Yurdugül, 2005). Bu ölçüte göre uzmanlar arasında ÖGF'nin kapsam geçerliliği ile görüş birliği içinde olduğu değerlendirilebilir.

4.3.3.3. Öğretmen gözlem formu'nun yapı geçerliği

ÖGF'den alınan puanın öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanacağı için hem toplam puan alınabilirliğini sağlamak hem de yapısını istatistiksel olarak test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. ÖGF ile toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Çünkü KMO katsayısı 0.930, Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 1926,583$; $p<0.01$), anti-imaaj matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı 0.50'den büyük çıkmıştır. ÖGF'nin AFA faktör yükleri için temel bileşenler analizi (Principal Component), döndürme tekniği için ise varimax kullanılmıştır. ÖGF'nin AFA sonucunda Yamaç Birikinti Grafiği (Şekil 4.12.) verilmiştir.



Şekil 4.12. Öğretmen Gözlem Formu'nun yamaç birikinti grafiği

ÖGF'nin AFA analizleri sürecinde birden büyük öz değerlere sahip faktörler ve kuramsal temeller de göz önüne alınarak dört faktörlü yapı olduğu varsayılmıştır. ÖGF'nin AFA analizi ile dört alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı % 63,712 olan yapı elde edilmiştir. AFA'ya ait istatistikler Tablo 4.40.'ta verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmen Gözlem Formu'nun Faktör Yapısı

Madde	Yenilenmiş Numara	Bileşenler			
		1	2	3	4
G4	M1	.787			
G1	M 2	.595			
G2	M3	.510			
G3	M4	.401			
G10	M5		.754		
G6	M6		.752		
G12	M7		.637		
G11	M8		.632		
G15	M9		.577		
G7	M10		.492		
G8	M11		.424		
G14	M12		.427		
G13	M13			.744	
G5	M14			.709	
G16	M15			.586	
G9	M16			.558	
G18	M17				.816
G17	M18				.784
G19	M19				.613
G20	M20				.598

Açıklanan Varyans Toplam: % 63,712, Faktör 1: %20,492; Faktör 2: %18,202, Faktör 3: 14,666 ve Faktör 4: %10,351.

ÖGF'ye ait Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre faktör yükleri .401 ile .816 arasında değişmektedir. Faktör yükleri, kabul edilen .40'm üstündedir. ÖGF'nin maddeleri ölçmeye çalıştığı yapıyı ölçtüğü varsayılabilir. ÖGF'nin G4, G1, G2 ve G3 no.lu maddeleri Faktör 1'in; G10, G6, G12, G11, G15, G8, G14 ve G7 nolu maddeleri Faktör 2'nin; G13, G5, G16 ve G9 nolu maddeleri Faktör 3'ün; G18, G17; G19 ve G20 nolu maddeleri Faktör 4'ün altında kümelendiği görülmüştür. Birinci faktör "Hazırlık ve Planlama", ikinci faktör "Öğretim Hizmeti", üçüncü faktör "Ölçme ve Değerlendirme" ve dördüncü faktör "Mesleki Sorumluluk" olarak isimlendirilmiştir.

ÖGF'nin alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla formun toplam puanları arasındaki ilişkisi, ÖGF'nin bir bütün hâlinde aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için incelenmiştir.

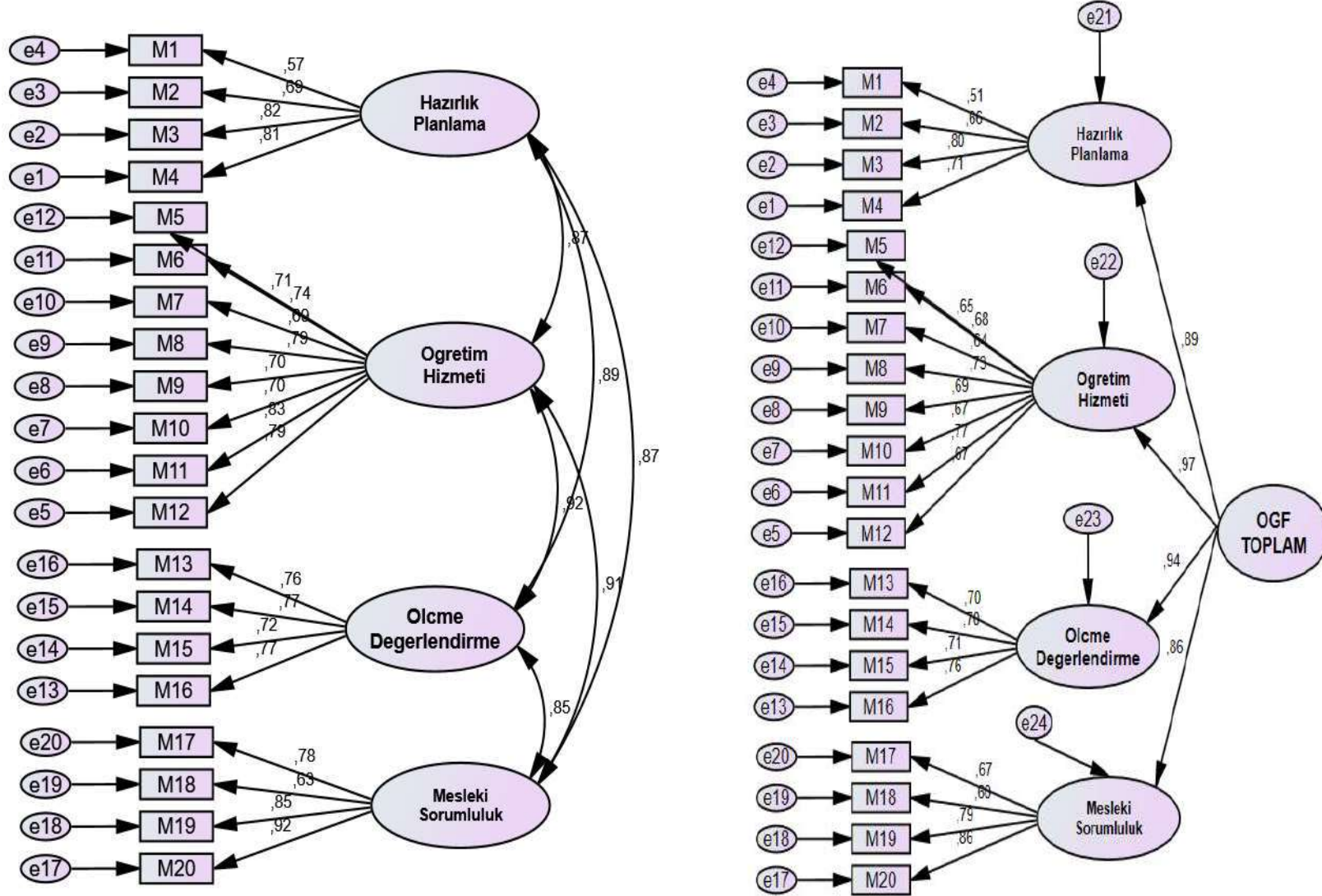
Tablo 4.41. Gözlem Formu'nun faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları

		Öğretim Hizmeti	Ölçme ve Değerlendirme	Mesleki Sorumluluk	ÖGF Toplam Puan
Hazırlık ve Planlama	r	.698**	.689**	.638**	.847**
Öğretim Hizmeti	r		.777**	.653**	.930**
Ölçme ve Değerlendirme	r			.593**	.875**
Mesleki Sorumluluk	r				.816**

** : $p < .01$

ÖGF'nin tüm alt boyutlarının birbirleriyle ve bu alt boyutların ÖGF'nin toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Öğretmen Gözlem Formunun doğrulayıcı faktör analizi (DFA): ÖGF üzerinde, faktör analizi ile ortaya çıkan 4 faktörlü 20 madde içeren yapısı ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin diyagram Şekil 4.13.'tedir. Bunun için formun maddeleri yeniden numaralanmıştır. Yeni numaralanmış hâli ile DFA gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.13. Öğretmen Gözlem Formu'nun birinci ve ikinci DFA sonuçları: standartlaştırılmış yol diyagramları

Tablo 4.42. Öğretmen Gözlem Formu'nun DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1.Düzye	267,984/159=1,68	.908	.940	.941	.902	.915	.062
2. Düzey	275,370/161=1,71	.907	.937	.938	.903	.914	.064
Uyum Yorumu*	Mükemmel Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Kabul Edilebilir

* (Bayram, 2013; Schumacker ve Lomax, 2004)

ÖGF'ye ait DFA sonuçlarına göre dört faktörlü yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu varsayılmıştır. ÖGF'ye ait birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre toplam öğretmen performansı hakkında kullanılacak veri toplama aracı olduğu kabul edilebilir.

Tablo 4.43.'te ÖGF'ye ait madde-toplam puan korelasyon değerleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı verilmiştir:

Tablo 4.43. Öğretmen Gözlem formuna ait *güvenirlilik analizi değerleri*

ÖGF Alt Boyut	Madde No	Madde-toplam puan korelasyon	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Hazırlık ve Planlama	M1	.626	7,271**	.863
	M2	.702	8,354**	
	M3	.845	13,446**	
	M4	.794	11,880**	
Öğretim Hizmeti	M5	.769	8,957**	.942
	M6	.741	8,379**	
	M7	.728	8,348**	
	M8	.850	12,689**	
	M9	.804	11,015**	
	M10	.777	9,669**	
	M11	.876	13,585**	
M12	.819	10,754**		
Ölçme ve Değerlendirme	M13	.802	11,078**	.914
	M14	.824	13,172**	
	M15	.821	12,420**	
	M16	.851	14,192**	
Mesleki Sorumluluk	M17	.713	9,732**	.901
	M18	.667	9,236**	
	M19	.864	14,958**	
	M20	.890	14,057**	
Öğretmen Gözlem Formu				.972

ÖGF'nin üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasındaki anlamlı farka göre, gözleme dayalı yüksek ve düşük düzeyde performansla sahip öğretmenleri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir. ÖGF'nin maddelerinin madde-toplam puan korelasyon değerleri .626 ile .890 arasındadır. ÖGF'nin iç güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri ÖGF'nin "Hazırlık ve Planlama" alt boyutu için .863; "Öğretim Hizmeti" alt boyutu için .942; "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu için .914 ve "Mesleki Sorumluluk" alt boyutu için .901 bulunmuştur. ÖGF'nin iç tutarlılık katsayısı .972'dir.

4.3.3.4. Öğretmen gözlem formun'un puanlayıcı güvenirligi

ÖGF'nin puanlayıcı güvenirliginin kestirilmesi için 27 sınıf öğretmeni, bir okul yöneticisi ve okul yönetici yardımcısı tarafından forma dayalı gözlem yapılmıştır. Moskal ve Leydens'e (2000) göre veri toplama araçları rubrik şeklinde ise güvenirligin kestirilmesi için puanlayıcılar arası uyuma bakmak gerekir. Puanlayıcılar arasındaki uyum, Kappa analizi ile hesaplanmıştır. Kappa katsayısı; 0,00-0,20 arasında zayıf uyuma; 0,20-0,40 arasında kabul edilebilir uyuma; 0,40-0,60 arasında orta derecede uyuma; 0,60-0,80 arasında iyi uyuma; 0,80-1,00 arasında çok iyi uyuma şeklinde değerlendirilir.

ÖGF'nin, öğretmen gözlemine dayalı gerçekleştirilen puanlayıcıların tutarlılığı Kappa uyum katsayısı değeri ile kestirilmiştir. Bunun için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.44.'te verilmiştir.

Tablo 4.44. Öğretmen Gözlem Formu'un Puanlayıcı Güvenirligi

	Değer	Asimptotik standart hata	T ^b	p
Kappa uyum ölçümü	.524*	,174	3,045	.02
N	27			

*: p<.05

İki gözlemcinin 27 öğretmene uyguladığı ÖGF'ye dayalı bir şekilde yapılan hesaplamalar sonucunda gözlem puanları arasındaki Kappa değeri; .524 hesaplanmıştır. Kappa değerine göre iki gözlemcinin gözlemlerinin birbirleri ile orta derecede uyuma gösterdiği düşünülebilir.

4.3.3.5. Öğretmen gözlem formu'na yönelik karar

Öğretmen Gözlem Formu'nun geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen AFA, DFA ve iç tutarlılık katsayıları sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu varsayılabilir. ÖGF, boyutlarıyla ayrı ayrı ve toplam bir şekilde puanlanabilmektedir. ÖGF'nin Hazırlık ve Planlama alt boyutundan 0 ile 8 aralığında, Öğretim Hizmeti alt boyutunda 0 ile 16 aralığında, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan 0 ile 8 aralığında ve Ölçme ve Değerlendirme alt boyutundan 0 ile 8 aralığında puan alınmaktadır. ÖGF'nin tamamından 0 ile 40 aralığında puan alınmaktadır. Her bir alt boyuttan alınan ve formdan alınan yüksek puan, öğretmenlerin gözleme dayalı performanslarının yüksek düzeyde olduğunu; düşük puan ise öğretmenlerin gözleme dayalı performanslarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği (ÖPÖÖ)

4.3.4.1. Taslak ölçeğin geliştirilmesi:

Araştırma kapsamında önerilen ve geliştirilmesi öngörülen bir diğer ölçek, öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirmesi için tasarlanan Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği (ÖPÖÖ)'dir. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği (ÖPÖÖ) geliştirilmeden önce ilk olarak alanyazı taraması yapılmıştır. Bu taramalara göre öğretmenlerin kendi performanslarını nasıl değerlendirecekleri ile ilişkili boyutlar ve ölçütler belirlenmiştir (Ağaoğlu, 2003; Aydın, 2017; Balıkcı vd., 2019; Basileo ve Toth, 2019; Bear, 2015; Bone, Rachman ve Mashudi, 2021; Bragg, Walsh ve Heyeres, 2021; Brophy, 2006; Crump, 2019; Dee, James ve Wyckoff, 2021; Flores, 2010; Gold, Pfirrmann ve Holodyski, 2021; Jordan, 2009; Kaplan, 2010; Kaplan ve Norton, 2001; Laftman ve Modin, 2019; Luecke, 2015; Lohmann, Randolph ve Oh, 2021; Marzano ve Toth, 2013; Milanowski, 2004; Narinesingh, 2020; O'Pry ve Schumacher, 2012; Peterson, 2004; Peterson ve Comeaux, 1990; Rahman, 2006; Toch, 2008; Sancar, Atal ve Deryakulu, 2021; Sun, Hu, Zhou ve Yang, 2022; Sims ve Fletcher-Wood, 2021; Stronge, 2018; Tan, 2007). Aynı zamanda bu süreçte araştırmanın diğer süreçlerinden elde edilen bilgiler harmanlanarak ve yapılandırılarak ölçütler havuzu oluşturulmuştur. Bu ölçütler havuzu değerlendirilerek öğretmenin kendi performansının değerlendirilmesi sürecinde kullanılabilineceği belirlenmiştir. Bu ölçütlere yönelik uygun vinyetler (kısa hikayeler) geliştirilmiştir. Çünkü vinyetler ölçeklerdeki "basit" soyut sorulardan daha güvenilir ve geçerli

katılımcı yanıtları sağlar. Vinyet durumu somutlaştırarak katılımcının daha gerçekçi cevaplar vermesi sağlar (Alexander ve Becker, 1978). Vinyetler geliştirilmiş metin (kısa hikaye), resim vs. biçiminde olup katılımcıların tutum, algı ve inançlarının incelenmesinde nitelikli verilerin elde edilmesini sağlar (Hughes ve Huby, 2002).

Havuzdaki ölçütlere dayalı bir şekilde vinyetler tasarlanmıştır. Hazırlanan vinyet ve ilişkili ölçütler uzman görüşü almak için bu alanda çalışma yapan altı uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşlerinin uyumu, Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile incelenmiştir. Uzmanların görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Kendall's $W = ,463$ $p = ,345$). Uzmanların önerileri kapsamında vinyetler ve ölçme aracı düzeltmeler yapılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. ÖPÖÖ, iki dil bilim uzmanı tarafından incelenmiş onların önerileri kapsamında dil, anlatım ve ifade açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. ÖPÖÖ, tüm revizyonlar sonucunda 20 maddelik taslak hâline getirilmiştir.

ÖPÖÖ kapsamında öğretmenlerin kendi performansları hakkında görüşlerini cevaplandırma seçenekleri için ölçme değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Ölçme değerlendirme uzmanı ve danışman önerileri kapsamında vinyete dayalı maddelerin cevaplandırılmasında 5 dereceli likert tipi kullanılmıştır. Bunlar: "Beni hiç yansıtmıyor (1 puan)", "Beni yansıtmıyor (2 puan)", "Beni hem yansıtıyor hem yansıtmıyor (3 puan)", "Beni yansıtıyor (4 puan)" ve "Beni çok yansıtıyor (5 puan)" seçenekleridir.

ÖPÖÖ'nün öğretmenler tarafından cevaplandırılmasını değerlendirmek için ölçek 14 öğretmene cevaplandırılmıştır. Bu cevaplandırma sürecinde anlaşılır olmayan vinyetleri belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra bu belirtmelere dayalı bir şekilde vinyete dayalı ölçek maddeleri uzman görüşleri ile tekrar düzenlenmiştir. ÖPÖÖ'nin taslak hâli, en son dil bilim uzmanları tarafından tekrar incelenerek son hâline getirilmiştir. ÖPÖÖ'nün taslak hâlinin 9-10 dakikada cevaplandırılabilindiği gözlenmiştir.

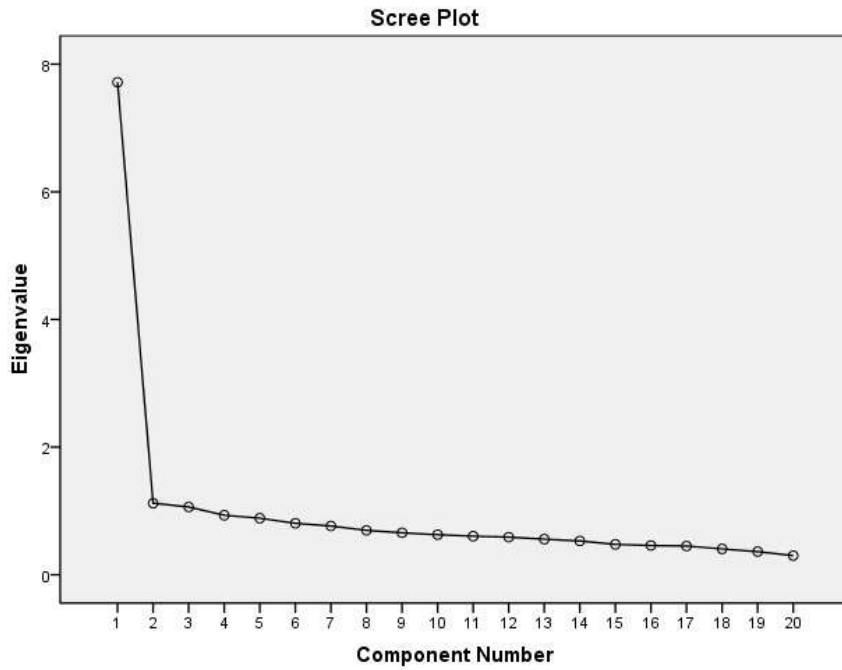
4.3.4.2. Öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği'nin yapı geçerliği

Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin (ÖPÖÖ) açıklayıcı faktör analizi (AFA): ÖPÖÖ'nün geliştirilmesi sürecinde taslak ölçek 363 öğretmene uygulanmıştır.

Toplanan veri setinden uç değerler çıkarılarak faktör analizi için uygun hâle getirilerek faktör analizine uygunluğu, KMO katsayısı bakılarak teyit edilmiştir (KMO katsayısı= 0,939). Aynı zamanda Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 2498,399$; $p<0.01$) çıkmıştır. Anti-imaj matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı 0.50'den büyüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda ÖPÖÖ için toplanan verilerde faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

ÖPÖÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizlerinde (AFA) faktör yükleri; temel bileşenler analizi (Principal Component), döndürme tekniği olarak varimax kullanılmıştır. AFA analizi sürecinde öz değerlerinin 1'den büyük olması ve maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için faktör yüklerinin en az 0.40 olması kabul edilmiştir.

ÖPÖÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiğine (Şekil 4.14.) göre, faktör sayısına dört olarak karar verilmiştir.



Şekil 4.14. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği

ÖPÖÖ yapı geçerliliğinin sınanmasına yönelik gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir. Sonuçta dört alt faktörlü ve açıklanan toplam

varyans oranı %54,153 olarak bulunmuştur. AFA sonucu elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 4.45.'te görülmektedir:

Tablo 4.45. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Madde	Yenilenmiş Numara	Ortak Varyans	Bileşen-1 Faktör Yüğü	Bileşen			
				1	2	3	4
M4	Ö1	.519	.641	.582			
M1	Ö 2	.505	.661	.510			
M2	Ö 3	.547	.626	.503			
M3	Ö 4	.593	.598	.677			
M10	Ö 5	.594	.607		.676		
M6	Ö 6	.547	.604		.668		
M12	Ö 7	.613	.735		.498		
M11	Ö 8	.384	.588		.443		
M15	Ö 9	.587	.592		.702		
M7	Ö 10	.460	.568		.594		
M8	Ö 11	.668	.591		.738		
M14	Ö 12	.411	.575		.528		
M13	Ö 13	.474	.575			.582	
M5	Ö 14	.492	.688			.445	
M16	Ö 15	.524	.610			.492	
M9	Ö 16	.454	.666			.416	
M18	Ö 17	.564	.550				.670
M17	Ö 18	.611	.666				.633
M19	Ö 19	.655	.664				.706
M20	Ö 20	.628	.583				.733
Varyans Kaynağı				B1	B2	B3	B4
Açıklanan Varyans				15,455	14,246	11,394	13,059
Toplam Varyans				54,153			

ÖPÖÖ'nün AFA sonuçlarına göre faktör yüklerinin .411 ile .738 arasındadır. ÖPÖÖ'nün faktör yükleri, .40 üzerindedir. Bütün maddelerin faktör yükleri kabul edilen 0,40'm üzerinde olup maddelerin istenen yapıyı ölçtüğü varsayılmıştır. Maddelerin kümelendikleri faktörler alanyazına göre isimlendirilmiştir. Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 maddelerinden oluşan birinci faktör “Hazırlık ve Planlama”, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 maddelerinden ikinci faktör “Öğretim Hizmeti”, Ö13, Ö14, Ö15 ve Ö16 maddelerinden üçüncü faktör “Ölçme ve Değerlendirme” ve Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö20 maddelerinden dördüncü faktör “Mesleki Sorumluluk” olarak isimlendirilmiştir.

ÖPÖÖ'nün alt boyutlarıyla aynı yapıyı ölçtüğünü delillendirmek için alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla ölçeğin toplam puanları arasındaki ilişkisine bakılmış ve Tablo 4.46.'da verilmiştir.

Tablo 4.46. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin faktörleri *arasındaki korelasyon katsayıları*

		Öğretim Hizmeti	Ölçme ve Değerlendirme	Mesleki Sorumluluk	ÖPÖÖ Toplam
Hazırlık ve Planlama	r	.697**	.707**	.598**	.837**
Öğretim Hizmeti	r		.736**	.660**	.927**
Ölçme ve Değerlendirme	r			.675**	.881**
Mesleki Sorumluluk	r				.823**

** : p<.01

Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

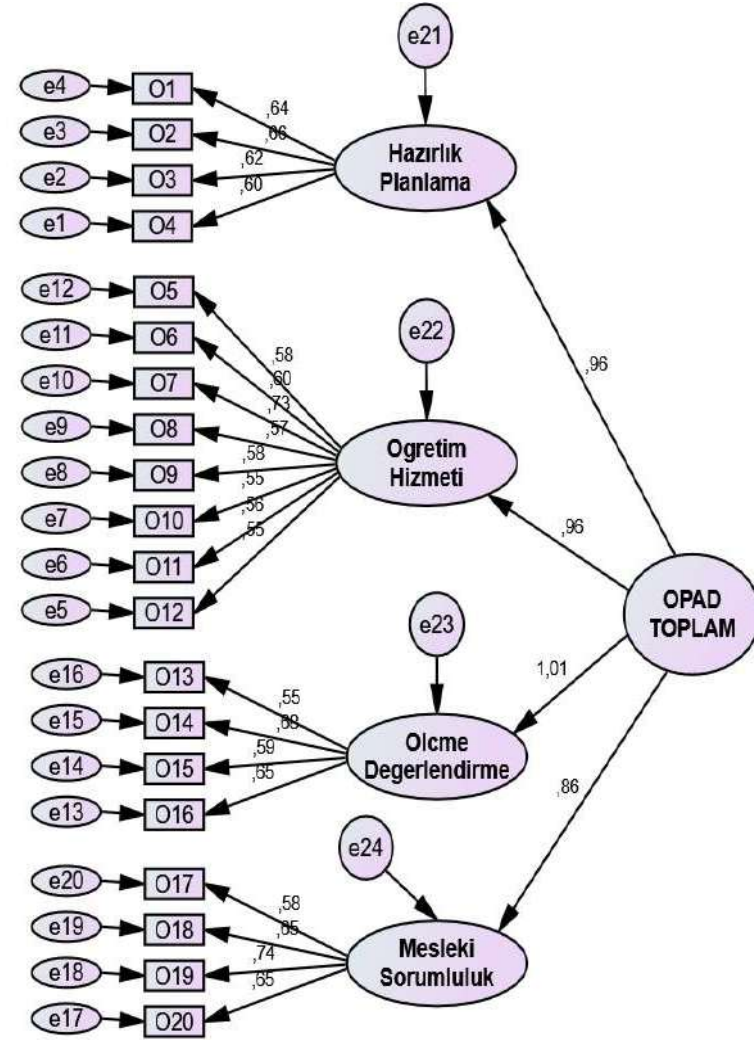
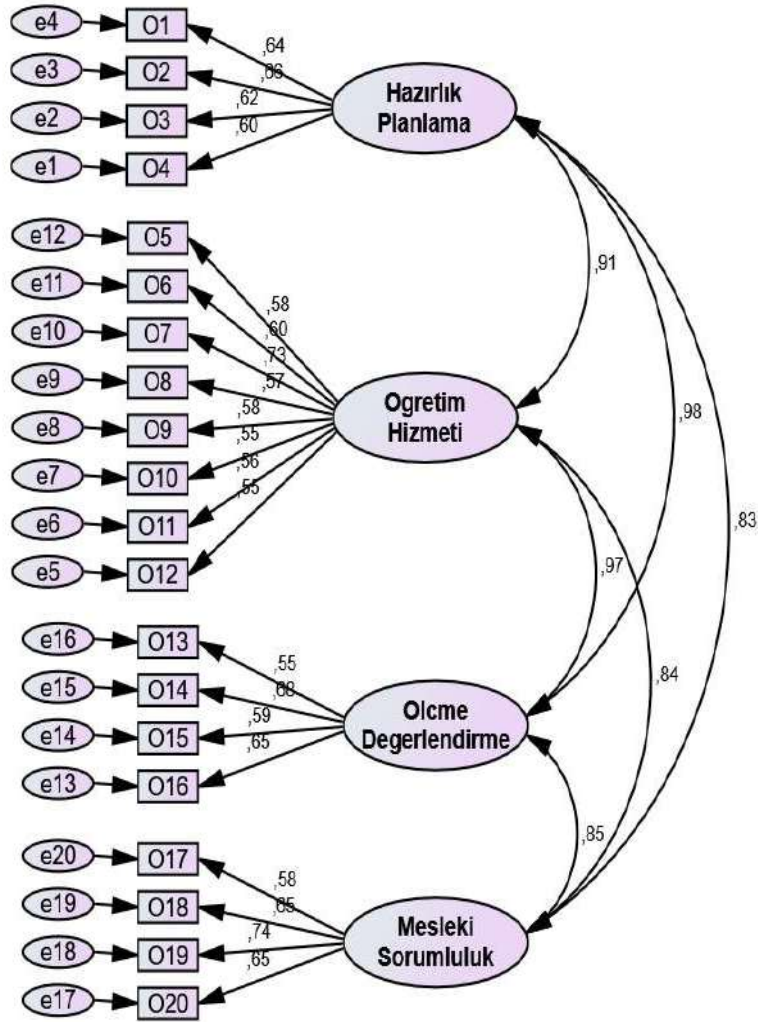
Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA): ÖPÖÖ'nün AFA sonucu elde edilen dört faktörlü 20 maddelik hâli doğrulayıcı faktör analizi ile sınıanmıştır, ÖPÖÖ'nün DFA ile elde edilen diyagram, Şekil 4.15.'te verilmiştir.

ÖPÖÖ'nün Şekil 4.15.'te birinci ve ikinci düzey DFA ile ilgili yol diyagramları incelendiğinde maddelerin standardize yol katsayıları, .55 ile .74 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre maddeler ilgili faktörleri temsil etmektedir. ÖPÖÖ'nün DFA analizi için oluşturulan modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4.47.'dedir.

Tablo 4.47. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1.Düzye	291,189/162=1,797	.922	.945	.946	.912	.908	.048
2. Düzye	323,223/166=1,947	.914	.934	.934	.908	.901	0,052
Uyum Yorumu*	Mükemmel Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Kabul Edilebilir

* (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2004)



Şekil 4.15. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin birinci ve ikinci DFA sonuçları: standartlaştırılmış yol diyagramları

ÖPÖÖ'nün DFA sonucunda dört faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür. ÖPÖÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen değerlere göre “Hazırlık ve Planlama”, “Öğretim Hizmeti”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Mesleki Sorumluluk” boyutlarının üst boyutta kuramsal olarak ileri sürülen Öğretmen Performans Algısını temsil ettiği varsayılmıştır. ÖPÖÖ'nün birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları göre toplam öğretmen performans algısını belirlemek için kullanılacak bir ölçme aracı olduğu düşünülebilir.

4.3.4.2. Öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği'nin güvenilirliği

ÖPÖÖ'nün güvenilirliğine yönelik maddelerinin; madde-toplam puan korelasyon değerleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve ÖPÖÖ'nün ve alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Bunlara yönelik sonuçlar Tablo 4.48.'de verilmiştir.

Tablo 4.48. Öğretmen Performans Özdeğerlendirme Ölçeği'nin ölçek maddelerine ait bazı güvenilirlik analizi değerleri

Öğretmen Performans Algısı Ölçeği alt boyutları	Madde No	Madde-toplam puan korelasyon	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Hazırlık ve Planlama	Ö1	.584	13,01**	.721
	Ö 2	.606	12,07**	
	Ö 3	.573	11,38**	
	Ö 4	.538	11,45**	
Öğretim Hizmeti	Ö 5	.545	11,40**	.810
	Ö 6	.558	12,24**	
	Ö 7	.691	15,47**	
	Ö 8	.523	11,90**	
	Ö 9	.544	11,13**	
	Ö 10	.517	11,13**	
Ölçme ve Değerlendirme	Ö 11	.533	14,35**	.710
	Ö 12	.521	11,99**	
	Ö 13	.523	12,34**	
	Ö 14	.635	14,68**	
Mesleki Sorumluluk	Ö 15	.557	10,63**	.740
	Ö 16	.610	13,45**	
	Ö 17	.497	12,08**	
	Ö 18	.608	14,34**	
	Ö 19	.615	13,72**	
	Ö 20	.526	11,77**	
Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği				.913

** : p<.01

ÖPÖÖ'nün maddelerinin, üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bundan dolayı ÖPÖÖ'nün ölçekten yüksek puan alan bireylerle ölçekten düşük puan alan bireyleri ayırt ettiği düşünülebilir.

ÖPÖÖ'nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyonu .497 ile .691 arasındadır. ÖPÖÖ'nün kendisi ve alt boyutları güvenilirliğin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizlerine göre cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri; ÖPÖÖ'nün “Hazırlık ve Planlama” alt boyutu için .721; “Öğretim Hizmeti” için .810; “Öğretim Hizmeti” için .710 ve “Öğretim Hizmeti” için .740 değerleri bulunmuştur. ÖPÖÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .913'tür.

4.3.4.3. Öğretmen performans öz değerlendirme ölçeği'ne yönelik karar

ÖPÖÖ'nün AFA sonuçlarına göre ölçeğin dört boyutlu yapısı DFA ile sınanmış ve uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. İkinci düzeyde yapılan DFA analizinde alt boyutların, öğretmenin performans algısını temsil ettiği bulunmuştur. ÖPÖÖ'nün ve alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin sonuçlarda iç tutarlılık katsayıları iyi düzeydedir. Tüm bunlardan anlaşılacağı gibi ÖPÖÖ, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu kabul edilebilir.

ÖPÖÖ, bütün hâlinde ve alt boyutlarıyla ayrı ayrı puanlanabilmektedir. ÖPÖÖ'nün “Hazırlık ve Planlama” alt boyutundan 4 ile 20 aralığında; “Öğretim Hizmeti” alt boyutunda 8 ile 40 aralığında; “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutundan 4 ile 20 aralığında ve “Mesleki Sorumluluk” alt boyutundan 4 ile 20 aralığında puan alınmaktadır. ÖPÖÖ'nün tamamından 20 ile 100 aralığında puan alınmaktadır. ÖPÖÖ'nün bütününden ve her bir alt boyutlardan alınan yüksek puan, öğretmenin ilgili alt boyuttaki yeterliliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu; düşük puan ise ilgili alt boyuttaki yeterliliğe düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

4.4.5. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği (PDDÖ)

Araştırma kapsamında geliştirilen taslak model kapsamında öğretmenlerin performanslarının değerlendirmek amacıyla, Öğretmen Portfolyo Dosyaları hazırlamaları ve bu dosyalardaki kanıtları değerlendirmek amacıyla Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ) geliştirilmiştir. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ), analitik dereceli puanlama anahtarına veri toplama aracı formatında geliştirilmiştir. PDDÖ geliştirilirken Kutlu ve arkadaşları (2010) tarafından önerilen “a) amaç belirleme, b) performansın alt boyutlarının belirlenmesi, c) performans düzeylerinin belirlenmesi, d) her alt boyutta göstermesi beklenen performansın her düzey için ayrıntılı olarak tanımlanması ve e) pilot uygulama gerçekleştirilmesi ve gerekli değişiklikler yapılması” işlem adımları izlenmiştir.

PDDÖ geliştirilirken ilk önce öğretmen portfolyo dosyalarının hangi boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Bu alanda gerçekleştirilen alanyazı taramalarında ve uzman önerisi ile öğretmen performansının yedi boyutta değerlendirilmesi gerektiğine karar verildi. Bu boyutlar; “Ders planları”, “Öğretim materyalleri”, “Öğrenci değerlendirmeleri”, “Öğrenci gelişimlerini izleme”, “Öğretim faaliyetleri”, “Ders dışı etkinlikler”, “Yazışmalar” ve “Mesleki gelişim” boyutlarıdır. Bu boyutlar ve boyutlara ilişkin performans ölçütleri gözlem formunda belirtilmiştir. Bu performans göstergeleri alanyazına göre tasarlanmıştır (Anderson vd., 1998; Doolittle, 1994; Goldberg, 2011; Jones vd., 2006; Kan, 2007; Lorenzo ve Ittelson. 2005; Stronge ve Tucker, 2020; Wolf vd., 1997). Öğretmen portfolyo dosyasındaki kanıtlar değerlendirilirken bu değerlendirmelerin hangi düzeylerde gerçekleştirileceği belirlenmiştir. Bu derecelendirme ölçeğindeki düzeyler; “Düşük Performans (0 Puan)”, “Orta Seviyede Performans (1 Puan)” ve “Yüksek Performans (2 Puan)” düzeylerinde kullanılmasına karar verilmiştir. PDDÖ’ye yönelik hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarının boyutlarının düzeylerinin her birisine yönelik ölçütler, açıklamaları ve örnekleriyle yazılmıştır.

PDDÖ’nün taslak formu, uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar; bu alanda çalışmalar yapan ve ölçme değerlendirme, eğitim programları, eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler ve yine bu alanda doktora yapmış okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu uzman kadro beş kişiden oluşmaktadır. Uzmanlar görüşlerini kendilerine gönderilen formla ifade etmişlerdir. Uzmanlar, gönderilen anket formu PDDÖ’deki ölçütlerin öğretmen portfolyo dosyasındaki kanıtlara yönelik olma durumlarıyla ilgili görüşlerini belirli kriterlere (1= Uygun, 2= Geliştirilmesi gereken ölçüt, 3= Çıkarılması gereken ölçüt) göre ifade etmişler. Kendall Uyuşum Katsayısı değerine göre uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır (Kendall’s $W=.333$ $p=.098$). Yine uzmanların yazılı bir şekilde ifade ettiği görüşlerine göre; PDDÖ iyileştirilmeler yapılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Ardından PDDÖ’yü dil, anlatım ve ifade açısından iki dil bilim uzmanı inceleyerek ölçeğe dair öneriler sunmuştur. Dil bilim uzmanlarının katkılarıyla ölçütlerde ve açıklamalarda yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. PDDÖ, sekiz boyuttan oluşmaktadır.

4.3.5.1. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği’nin kapsam geçerliliği

PDDÖ’nün kapsam geçerliliği, Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerlilik oranlarını elde etmek için, ölçek 6 uzmanın

görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlar ölçme değerlendirme, eğitim programları, eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler ve yine bu alanda doktora yapmış okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Uzmanların belirttiği görüşlere göre ve Lawshe'nin (1975) oluşturduğu formül ile PDDÖ'nün ölçütlerinin kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır.

Tablo 4.49. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin ölçütlerinin Kapsam geçerlik oranları

	Uygun	Düzeltililebilir	Uygun Değil	Kapsam Geçerlilik Oranları
1. Ders planları	6	0	0	1
2. Öğretim materyalleri	6	0	0	1
3. Öğrenci değerlendirmeleri	6	0	0	1
4. Öğrenci gelişimlerini izleme	6	0	0	1
5. Öğretim faaliyetleri	6	0	0	1
6. Ders dışı etkinlikler	6	0	0	1
7. Yazışmalar	6	0	0	1
8. Mesleki gelişim	6	0	0	1
Uzman Sayısı			6	
Kapsam geçerlilik ölçütü			.99	
Kapsam geçerlilik indeksi			1	

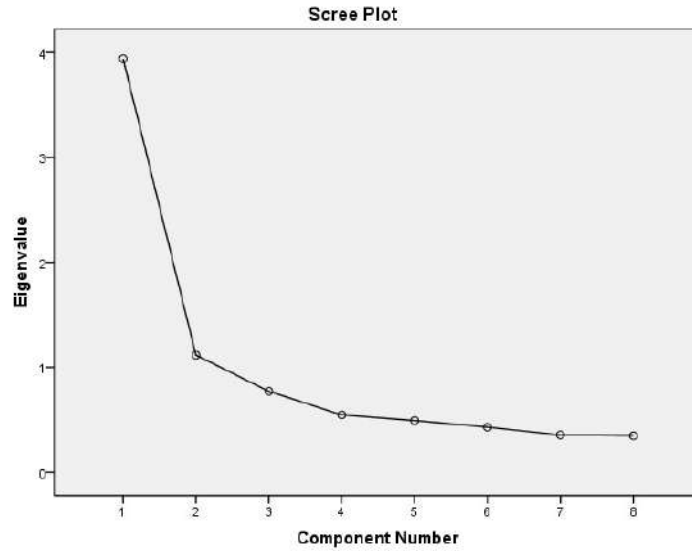
PDDÖ'nün kapsam geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam geçerlilik indeksi .99 hesaplanmıştır. Ayre ve Scally'nin (2014), ortaya koyduğu KGÖ değerlerine göre, 6 uzman için KGÖ değeri .99 olarak kabul edilmiştir. Hiçbir madde .99'un altında değer almadığından tüm maddeler uygulama formuna alınmıştır. Kapsam geçerlilik ölçütü olarak önerilen değer .80'dir (Yurdugül, 2005). Bu ölçüte göre uzmanlar arasında PDDÖ'nün kapsam geçerliğine yönelik kararlarının benzer olduğuna karar verilmiştir.

4.3.5.2. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği'nin yapı geçerliği

PDDÖ geliştirilirken pilot uygulama okulu olarak altı ilkokul belirlenmiştir. Pilot uygulama okullarında çalışan öğretmenlerden Öğretmen Portfolyo Dosyaları hazırlamaları

istenmiştir. Öğretmenler hazırladıkları Öğretmen Portfolyo Dosyalarını okul yöneticilerine teslim etmişlerdir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin portfolyo dosyalarını PDDÖ ile ölçümlemişlerdir. Bu süreçte 164 portfolyo dosyası PDDÖ ile ölçümlenmiştir. Bu ölçümlenmelerle elde edilen veriler, ölçek geliştirme sürecinde kullanılmıştır.

PDDÖ'den alınan puanlar öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanacağı için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. PDDÖ için toplanan verilerin KMO katsayısı .869, Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 482,645$; $p<0.01$), anti-imag matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı 0.50'den büyük çıkmıştır. Bu değerlere bakılarak toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğu varsayılmıştır. PDDÖ'nün AFA faktör yükleri için temel bileşenler analizi (Principal Component), döndürme tekniği için ise varimax kullanılmıştır. PDDÖ'nün AFA sonucunda Yamaç Birikinti Grafiği (Şekil 4.16.) verilmiştir.



Şekil 4.16. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği

PDDÖ'nün AFA analizleri sürecinde birden büyük öz değerlere sahip faktörler ve kuramsal temeller de göz önüne alınarak iki faktörlü yapı olduğu varsayılmıştır. PDDÖ'nün AFA analizi ile iki alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %63,206 olan yapı elde edilmiştir. PDDÖ'nün AFA'ya ait değerleri Tablo 4.50.'de verilmiştir.

Tablo 4.50. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Maddeler	Bileşenler	
	1	2
Ö3	.848	
Ö4	.821	
Ö7	.753	
Ö5	.551	
Ö8		.528
Ö2		.771
Ö1		.750
Ö6		.545

Açıklanan Varyans Toplam: % 63,206, Faktör 1: %36,667 ve Faktör 2: %26,537

PDDÖ ait Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre faktör yükleri .545 ile .848 arasında değişmektedir. Faktör yükleri, kabul edilen 0,40'ın üstündedir. PDDÖ'nün sekiz maddesi ile ölçmeye çalıştığı yapıyı ölçtüğü varsayılabilir. PDDÖ'nün Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö7 no.lu maddeleri Faktör 1'in; Ö1, Ö2, Ö6 ve Ö8 no.lu maddeleri Faktör 2'nin altında gruplandırılmıştır. Birinci faktör "Hazırlık" ve ikinci faktör "Öğretim Hizmeti" olarak isimlendirilmiştir.

PDDÖ'nün alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla formun toplam puanları arasındaki ilişkisi, PDDÖ'nün bir bütün hâlinde aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için incelenmiştir.

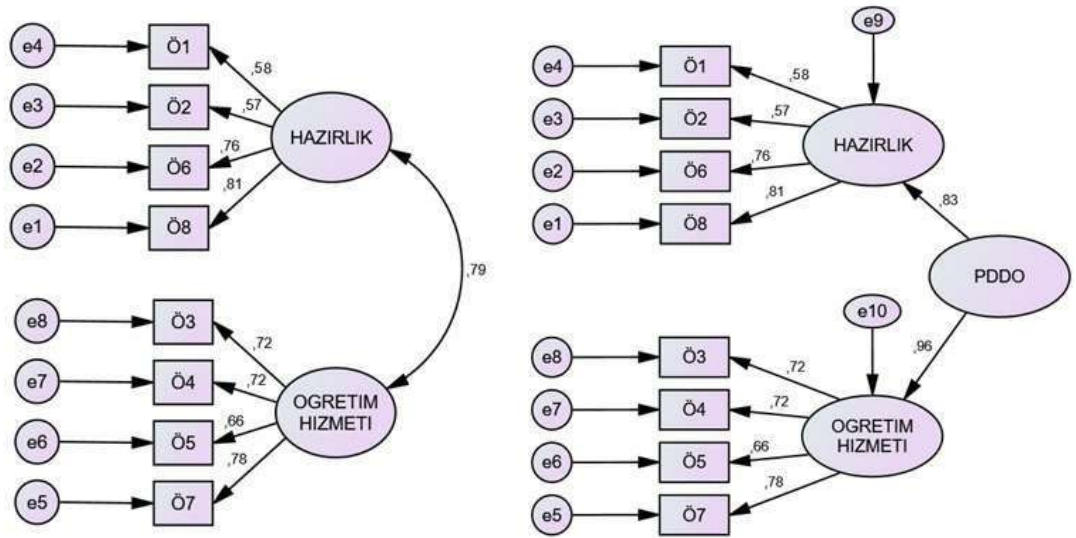
Tablo 4.51. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları

		Öğretim Hizmeti	Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği
Hazırlık	r	.644**	.903**
Öğretim Hizmeti	r		.910**

** : $p < .01$

PDDÖ'nün tüm alt boyutlarının birbirleriyle ve bu alt boyutların PDDÖ'nün toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA): PDDÖ faktör analizi ile ortaya çıkan iki faktörlü sekiz madde içeren yapısı ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin diyagram Şekil 4.17.'dedir.



Şekil 4.17. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin Birinci ve İkinci Düzey DFA Sonuçları: Standartlaştırılmış Yol Diyagramları

PDDÖ'nin Şekil 4.17.'de birinci ve ikinci düzey DFA ile ilgili yol diyagramları incelendiğinde maddelerin standardize yol katsayıları, .57 ile .81 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre maddeler ilgili faktörleri temsil etmektedir. PDDÖ'nün DFA analizi için oluşturulan modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4.52.'dedir.

Tablo 4.52. PDDÖ'nün DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1.Düzey	29,769/19=1,567	.954	.974	.975	.912	.934	.059
2. Düzey	29,769/19=1,567	.954	.974	.975	.912	.934	.059
Uyum Yorumu*	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

** (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2004)

PDDÖ'ye ait DFA sonuçlarına göre iki faktörlü yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu varsayılmıştır. PDDÖ'ye ait birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplam öğretmen performansı hakkında kullanılacak veri toplama aracı olduğu kabul edilebilir.

Tablo 4.53.'te PDDÖ'ye ait madde-toplam puan korelasyon değerleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı verilmiştir.

Tablo 4.53. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme ait güvenilirlik analizi değerleri

PDDÖ'nin Alt Boyutları	Madde No	Madde-toplam puan korelasyon	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Hazırlık	Ö1	.549	4,112**	.703
	Ö2	.681	9,048**	
	Ö6	.743	12,017**	
	Ö8	.782	16,085**	
Öğretim Hizmeti	Ö3	.679	10,817**	.808
	Ö4	.692	11,707**	
	Ö5	.726	10,410**	
	Ö7	.780	11,991**	
Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği				.838

** : $p < .01$

PDDÖ'nün üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasındaki anlamlı farka göre portfolyo dosyasına dayalı yüksek ve düşük düzeyde performansa sahip öğretmenleri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir. PDDÖ'nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyon değerleri .549 ile .782 arasındadır. PDDÖ'nün iç güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri PDDÖ'nün “Hazırlık” alt boyutu için .703, “Öğretim Hizmeti” alt boyutu için .808 bulunmuştur. PDDÖ'nün iç tutarlılık katsayısı, .838'dir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt faktörlerine ait güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2012) göre ölçeklerin iç tutarlılık değerinin .70'in üzerinde olması gerekir. Bu ölçüte göre, PDDÖ ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri istenen değerler arasındadır.

4.3.5.3. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği'nin puanlayıcı güvenilirliği

PDDÖ'nün puanlayıcı güvenilirliğinin kestirilmesi için 10 sınıf öğretmenin portfolyo dosyaları, bir okul yöneticisi ve okul yönetici yardımcısı tarafından PDDÖ ile puanlanmıştır. Moskal ve Leydens'a (2000) göre, veri toplama araçları rubrik şeklinde ise güvenilirliğinin kestirilmesi için puanlayıcılar arası uyuma bakılması gerekir. Puanlayıcılar arasındaki uyum, Kappa analizi ile hesaplanmıştır. Kappa katsayısı; 0,00-0,20 arasında zayıf uyuma; 0,20-0,40 arasında kabul edilebilir uyuma; 0,40-0,60 arasında orta derecede uyuma; 0,60-0,80 arasında iyi uyuma; 0,80-1,00 arasında çok iyi uyuma şeklinde değerlendirilir.

PDDÖ'nün, öğretmen gözlemine dayalı gerçekleştirilen puanlayıcıların tutarlılığı Kappa uyum katsayısı değeri ile kestirilmiştir. Bunun için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.54.'te verilmiştir.

Tablo 4.54. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin Puanlayıcı Güvenirliği

	Değer	Asimptotik standart hata	T ^b	p
Kappa uyum ölçümü	.679*	.207	2,619	.031
N	27			

*: p<.05

İki gözlemcinin 10 öğretmene ait portfolyo dosyalarını, PDDÖ'ye dayalı bir şekilde hesaplamaları sonucunda oluşan gözlem puanları arasındaki Kappa değeri; .679 hesaplanmıştır. Kappa değerine göre iki gözlemcinin gözlemlerinin birbirleri ile iyi uyuma gösterdiği düşünülebilir.

4.3.5.4. Portfolyo değerlendirme derecelendirme ölçeği'ne yönelik karar

Sonuç PDDÖ'nün AFA, DFA ve iç tutarlılık katsayıları sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu varsayılabilir. PDDÖ, boyutlarıyla ayrı ayrı ve toplam bir şekilde puanlanabilmektedir. PDDÖ'nün Hazırlık alt boyutundan 0 ile 8 aralığında, Öğretim Hizmeti alt boyutunda 0 ile 8 aralığında, PDDÖ'nün tamamından 0 ile 16 aralığında puan alınmaktadır. Her bir alt boyuttan ve derecelendirme ölçeğinin tamamından alınan yüksek puan; öğretmenlerin portfolyo dosyalarına dayalı performanslarının yüksek düzeyde olduğunu, düşük puan ise portfolyo dosyalarına dayalı performanslarının düşük düzeye sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 1 (SÖPDM 1)

Araştırma amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi için model önerisi oluşturmaktır. Gerçekleştirilen çoklu durum çalışma ve doküman analizi sonuçlarına dayalı oluşturulan taslak model bir çalıştayda katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Çalıştay sonrası yapılan değerlendirmeler ve veri toplama araçlarına göre taslak modelde revizyonlar yapılarak taslak modele en son hâli verilmiştir (SÖPDM 1). Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 1 (SÖPDM 1) ekler bölümünde yer almaktadır.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli Çalıştayı

Araştırma kapsamında geliştiren Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarına İlişkin Model Önerisinin, 10 Mart 2023 Cuma günü saat 16.30’da Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde yapılan “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı”nda katılımcılardan gelen öneriler doğrultusunda revize edilmesi ve yeniden değerlendirilmesi kararı alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayındaki katılımcılar, geliştirilen taslak modeli nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

10 Mart Cuma günü saat 16.30’da Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde A blok 4. Kat “Meram Salon” toplantı salonunda “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.55.’te çalıştayı katılımcılarına yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.55. Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı Programı

Saat	Etkinlik	
16.30-16.40	Açılış Konuşması	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
16.40-17.40	Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Tanıtımı	Uzm. Rüştü YILDIRIM
17.40-18.00	Kahve Arası	
18.00-20.00	Modelin Değerlendirilmesi	Moderatör: Prof. Dr. Ercan YILMAZ
20.00-20.30	Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri’nin Cevaplandırılması	Katılımcılar
20.30-21.00	Kapanış-Sertifikasyon	Prof. Dr. Ercan YILMAZ

4.5.1. Çalıştayı katılımcı profili ve katılımcıların kodları

Araştırma kapsamında geliştirilen Sınıf Öğretmeni Performans Değerlendirme Modeli yapılan Çalıştayı’da 19 katılımcıya tanıtılmıştır. Katılımcıların profili; 8 kadın, 11 erkek, 4 okul müdürü, 2 okul müdür yardımcısı ve 13 öğretmen şeklindedir. Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı tablo 4.55.’te belirtilen programa göre gerçekleştirilmiştir. Danışmanın gerçekleştirdiği açılış konuşmasından sonra, Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Önerisi araştırmacı tarafından katılımcılara tanıtılmıştır. İki saati geçen bir zaman diliminde danışman moderatörlüğünde Öğretmen Performans Değerlendirme Model Önerisi hakkında tartışmalar gerçekleştirilmiştir, katılımcılar tarafından önerilen bilgiler

kaydedilmiştir. Katılımcıların modelle ilgili sordukları sorular cevaplandırılarak açıklanmıştır. Tanıtımı gerçekleştirilen taslak model katılımcıların tartışmalarıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm bu sürecin sonunda “Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri” ile katılımcılardan görüş alınmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda çalıştaydaki katılımcıların gelen ve yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri kayıt altına alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.56. Katılımcı Profili ve Katılımcıların Kodları

Kod	Cinsiyet	Unvan	Kıdem
KOM1	Kadın	Okul Müdürü	16-20 yıl
EÖ1	Erkek	Öğretmen	11-15 yıl
KÖ1	Kadın	Öğretmen	16-20 yıl
KÖ2	Kadın	Öğretmen	11-15 yıl
KÖ3	Kadın	Öğretmen	11-15 yıl
EÖ2	Erkek	Öğretmen	11-15 yıl
KOMY1	Kadın	Okul Müdür Yardımcısı	16-20 yıl
EOM1	Erkek	Okul Müdürü	11-15 yıl
EÖ3	Erkek	Öğretmen	16-20 yıl
KÖ4	Kadın	Öğretmen	16-20 yıl
EOM2	Erkek	Okul Müdürü	21 ve üstü yıl
EÖ4	Erkek	Öğretmen	16-20 yıl
EÖ5	Erkek	Öğretmen	16-20 yıl
EÖ6	Erkek	Öğretmen	21 ve üstü yıl
EÖ7	Erkek	Öğretmen	21 ve üstü yıl
EOMY1	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı	21 ve üstü yıl
KÖ5	Kadın	Öğretmen	21 ve üstü yıl
KÖ6	Kadın	Öğretmen	21 ve üstü yıl
EOM3	Erkek	Okul Müdürü	21 ve üstü yıl

4.5.2. Çalıştay sonuçları

Katılımcılar değerlendirme anketindeki maddelere; “Hiç katılmıyorum (1 Puan)”, “Katılmıyorum (2 Puan)”, “Katılıyorum (3 Puan)” ve “Tam katılıyorum (4 Puan)” şeklinde cevaplar vermiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri” ile toplanan veriler ile ortaya çıkan değerler şu şekildedir:

Tablo 4.57. Model Önerisi Değerlendirme Envanteri Puanlama Aralığı

Maddelerden Alınan Puanların Aralığı	Anlam
1-1,74	Hiç katılmıyorum
1,76-2,49	Katılmıyorum
2,50-3,25	Katılıyorum
3,26-4	Tam katılıyorum

Çalıştay katılımcılarının “Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri”ne verdikleri cevaplara ait istatistik değerler Tablo 4.58.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.58. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirilmesi

Değerlendirme Maddeleri	Ortalama	Standart sapma	Yorum
1. Performans değerlendirme modelinin amacı gerçekleştirilebilir.	3,26	.45	Tam katılıyorum
2. Performans değerlendirme modelinin amacı, okul toplumu tarafından sahiplenilebilir.	3,15	.50	Katılıyorum
3. Okullarda performans değerlendirme modelinin amacını gerçekleştirmeye yönelik kültür oluşabilir.	3,36	.59	Tam katılıyorum
4. Model kapsamında MEB merkez teşkilatı bünyesinde oluşturulan yapılanma yeterlidir.	2,52	.83	Katılıyorum
5. MEB merkez teşkilatında Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Biriminin görev ve sorumlulukları modelin uygulanabilirliğini sağlar.	2,94	.70	Katılıyorum
6. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun üyeleri (okul yöneticisi ve yardımcısı, zümre başkanı ve öğretmen) yeterlidir.	2,84	.89	Katılıyorum
7. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun görev ve sorumlulukları işlevseldir.	3,26	.45	Tam katılıyorum
8. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun aldığı kararlara öğretmenler güvenebilir.	3,10	.45	Katılıyorum
9. Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun çalışmaları okuldaki çalışma ortamını olumsuz bir şekilde etkilemez.	2,68	.82	Katılıyorum
10. Okul yöneticisi, sınıf öğretmenin performans değerlendirmesinde görev almalıdır.	3,52	.77	Tam katılıyorum
11. Zümre başkanı, sınıf öğretmenin performans değerlendirmesinde görev almalıdır.	3,47	.69	Tam katılıyorum
12. Öğretmenler kendi performans değerlendirme sürecinde görev almalıdır.	3,78	.41	Tam katılıyorum
13. Öğretmen performans değerlendirmesi her yıl yapılmalıdır.	3,15	.95	Katılıyorum
14. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde profesyonel tutumları önemli kriterler arasındadır.	3,68	.47	Tam katılıyorum
15. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi, performans değerlendirmelerinde dikkate alınmalıdır.	3,63	.49	Tam katılıyorum
16. Öğretmenlerin öğretim hizmetlerini gerçekleştirme yaklaşımları ve niteliği performansının ölçütüdür.	3,52	.51	Tam katılıyorum

17. Sınıf öğretmenlerinin performansı değerlendirilirken öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenmeleriyle ilgili kanıtları dikkate alınmalıdır.	3,63	.49	Tam katılıyorum
18. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik çabaları performanslarının göstergesi sayılabilir.	3,68	.47	Tam katılıyorum
19. Öğretmenlerin ders işlemlerine yönelik gözlemler aracılığı ile bilgi toplanabilir.	3,68	.47	Tam katılıyorum
20. Öğretmenin mesleki çalışmalarla ilgili belgeler ve materyalleri performansı hakkında bilgi kaynağıdır.	3,21	.71	Katılıyorum
21. Sınıf öğretmeni kendi değerlendirme sürecine öz değerlendirmesini yaparak katılabilir.	3,57	.50	Tam katılıyorum
22. Sınıf öğretmeni performans kanıtları ile ilgili portfolyo dosyası hazırlayarak kendi değerlendirme sürecine bilgi kaynağı oluşturabilir.	3,42	.76	Tam katılıyorum
23. Öğretmenin performansı hakkında diğer meslektaşlarından görüşler alınabilir.	3,61	.50	Tam katılıyorum
24. Performans sonuçlarına göre öğretmenlere maddi ödüller verilmelidir.	2,68	1,20	Katılıyorum
25. Öğretmenlerin performans sonuçları kariyer ilerlemeleriyle ilişkilendirilmelidir.	3,15	.60	Katılıyorum
26. Performans değerlendirmenin sonunda öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun performans geliştirme planları hazırlanabilir.	3,57	.50	Tam katılıyorum
27. Performans değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim ihtiyacı belirlenebilir.	3,68	.47	Tam katılıyorum
28. Performans değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin ihtiyacı olduğu alanlarda zorunlu hizmet içi eğitime alınabilir.	3,47	.84	Tam katılıyorum
29. Performans değerlendirme sonuçları ile öğretmenlere geri bildirimler verilebilir.	3,73	.45	Tam katılıyorum

Tablo 4.58.'de katılımcılara tanıtılan ve üzerinde tartışılan modellerle ilgili olarak, katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde model kapsamında performans değerlendirmenin amacının olumlu değerlendirildiği düşünülebilir. Yine tartışma içeriğinin analizi sonucunda buna ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...taslak modelin amacı öğretmenlerin kendi gelişimini gözlemleyip ilerleme sağlamaları için güzel bir fırsat yaratacaktır.” KÖ3

“...öğretmenlerin performanslarını arttırabileceğini düşünüyorum.” EÖ4

“...Uygulanabilir olarak görünmekte, küçük revizyonlar yapılarak hayata geçirilebilir, genel anlamda bir problem görünmüyor.” EÖ7

“...öğretmenlere yeterli ve yetersizlikleri ile ilgili bilgi verdiği için amaca uygun olarak değerlendiriyorum.” EOMY1

“...taslak model değerlendirmeler objektif olduğu sürece faydalıdır.” KÖ5

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı katılımcıları, yapılan ankete verilen cevaplara göre model önerisi kapsamında MEB merkez teşkilatında kurulacak olan Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi Başkanlığı ve Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun yapısına ilişkin bilgilere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bölüm ile ilgili gerçekleştirilen tartışma ve değerlendirme anketi içeriğine bakıldığında bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...taslak modelde, görevliler ve sorumlulukları amacına uygun gerekli araştırmalar yapılmış.” EÖ4

“...taslak modelde görevliler ve sorumluluklar yeterli bir şekilde açıklanmış tabii ki gelişime açık bir model olduğu için geliştirilebilir.” EÖ5

“...ölçmek istenen veriler daha somut, anlaşılır ve net olmalı, sorumlular ise objektif şekilde değerlendirmelerini yapmalıdırlar.” EÖ6

“...performans ölçümünde zümre başkanları uygun olmayabilir.” EOM3

“...görev ve sorumlulukların paydaşlara dağıtılmış olması geçerliliği artırıyor. Bu paydaşların tamamı değerlendirme sürecinde bulunmalıdır.” EÖ7

“...daha çok somut verilere dayalı görev ve sorumluluklar yer almalıdır, bu şekilde olursa itirazlar azalabilir.” EOMY1

“...sorumluların objektif olması, sonucu olumlu etkileyecektir.” KÖ6

“...zümre başkanı ve zümre içerisindeki kıdemli bir öğretmen değerlendirebilir.” KOMY1

Çalıştayda model önerisi kapsamında katılımcılar anketteki “Öğretmen performans değerlendirilmesi her yıl yapılmalıdır.” bilgisine çoğunlukla katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili yapılan tartışmada içerik analizine göre ifade edilen görüşlerin bazıları:

“...Her yıl değil de 2 yılda bir yapılabilir.” KOM1

“...taslak model her yıl öğretmene uygulanmalıdır.” KÖ1

“...uygulanma sıklığı kesinlikle her yıl olmamalı, 4 veya 5 yıllık periyotlar uygundur.”

KÖ2

“...uygulama sıklığı yönetici değişmesi, tayin vesaire gibi durumlar dikkate alınarak düzenlenmeli, değerlendirme arası en az 2 yıl olmalı.” KÖ3

“...modelin her yıl uygulanması yerine 2 yıllık periyotlar hâlinde uygulanması daha etkin olabilir. Öğretmene gelişimsel destek zamanı tanınmalıdır.” KÖ4

“...zümre ve idarecilere iş yükü olabilme ihtimali olabilir, her yıl yerine 4 yılda en fazla bir defa şeklinde uygulanabilir.” KOMY1

“Özellikle büyük okullarda öğretmen sayısı fazla. Büyük okullarda okul yöneticisinin model kapsamında kendisine düşen görevleri yapması çok zor. Bunu her yıl her öğretmen için yapması imkânsız.” EOM1

Model önerisindeki performans değerlendirme sürecindeki kullanılacak ölçütler ile ilgili maddeleri (14 ile 18. madde arasındakiler) katılımcılar çok olumlu değerlendirmiştir. Bu maddelere yönelik gerçekleşen tartışma içeriklerinin analizine göre bazı katılımcılar şunları dile getirmişlerdir:

“...puanlama kriterleri yeterlidir. Meslektaş değerlendirmesi öncelikli olarak düzenleme yapılabilir.” EÖ1

“...öğretmen performans değerlendirmesinden puan alması öğretmenlerde kaygı oluşturabileceği ve bu da değerlendirmelerin geçerli yapılamacağını sağlar.” KÖ1

“...değerlendirme kriterleri gayet yerinde ve işlevseldir.” KÖ2

“...kriterlerin objektif bir değerlendirme olacağını düşünüyorum.” KÖ4

“...öğretmenin eksik yönlerini tespit edeceğini düşünüyorum.” EOM2

“...değerlendirme kriterlerine eklemeler yapılabilir, puanlama değişebilir, puanlama olmayabilir.” EÖ4

“...performans değerlendirmesinin müdür, veli, öğrenci vesaire %20’lik payla eşit olmalıdır.” EÖ2

“...değerlendirme kriterleri de gayet güzel hazırlanmış, objektif değerlendirmeler yapılmış.” EÖ5

“...değerlendirme kriterleri gayet iyi bana göre ancak daha açık, anlaşılabilir olmalı ve olabildiğince objektif değerlendirmeye hizmet etmelidir.” EÖ6

“...değerlendirilme illaki puan ile yapılacaksa yapılabilir fakat mutlaka öğretmenin yeterli olduğu ve geliştirmesi gereken özellikleri hakkında bilgi verilmelidir.”

EOMY1

“...taslak modelin kriterleri açık ve net olarak belirlenmiştir.” EOM3

“...puanlama kuvvetli yönler, zayıf yönler biçiminde olmalıdır.” EOM3

Katılımcılar, çalıştay sonrası kendilerine yapılan ankette öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde gözlemler, mesleki çalışmalar, öz değerlendirme, portfolyo dosyası ve diğer meslektaşların görüşlerine dayalı bilgi toplanması ile ilgili maddeleri olumlu değerlendirmişlerdir. Veri kaynakları ve ölçme araçlarıyla ilgili tartışma sürecinde bazı çalıştay katılımcıları şu görüşleri dile getirmişlerdir:

“...sadece ek olarak öğretmen performans portfolyosunu dışarıdan bir ekip değerlendirebilir, böylece daha güvenilir ve geçerli bir değerlendirme olabilir.”

KOM1

“...ölçme araçları öğretmen ve değerlendirme açısından iyi düzenlenmiş.” KÖ3

“...değerlendirme kriterlerinin her ölçüğünün aynı ortalamada olması iyi olurdu.”

EÖ3

“...ölçme araçları araştırma yapılarak belirlenmiş ve amacına uygundur.” EÖ4

“...ölçme araçlarını genel olarak beğendim ama müdür değerlendirmesinin ölçme araçlarından çıkarılmasını tavsiye ediyorum.” EÖ5

“...öğretmen performansının değerlendirilmesinde öğrenci ve veliye ait oranın daha yüksek olmasını uygun buluyorum.” KÖ5

“...portfolyo, öğretmenlere ek yük getirebilir.” KOMY1

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı katılımcıları; anketteki öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının onların maddi ödüllendirme, kariyer ilerleme, performans geliştirme planları hazırlamada, zorunlu hizmet içi eğitime alınmada ve geri bildirim vermede kullanılabileceği ile ilgili maddelere “tam katılıyorum” düzeyinde cevaplar vermiştir. Katılımcıların değerlendirme sürecinde katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmenlere ödül hakları ve kariyerlerine direkt etki etmese de katkılar sağlamalıdır.” KOM1

“...bence bu alanlarda kullanılmamalı, performansı iyi öğretmense öğretmenliğe devam etmeli. Kariyer ilerlemeleri için farklı kriterlerle seçilmeli.” KÖ2

“...özlük haklarında bir ilerleme olmamalı, kariyer ilerlemesi için ufak katkısı olmalı.” KÖ3

“...bence kariyer ve benzeri noktası ikinci planda kalıp kendini geliştirme ve öğrenci faydası ön planda olmalıdır.” KOMY1

“...kariyer ilerlemesi ve öğretmenin bu kriterleri kabullenerek değerlendirilmeli.” EÖ3

“...kariyer ilerlemesinde göz önünde bulundurulabilir. Derece, kademe ilerlemesi gibi süreçler de önceki yıllarla karşılaştırma yapıp ilerleme sağlanabilir.” EÖ6

“...olumsuz yönde etkilemeyeceğini tam zıttı olarak olumlu yönde gelişme katkıda bulunacağı görüşündeyim.” EÖ7

“...özlük hakları ve kariyer ilerlemesinde kullanılması gereklidir.” EOM3

“...mesleki gelişim açısından öğretmenlere çok faydalı olur, kendini yenilemesini eksikliklerini görmesini sağlar.” EÖ4

“...sonuçta mesleki gelişime yansımalıdır, dönütler yerinde ve zamanında verilerek öğretmenin mesleki anlamda gelişimi sağlanabilir.” EÖ5

“...sonuçlara göre öğretmenlerin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin belirlenmesine de kaynaklık edebilir.” EÖ6

“..kesinlikle bilinçli eğitimci arkadaşlarımdan mesleki gelişimine olumlu yönde yansıtacaktır.” EÖ7

“...öğretmenlerin yeterli ve yetersiz yönleri tespit edildiği için öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacağını düşünüyorum.” EOMY1

4.6.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı Sonuçları ve Kararları

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı sürecinde uygulanan Model Önerisi Değerlendirme Envanteri sonuçları ve tartışma sürecinde belirtilen içerik sonuçları analiz edilmiştir. Taslak model bu analizlere dayalı bir şekilde revizyona tabi tutulmaya çalışılmıştır. Bu revizyon kapsamında aşağıdakilerin yapılmasına karar verilmiştir. Bu revizyonlar şu şekildedir:

- Ölçme aracı ile toplanan verilerin nicelleştirilmesi ve toplam puanın oluşmasına yönelik bir puanlama anahtarının modelden kaldırılması.
- Performans değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak mesleki gelişimle ilgili kararlar alınması (Performans geliştirme planları, eğitim ihtiyaçları belirleme, zorunlu hizmet içi eğitim alma, geri bildirimler verme).
- Performans değerlendirme modelinin summatif amaçlarının revize edilmesine. Bu revizyon model önerisinin amaç bölümünden “Okul ve MEM (Şube Müdürlüğü vb.) yöneticiliği, denetçilik pozisyonlarına yükselmeleri, liyakat veya kariyer basamaklarında (uzman ve başöğretmenlik) giriş ve ilerleme süreçlerine veri sağlanması.” açıklamasının çıkarılması ve bu hâli ile yapılması.
- Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulunun görevlerinde ve işleyişinde değişikliğe gidilmesi.
- Performans Değerlendirme model önerisinde yer alan uygulama sıklığının her yıl olması

kısımının revize edilmesi.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 2 (SÖPDM 2)

Model Çalıştay sonrası ortaya çıkan kararlara göre revize edilerek geliştirilmiştir. Yeni model SÖPDM 2 şeklinde isimlendirilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 2 (SÖPDM 2) ekler bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma genelinde öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amacı ve karakteri, sorumluları ve görevlileri; performans kriterleri (ölçütleri), değerlendirmenin ne kadar sıklıkla yapılacağı, performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları, sonuçlarının kariyer ilerlemesi özlük hakları vb. alanlarında kullanımı ve biçimleri, öğretmenin mesleki gelişiminde kullanımı sorularının cevapları araştırılmıştır. Bu soruların cevapları çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile verilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerle bir model önerisi geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak model bazı katılımcılarla tartışılmıştır. Aynı zamanda taslak model kapsamında veri toplama araçları geliştirilmiştir. Tüm çalışma bu araştırma soruları etrafında yapılandırılmış için tartışma da bu soruların başlığı altında bütünsel bir şekilde gerçekleştirilecektir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri

Araştırmada cevabı ilk aranan “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” sorusudur. Bu soruya yönelik çoklu durum çalışma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmesinin amacı, formatif ve summatif değerlendirme olmalıdır. Aynı soruya yönelik gerçekleştirilen doküman analizi sonuçlarına göre ise öğretmen performans değerlendirmesinin amacı; formatif ve summatif değerlendirme, denetim ve öğrenmeyi geliştirmek olmalıdır. Gerçekleştirilen nitel araştırma ve doküman analizi ile örtüşen cevaplar, formatif ve summatif değerlendirmedir. Birçok çalışmaya göre de öğretmen performans değerlendirmesinin amacı formatif değerlendirme olmalıdır (Bichi, 2017; Khan, 2021; Konan ve Yılmaz, 2018; Normore, 2004; Rodriguez vd., 2020; Sezgin vd., 201). Formatif değerlendirme gelişimsel değerlendirmedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik etmek için kullanılan titiz birtakım süreçleri kapsar. Formatif değerlendirme; öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemesi, öğretmenlere sürekli rehberlik edilmesi ve onların mesleki gelişimi için zamanında iyileştirici önlemler alınmasını kapsar (Khan, 2021). Summatif değerlendirme ise öncelikli olarak görev süresiyle ilgili kararlar almak, yöneticilik

pozisyonlarına geçişlerde, ücret artışlarında veya kariyer basamaklarında giriş ve ilerleme amacına yönelik yıllık olarak yapılan değerlendirmedir (Normore, 2004).

İlkokul öğretmenleri, öğretmen performans değerlendirmelerinin hangi amaç için yapılırsa yapılsın, değerlendirmelerin sınıf uygulamalarını değerlendirmede etkisiz olduğuna inanmaktadır (Yariv, 2009). Bu düşünceleri, her açıdan o kadar sağlam bir şekilde yerleştirilmiştir ki öğretmenler, değerlendirmenin formatif veya summatif doğasını dikkate almazlar (Shahzad vd., 2008). Akşit (2006), yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunun performans değerlendirmenin amaçlarını anlamadığını, bu amaçlara uygun değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmen performans değerlendirmenin amaçlarının öğretmenler tarafından anlaşılması, sahiplenilmesi ve amaca uygun değerlendirme gerçekleştirilmesi sorunlu bir süreç olabilir.

Bu sakıncalara rağmen, geliştirilen taslak modelin amacı formatif ve summatif olacak şekilde tasarlanmıştır. Geliştirilen taslak modelin formatif amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunarak, rehberlik ve danışmanlık yaparak, geri bildirimler vererek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanmak ve bunu gerçekleştirebilmektir. Summatif amacı ise; öğretmenlerin performanslarını maddi ödülle, kariyer basamaklarındaki ilerlemelerle ve alacakları hizmet içi eğitimlerle artırmaya çalışmaktır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen ilk çalıştayda da katılımcılar taslak modelin amacını olumlu değerlendirmişlerdir. Öğretmen performans değerlendirmenin amacı ne olursa olsun, güvene dayalı bir sistemin oluşturulması çok önemlidir (Yinger, 2005). Ayrıca öğretmenler, performans değerlendirme sürecinde elde edilen bilginin güvenilir ve geçerli olduğuna karar verirlerse kendileri de bu sürece gönüllü destek verebilirler (Danielson ve McGreal, 2000). Araştırmalar, sınıftaki öğretim kalitesini iyileştirmede en etkili yolun formatif değerlendirme olduğunu göstermektedir (Hay Group, 2012). İyi bir performans değerlendirme sistemi, mesleki gelişime rehberlik etmeli ve belirli bir noktada karar ve geri bildirim vermek için bir çerçeve sağlamalıdır (Elliott, 2015). Bu görüşlere göre araştırma sürecinde geliştirilen performans değerlendirme modelinin amacı formatif ve summatif amaçlara uygun tasarlanmıştır.

Geliştirilen model önerisi, Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı ile öğretmenler ve yöneticilerden oluşan çalıştay grubuna tanıtılmış ve tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalıştay sonunda uygulanan Model Önerisi Değerlendirme

Envanteri'ndeki modelin amacı ile ilgili maddelere olumlu cevaplar verilse de tartışma içeriğindeki bazı açıklamalar modelin amacında revizyona ihtiyacın olduğunu düşündürmüştür. Gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda modelin ilkokullarda uygulanabilmesi için summatif amacında revizyon yapılmıştır. Çünkü tartışmalarda model kapsamında öğretmen performans değerlendirmesinden puan alınmasının öğretmenlerde kaygı oluşturabileceği ve değerlendirmelerin güvenli ve geçerli yapılamayacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen modelin summatif amacındaki “Okul ve MEM (Şube Müdürlüğü vb.) yöneticiliği, denetçilik pozisyonlarına yükselmeleri, liyakat veya kariyer basamaklarında (uzman ve başöğretmenlik) giriş ve ilerleme süreçlerine veri sağlanması” açıklamaları çıkarılmıştır. Bu hâli ile modelin MEB tarafından yasal düzenleme yapılmadan bile okullarda alınacak olan öğretmenler kurul toplantısı kararı ile uygulanabileceği varsayılmıştır. Eğer okullar bu kapsamda bir irade ortaya koyarsa modeli bu hâli ile uygulayabilir. MEB genelinde öğretmen performans değerlendirmede bir kültür oluşturulursa modelin ilk hâli de kullanılabilir.

5.1.2. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde görevliler ve sorumlulukları

“Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde görevliler kim olmalı ve sorumlulukları nasıl olmalıdır?” araştırmanın cevabı aranan bir diğer sorudur. Bu soruya yönelik çoklu durum çalışması sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmesinde sorumlu ve görev alması gereken kişiler; okul yöneticileri, veliler, öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler, müfettişler, bütün paydaşlar, mentor, öz değerlendirme, komisyon, MEM temsilcileri başlıkları altında toplanmıştır. Doküman analizinde ise bu sorunun cevabı; eğitim yetkilileri, okul yöneticileri, akademisyen, değerlendirici, öğretmen, eğitim denetçisi, öğrenci ve veli kategorileri başlığında kümelendirilmiştir. Çoklu durum ve doküman analizi sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirme sürecinde görevliler ve sorumlular; MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi, Okul Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu, okul yöneticileri, zümre ve öğretmenler olduğu varsayılmıştır.

Eğitim süreci ile ilgili en üstteki yetkili makamların bu süreçte çok önemli rolleri vardır. Bu makamlar; öğrenme çıktısı hedeflerini belirledikleri, öğretmenlik mesleği standartlarını kabul ettikleri ve öğretmen değerlendirmesini düzenleyen normları oluşturdukları için öğretmen değerlendirmesinin kavranması ve uygulanmasında önemli bir rol oynarlar. Bazı ülkelerde, bu makamlar öğretmen değerlendirme prosedürlerinin uygulanmasında ve

izlenmesinde doğrudan rol oynarlar. Bu, belirli değerlendirme araçlarını ve araçların tasarımını, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesini, değerlendirme görevlerinin dağılımını ve değerlendirme sonuçlarının takibini içerebilir (OECD, 2009). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi Türkiye’de öğretmen performans değerlendirme sürecinin yetkili makamı MEB merkez teşkilatı olmalıdır. Çünkü eğitim programları ve öğretmen mesleki yeterlilikleri MEB merkez teşkilatınca geliştirilmektedir. Türk Milli Eğitim yapılanması merkeziyetçidir. Ülke genelinde yürütülen hizmetler Bakanlık’ın sorumluluğundadır (Bünyamin, 2021; Terzi, 2015). Öğretmen performansının değerlendirilmesi gibi önemli bir konu mutlaka Bakanlık’ın sorumluluğunda gerçekleştirilmesi ve onların oluşturacağı prosedürlerle yapılması gerekliliği varsayılabilir. Bu düşünceden dolayı MEB Merkez teşkilatı bünyesinde MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi kurulması gerekliliği kabul edilebilir.

Geliştirilen taslak model kapsamında okuldaki öğretmen performans değerlendirilmesinden okul yöneticileri hem sorumlu hem görevlidir. Öğretmen performans değerlendirmelerinde çoğunlukla okul müdürü ve okul yöneticileri söz sahibi olmaktadır (TEDMEM, 2018). Öğretmen değerlendirmesinde okul liderlerinin rolü ülkeler arasında farklılık gösterse de (OECD, 2009) birçok ülkede öğretmenlerin değerlendirilmesinde tüm sorumluluğu okul yöneticileri üstlenirler (UNESCO, 2007). Öğretmenlerin performanslarının iyileştirilmesi ve artırılması okul yöneticilerinin görev alanı kapsamındadır (Hoy ve Forsyth, 1986). Okul yöneticileri, öğretmenlerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi, denetlenmesi, yükseltilmesi, sicil ve disiplin işleri, özlük işleri gibi görevlerinde yer alır (Taymaz, 2000). Okul yöneticilerinden; öğretmen performans değerlendirme sürecinde beklenti büyüktür. Okuldaki kurullardan, kalite kontrolünden ve personel yönetiminden okul yöneticileri sorumludur. Öğretmenler arasında yaşanan disiplin sorunları için okul yöneticilerinden çözüm beklenir. Ebeveynler, okul yöneticilerinden çocukları için iyi bir öğretmen verilmesini ister. Okuldaki reformları okul yöneticilerinin gerçekleştirmesini ve öğretmenleri bu konuda ikna etmelerini ister. Öğretmenler; nitelikli bir okul yöneticisi tarafından yönlendirilmeyi, yöneticisinin rol model olmasını, kısacası ondan iyi bir mentorluk bekler. Yine öğretmenlerin çoğu kendisinin okul yöneticisi tarafından değerlendirilmesini ister (Peterson ve Peterson, 2005). Okulun tüm işleyişinden sorumlu olan okul yöneticisinin öğretmen performansından da sorumlu olması beklenebilir. Bazı araştırmalarda, okul yöneticilerinin bu süreçte görev almasının çeşitli kaygılar oluşturduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak onların objektif olamayabileceği, bu konuda eğitimsiz oldukları, keyfi uygulamalara açık olması, yetersiz olması, uzman olmaması,

idari işlerinin yoğunluğu, denetleme esnasında kişisel ilişkilerini ön plana çıkarabilme ihtimalidir (Bozan ve Ekinci, 2018; Konan ve Yılmaz, 2018; 2016; Özmen ve Batmaz, 2006; Soydan, 2012; Sezgin vd., 2017). Öğretmenlerin bu kaygılarının giderilmesi için okul yöneticilerine yönelik olan kaygılarının giderilmesi gerekir. Çünkü okul yöneticisinin bu işleri gerçekleştirebilmesi için yeterli bilgi ve teknikleri kazanmış olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Aynı zamanda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, öğretmenleri değerlendirecek yeterliliklerin kazandırılması gerekir (Konan ve Yılmaz, 2018). Araştırma kapsamında oluşturulan modelde öğretmenlerin değerlendirilebilmesi için okul yöneticilerinin sertifika programı bitirmesi gerekliliği konulmuştur.

Taslak modelde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinin sürdürülmesi için okulda Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu oluşturulmuştur. Okul yönetiminde kurullar; öğretmenlere, velilere ve okul toplumuna resmi görev ve sorumluluklar veren sistemlerdir. Okullarda program, bütçe ve insan kaynakları gibi alanlarda kararlar kurullar aracılığı ile alınırsa paydaşların sürece dâhil edilmesi verimliliği, okula bağlılığı artıracaktır (Becerikli ve Tabancalı, 2021). Bu sebepten dolayı öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinin, oluşturulan bu kurul vasıtası ile gerçekleştirilmesinin daha güvenilir ve geçerli sonuçlar ortaya çıkarabileceği varsayılmıştır. Aynı zamanda bu sürecin daha hesap verilebilir, şeffaf ve katılımcı bir şekilde bir yapıya sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. Alanyazında okullarda öğretmen performans değerlendirilmesinin kurullar tarafından yapıldığına yönelik bilgiler mevcuttur (Abelha vd., 2020; Dandalt ve Brutus, 2020; Peterson, 2004; Teddlie vd., 2006; Thomsen, 2014). Modelde performans değerlendirmenin kurullar tarafından gerçekleştirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülebilir.

Taslak modelde öğretmenlerin hem kendi süreçlerinin hem de meslektaşlarının performanslarının değerlendirilmesinde görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumlulukların kapsamı; sınıf öğretmeni kendi değerlendirme sürecinden, zümre başkanı ise zümredeki öğretmenlerin performans değerlendirme sürecindeki görevlerinden, diğer meslektaşlarının değerlendirilme sürecinde bilgi kaynağı olmaktan sorumludur. Geliştirilen modelde değerlendirilecek öğretmenin kendisi de bu sürecin içerisinde bizzat yer almaktadır. Bazı sistemlerde, öğretmen değerlendirmesi, genellikle daha deneyimli ve daha fazla sorumluluk sahibi akranlar tarafından yapılır (OECD, 2009). Yapılan araştırmalarda öğretmenler; okul yönetici ve yardımcılarının, zümre başkanlarının, meslektaşlarının ve

öğretmenin kendisinin de performans değerlendirme sürecinde görev alabileceğini belirtmişlerdir (Altun, 2014). Araştırmalarda öğretmenlerin, meslektaşlarını gözlemlemesi ve onlara etkili geri bildirim vermesi öğretimin kalitesini yükseltmektedir (OECD, 2009). Açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmenin kendi ve meslektaşlarının performans değerlendirilmesinde görev ve sorumluluklarının olması önemlidir. Bu kapsamda tasarlanan modelde uygulanan bu yaklaşımın gerçekçi olduğu değerlendirilebilir.

Model geliştirme ve modeli tartışma sürecinde gerçekleştirdiğimiz çalıştaylarda, tasarlanan taslak modelde yer alan öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinin sorumluları ve görevlilerine ilişkin oluşturulan kurgu; katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Gerek görüşme gerek doküman analizi sonuçları gerekse çalıştay katılımcılarının görüşlerine göre, modelin öğretmen performans değerlendirmesinin görev ve sorumlularının işlevsel ve gerçekçi bir şekilde oluşturulduğu varsayılmıştır. Bu kapsamda model özellikle veri toplama araçlarıyla güçlendirilmiş ve geliştirilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında gerçekleştirilen Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı sürecinde Model Önerisi Değerlendirme Envanteri'ndeki modeldeki görevliler ve sorumlulukları ile ilgili maddelere katılımcılar olumlu cevaplar vermiştir. Geliştirilen modelin summatif amaçlarında revizyon yapılmıştır. Modelin amacı daha çok öğretmenin mesleki gelişimini ilerletme ve öğretmene geri bildirim verme kapsamında yapılandırılmıştır. Model kapsamında yapılan öğretmen performans değerlendirmesinin özellikle öğretmenlerin kariyer sürecinde işe koşulmasının, olumlu bir değerlendirme kültürünün oluşmasında engel oluşturacağı kararına varılmıştır. Aynı zamanda MEB teşkilatında herhangi bir yasal düzenleme olmadan ve teşkilat yapısında değişikliğe gitmeden irade oluşturan okulların uygulayabileceği bir yapı hâline dönüştürülmesine karar verilmiştir. Bu model önerisinde (SÖPDM 2) MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi, görevliler ve sorumlular bölümünden çıkarılmıştır. Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulunun görevlerinde değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik ile kurula koçluk sistemi içinde, öğretmenin farklı veri kaynaklarından gelen bilgilerle öğretmene geri bildirim verme, gerçekleştirilen toplantılar ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farkındalık oluşturma, eylemler üretme, planlamalar yaptırma ve öğretmeni mesleki gelişimleri için motive etme, cesaretlendirme gibi görevler eklenmiştir. Eğer okullar kendi bünyelerinde kararlar alırsa MEB teşkilat yapısında bir değişiklik olmadan modelin (SÖPDM 2) bu hâlinin

uygulanabileceği düşünülmüştür. Eğer MEB bünyesinde bir reform yapılırsa ve güçlü politikalar oluşturulursa modelin ilk hali (SÖPDM 1) uygulanabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri)

Araştırmada “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri) neler olmalıdır?” sorusuna yönelik çoklu durum çalışmasıyla toplanan verilerin içerik analizi ile elde edilen sonuçlarına göre kriterler; mesleki gelişim, sınıf iklimi, profesyonel tutum ve eğitim-öğretim hizmetleri kategorilerinde kümelenmiştir. Aynı soru kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi ile elde edilen bilgiler içerik analizi sonucunda profesyonel tutum, sınıf iklimi, öğretim hizmetinin niteliği, öğrenci performansı ve mesleki gelişim ve bilgi kategorilerinde kümelenmiştir.

Khojastemehr ve Takrimi’ye (2009) göre, öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler, etkili öğretmenlerin özelliklerine dayanmaktadır. Bu öğretmenlerin özellikleri; iletişim becerileri, öğretim stratejileri ve mesleki bilgileridir. Stronge (2010) öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken etkili öğretmenin yedi temel becerisini önermiştir. Bunlar: mesleki bilgi, öğretim planlaması, öğretim hizmeti, öğrenme için değerlendirme, öğrenme ortamı, profesyonellik ve öğrencilerin gelişimidir. Performans değerlendirme sürecinde kullanılacak etkili öğretmen nitelikleri; entelektüel olma yetenekleri, sözel beceri nitelikleri, okuryazarlık ve sözlü yetenek testlerinde iyi performans sonuçları (Gustafsson, 2003; Rice, 2003), öğrettikleri konu alanı/alanları hakkında iyi bilgiye sahip olmaları, farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için geniş bir öğretim yöntemleri ve stratejileri repertuvarına sahip olmaları, öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştiren ve öğrenmede motivasyon ve duyguların değişkenliklerinin farkında olmaları (Hinton ve Fischer, 2010; Immordino-Yang ve Damasio, 2007), empati kurabilmeleri, öğrencilerin öğrenmesini önemseyip gösteren ve öğrenme için zorlayıcı hedefler belirleyebilmeleri (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Marshall ve William, 2006), öğrencilerin öğrenme hızına göre derslerini düzenleyebilmeleri, sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları (Hattie, 2009), öğrenme sürecinde öğrencilerindeki öğrenci yanılgıları ve kalıplarını belirleyebilmeleri (Bransford vd., 1999; Pellegrino vd., 1999), biçimlendirici değerlendirmeyi kullanabilmeleri (OECD, 2005), pozitif bir okul iklimi gelişimine katkı sağlamaları, okul performansını iyileştirmek ve karşılıklı destek ve profesyonel öğrenime katılmak için akranlarıyla iş birliği içinde çalışabilmelerini

kapsar (O'Day, 2002; OECD, 2001; Seashore Louiset vd., 2010). Etkili öğretmenlerin niteliklerin, performansın değerlendirilmesi sürecinde ölçütler olarak kullanımına yönelik bilimsel açıklamalar, araştırmanın çoklu durum ve doküman analizi sonuçlarını desteklemektedir.

Farooqi ve arkadaşları (2019) öğretmen performans değerlendirilmesinin altı kritere göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bunları; ifade gücü, iş bilgisi, analitik yetenek, değerlendirme ve rehberlik, karar alma yeteneği ve işin çıktı ve kalitesi olarak ifade etmiştir. Öğretmenin performansının ifade gücü kriteri, öğretmenin başkalarını etkileme yeteneğidir. Performansın diğer kriteri iş bilgisi; öğretmenlerin mesleki bilgisi, ders içeriğine hâkimiyeti, öğretim planlaması ve öğretim yöntemleri gibi alanları kapsar. Öğretmenin karar alma yeteneğine ilişkin performans kriteri; öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde, içerik seçiminde, değerlendirme tekniklerinin kullanılması vb. alanlarda istenilen öğrenme çıktılarına ulaşabilecek şekilde kararlar alabilmesidir. Öğretmenin değerlendirme ve rehberliğe yönelik performans kriteri; öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için ev ödevleri seçimi, sınıf içi değerlendirme yapabilmesi, doğru ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmesi, psikolojik ve duygusal problemlerde destekleyici yaklaşımlar belirleyebilmesi vb. öğrenme güçlüklerine ve iyileştirilmesine yönelik önlemler alabilmesini kapsar. Öğretmenin performans ölçütü olarak analitik yeteneği, anlamlı bilgiler çıkararak, mantıksal akıl yürütme ve eleştirel düşünme ile ilişkilidir. Öğretmenin performans kriteri olarak iş çıktı ve kalitesi; kaliteye dayalı öğretim modelini uygulayabilmesidir. Catano ve Harvey'e (2011) göre öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi için kullanılacak ölçütler; öğretime yönelik iletişim becerisi, vicdanlı olma, yaratıcılık, geri bildirim, bireysel ilgi, profesyonellik, problem çözme ve sosyal farkındalıktır. Farooqi ve arkadaşları (2019) ve Catano ve Harvey'in (2011) açıkladığı kriterlerin araştırma bulgusunu desteklediği varsayılabilir.

Açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmen performans değerlendirilmesi sürecinde kullanılan kriterler farklı boyutlarda ve yapıdadır. Sezgin vd. (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sağlıklı bir değerlendirmesinin yapılabilmesi için kriterlerin daha açık olması ve ortak kriterler dışında her bir branşa özgü kriterlerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgusundan da anlaşılacağı gibi performans değerlendirilme sürecinde kullanılması gereken kriterlerin branşa uygun, açık, net, ölçülebilir bir yapıda olması gerekir. Modelimizde

sadece sınıf öğretmenlerine uygun kriterlerin geliştirilmesi; modelimizin literatüre uygunluğunu göstermiştir, denebilir.

Araştırmada taslak model için, çoklu durum ve doküman analizlerine göre sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde kullanılabilinecek kriterlerin beş ana bölümde toplanabileceği varsayılmıştır. Bunlar: profesyonel tutum, sınıf yönetimi, öğretim hizmetlerinin niteliği, öğrenci öğrenme ürünleri ve mesleki gelişimine yönelik çabadır. Araştırma kendi içinde dinamik bir yapıya sahip olduğu için ölçme araçları tasarlanırken bu kriterler bazı revizyonlara uğramıştır. Buna ilişkin yorum ve tartışmalar araştırmanın beşinci amacına ilişkin tartışma bölümünde açıklanmıştır.

Taslak modelin geliştirilmesine yönelik yapılan “Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı” katılımcıları; “Öğretmenin ders dışında yaptığı çalışmalar da dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda şu anda okullarda türlü türlü projeler yapılmaktadır. Bu çalışmalar öğretmenin zamanını ve enerjisini almaktadır. Bunlar da performans ölçütü olarak alınmalıdır.” gibi öneriler ve süreçte eklenmesi öngörülen ölçütlerle model geliştirilmiştir. “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı”nda katılımcılar öngörülen kriterlere yönelik olumlu görüşler belirtmişlerdir.

5.1.4. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi hangi sıklıkla yapılması

Araştırmanın “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ne kadar sıklıkla yapılmalıdır?” sorusuna yönelik toplanan çoklu durum çalışması ile elde edilen verilerin analizine göre cevaplar; yılda bir kere, yılda iki kere, yılda dört kere, üç yılda bir, dört yılda bir, yılda üç kere, iki yılda bir, esnek zamanlı, aylık ölçümler ve son olarak yapılmamalı kategorilerinde kümelenmiştir. Aynı soruya ilişkin doküman analizi sonuçlarına göre ise süre kategorisinin “Her Yıl Düzenli”, “Düzenli”, “İki Yılda Bir” ve “Görev Süresidir” alt kategorisinde kümelenmiştir.

Bir kurumda performans değerlendirmenin ne kadar sıklıkla gerçekleştirileceği kurumun yapısına ve amacına bağlıdır. Çalışma sistemi hızlı değişen kurumlarda yılda birden fazla yapılabilir. Kurum daha az değişimle karşı karşıya ise yılda bir kez değerlendirme yapılabilir (Uğuz, 2010). Üzüm ve Uçkun’a (2018) göre, performans değerlendirmenin sıklığı ile bir zaman dilimi belirtmek imkansızdır. Ama performans değerlendirme kurumlarda daha çok yılda bir veya iki kez yapılmaktadır. Ancak performans değerlendirmenin yapılma sıklığı

kurumun performans değerlendirme yaklaşımına veya modeline göre değişebilir. Dessler'e (2016) göre, eğer kurumlar performans değerlendirmeyi yılda bir ya da iki kez yapıyorsa, bu performans sonuçlarına göre sahip olunan performans yönetiminde problemler çıkabilir. Çünkü performansla ilgili zamanında sorunları çözemez ve gerekli olan iyileştirmeleri yapamazsınız.

Kurumların performans değerlendirme sonuçlarına bakılarak alınan kararların yapısı, performans değerlendirmenin hangi sıklıkla yapılacağını da belirleyebilir. Bu kararlar; personel planlama, ücret ve maaş yönetimi, terfi ve nakiller, kariyer planlama, eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve işten ayırma kararları olabilir (Bakan ve Kelleroğlu, 2003). Örneğin performans değerlendirme sonuçları terfilerle ilişki varsa bu ertelenemez bir süreçtir. Performans değerlendirme sonuçları ile ödüller arasında ilişki varsa adalet açısından ve sistemin çalışanlar tarafından sahiplenilmesi açısından performans değerlendirme sıklığı önemli olacaktır.

Amarika Birleşik Devletleri'nin çoğu eyaletinde öğretmenlerin yılda en az bir defa performans değerlendirmeye tabi tutulmaları gerektiğine karar verilmiştir (Mead, 2012). Singapur'da kadrolu veya kıdemli öğretmenler ise her yıl bir kez ya da iki yılda bir kez değerlendirilmektedir (Steiner, 2010). Kanada'da öğretmen performans değerlendirmesi eyaletten eyalete değişse de ortalama bir ya da iki yıl şeklinde yapılmaktadır (Taş, 2020). Avustralya'da yılda bir kez yapılmaktadır (Australian Government Department of Education and Training, 2017). Portekiz eğitim sisteminde öğretmenler yılda bir kez, iki yılda bir kez ve dört yılda bir kez şeklinde periyotlarla değerlendirilmektedir (Flores, 2010). Japonya'da öğretmen performans değerlendirmesi her yıl bir kez yapılmaktadır (Katsuno, 2010). Çin'de öğretmenlerin performans değerlendirmesi her yıl düzenli olarak gerçekleştirilmektedir (Liu ve Teddlie, 2005). Araştırmada geliştirilen taslak modelde değerlendirmenin her yıl bir defa yapılması fikrinin, söz konusu ülkelerle benzer olduğu düşünülebilir.

Öğretmen değerlendirme süreci sürekli ve devamlı olmalıdır. Bu, öğretmenlerin sürekli olarak performanslarını gözden geçirmelerine ve gelişmelerine olanak tanır. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında daha iyi bir fikir edinmelerine ve öğretmenlere uygun destek ve eğitim sunmalarına yardımcı olabilir. Öğretmen değerlendirme sürecinde öğretmenlerin akademik hedefleri, öğrenci ilerlemesi, sınıf yönetimi, öğrenme ortamı, etkileşim ve öğrenci motivasyonu gibi birçok faktör değerlendirilmelidir. Bu faktörlerdeki öğretmenlerin performansı göz ardı edilemez. Çünkü burada söz konusu olan öğrencilerin gelişimi ve

eğitimidir. Öğretmenlerin performanslarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri düşünüldüğünde (Burroughs vd. 2019; Warren ve Hale, 2016), öğretmenlerin performansının devamlı izlenilmesi ve gelişimlerine yönelik eylemler alınması gerektiğini varsayabiliriz.

“Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı”nda katılımcı “...her yıl yapılacak performans değerlendirme adalet duygusunun gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler her zaman yaptıklarının performansa katkı olacağını düşüneceklerdir. Her yıl yapılması bu işin sistemleşmesine katkı sağlayacaktır.” görüşünü belirtmiştir. Aynı zamanda uygulanan Model Önerisi Değerlendirme Envanteri performans değerlendirmenin yapılma sıklığı ile ilgili “Öğretmen performans değerlendirilmesi her yıl yapılmalıdır.” maddesine tam katılıyorum düzeyinde görüş ifade etmişlerdir. Tüm bunlara karşılık “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı”nda katılımcıların, performans değerlendirmenin yapılma sıklığını ifade ettiği bazı görüşler; “...Her yıl değil de 2 yılda bir yapılabilir.”; “...modelin her yıl uygulanması yerine 2 yıllık periyotlar hâlinde uygulanması daha etkin olabilir. Öğretmene gelişimsel destek zamanı tanınmalıdır.” şeklindedir. Yine bu çalıştayda uygulanan Model Önerisi Değerlendirme Envanteri’ndeki “Öğretmen performans değerlendirilmesi her yıl yapılmalıdır.” maddesinde katılımcılar “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenin yaptığı iş açısından performans gelişim sürecinin göz ardı ve ihmal edilmemesi gerekir. Aynı yıl öğretmen kariyer süreçlerinde performans değerlendirme sonuçları kullanılacağından SÖPDM 1 model önerisinde belirtilen her yıl yapılmasının uygun olduğu düşünülebilir. Buna karşın bakanlık nezdinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın okul kararı ile uygulanabilecek SÖPDM 2, okulun uygun gördüğü zaman dilimi içinde en az iki yıllık periyotlarda yapılabilir.

5.1.5. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları neler olmalıdır?” sorusuna çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile cevap aranmaya çalışılmıştır. Yapılan çoklu durum çalışması sonucu elde edilen verilerin içerik analizi ile “öğrenci”, “veli”, “okul yöneticileri”, “veriler” ve “mevcut araç ve gereçlerin yeterli olması” kategorileri belirlenmiştir. Doküman analizi ile “sınıf içi ve dışı gözlemler”, “sınavlar”, “öğrenci ve veli”, “belgeler ve materyaller”, “öğretmen değerlendirmesi” ve “meslektaş değerlendirmesi” kategorileri elde

edilmiştir. Elde edilen bu verilere göre, geliştirilen öğretmen performans değerlendirme modelinde kullanılacak araç ve veri kaynaklarının dört başlık altında olabileceği varsayılmıştır. Bunlar: sınıf içi ve dışı gözlemler, belge ve materyaller, öğretmen değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve paydaş (veli ve öğrenci) değerlendirmesidir. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak “Sınıf İçi ve Dışı Gözlemler”e yönelik varsayılan bilgi kaynakları; ders gözlemi sonuçları ve doğal okul ortamı gözlemidir. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak “Belge ve Materyaller”e yönelik varsayılan kaynakları; öğretmen portfolyoları, mesleki gelişim ile ilgili belgeler ve ders materyalleridir. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak “Öğretmen Değerlendirmesi”ne yönelik varsayılan belge ve bilgi kaynağı, öğretmen öz değerlendirmesidir. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak “Meslektaş Değerlendirmesi”ne yönelik varsayılan belge ve bilgi kaynakları, yönetici görüşleri ve zümre başkanlarıdır. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak “Paydaş Değerlendirmesi”ne yönelik varsayılan belge ve bilgi kaynakları, veli ve öğrencilerdir.

Öğretmenlerin ders gözlemleri, öğretmen performansı hakkında bilgi toplamak için kullanılan en yaygın yöntemlerden birisidir (Stodolsky, 1990). Gözlem, belli koşullarda bir durumun sürecine yönelik davranışları hakkında ayrıntılı olarak bilgi toplamak istendiğinde başvurulan veri toplama yöntemidir. Yani gözlem; bir durumu oluşturan nesnelere, olayların ve ilişkilerin bir amaç doğrultusunda sistematik olarak incelenmesi sürecidir. Sınıf içi ders gözlemi, öğretmenin sınıfta performansının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilir. Bu gözlemin amacı, öğretim, sınıf yönetimi, ders planları, öğretim becerileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri gibi alanlarda bilgi toplamak olabilir (Çuhadaroğlu ve Yılmaz, 2007). Gözlemler, öğretmenin hem sınıftaki performansı hem de okula yönelik performansı hakkında bilgi toplamak amacı ile kullanılabilir (Stronge, 2012). Araştırmada geliştirilen taslak modele göre öğretmenlerin okul yöneticileri ve zümre başkanları tarafından gözlemlenmesi, sınıf gözlemlerini oranlı ölçeklere dayalı bir şekilde yapmaları öngörülmüştür. Sınıf içi gözlem teknikleri anekdot kayıtları, kontrol listeleri, oran ölçekleri, portfolyolar olabilir (Airasian, 1994). Taslak modelde öğretmen gözlemleri puanlaması öngörüldüğünden oranlı ölçekler tekniği kullanılmıştır.

Okul yöneticileri, öğretmeni tanıma ve öğretmenin bir yıllık performansını değerlendirebilmek için uzun süreli gözlem yapar (Altun, 2014; Demirtaş ve Akarsu, 2016;

Tonbul, 2017). Yapılan çalışmalarda okul yöneticileri, denetleme ve ders gözlemleri ile ilgili yeterli eğitimler almadıkları için ve tecrübe eksikliklerinden dolayı başarılı değerlendirme gerçekleştiremeyebilir (Altun vd., 2015). Yine yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin, öğretmen gözlemlerini gerçekleştirme ve öğretmenlere geri bildirim verme becerilerini yeterli görmektedirler (Skedsmo ve Huber, 2017). Birçok ülke tarafından uygulanmakta olan öğretmenlerin performanslarını değerlendirme okul yöneticileri aracılığıyla sınıfta ders esnasında yapılan gözlemlerle gerçekleşir (Kyriakides, 2005; OECD, 2009). Bu açıklamalar; taslak modelde belirtilen, okul yöneticilerinin gerekli eğitimleri aldıktan sonra öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için sınıf gözlemleri yapmalı, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmen mesleki gelişimlerinin sağlamlasında meslektaş gözlemi önemli bir yere sahiptir. Meslektaş gözlemi; öğretmenlerin birbirlerinin yöntem ve uygulamalarını saygı çerçevesi içinde paylaşmaları, onları geliştirmek için iş birliklerini artırmaları, eğitim-öğretim çalışmalarını ve ürünlerini kendine ait özel aktiviteler olmaktan çıkarıp birlikte paylaşabilmeleridir (Bell ve Mladenovic, 2008). Meslektaş gözlemi; birçok gelişmiş ülkede uygulama alanı bulan ve giderek yaygınlaşan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Adshead vd., 2006; Bennett ve Barp, 2008). Meslektaş gözlemlerinin amaçlarından bazıları; öğretim yöntem ve tekniklerini yaygınlaştırmak, başarılı olunan veya geliştirilebilecek öğretim konularını ve alanlarını belirlemek, öğretmenlerde öz değerlendirme ve öz saygı gibi becerileri geliştirmektir (Martin ve Double, 1998). Bu amaçların, performans değerlendirmesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada zümre üyelerinin ve başkanının, öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde görev alabileceği öngörülmüştür. Çoklu durum çalışması ve doküman analizi sonuçlarında bu fikir desteklenmektedir. Araştırmalarda zümre öğretmenin, veri kaynağı olarak öğretmen performans değerlendirme sürecine katılabileceği bulunmuştur (Akşit, 2006; Çiçek Aygün, 2008; Falak, 2017; Kahya ve Hoşgörür,2020; Koçak ve Arslan, 2018; Pfeifer, 1987). Altay ve Kış (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada zümre öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinde görev alması kaygı artırıcı bir durum olarak algılanmaktadır. Zümre öğretmenlerinin deneyimli ve değerlendirilen öğretmene göre tecrübeli olması bu kaygıyı azaltmaktadır. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda zümre üyelerinin ve başkanın,

öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde görev alabileceği öngörülmüştür. Bu açıklamalar çoklu durum çalışması ve doküman analizi sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmamızda okul yöneticilerinin ve zümre başkanlarının, değerlendirilen öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı performanslarını değerlendirebilmelerine olanak tanıyan bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu, veri toplama araçlarından dereceli puanlama anahtarı formatında geliştirilmiştir. Çünkü dereceli puanlama anahtarı; gerçekleştirilen ölçümlerle ölçülen performansa ilişkin oldukça kapsamlı ve duyarlı bilgiler verir. Geliştiren Öğretmen Gözlem Formu'nun dört boyutu vardır. Bunlar: “Hazırlık ve Planlama”, ikinci faktör “Öğretim Hizmeti”, üçüncü faktör “Ölçme ve Değerlendirme” ve dördüncü faktör, “Mesleki Sorumluluk”tur.

Öğretmen Gözlem Formu'nun geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen, AFA, DFA ve iç tutarlılık katsayıları sonuçlarına göre formun geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu varsayılabilir. Feldhusen ve Hoffman (1988), tarafından geliştirilen gözlem ölçeğinde; konu içeriği, öğretim hizmeti, motivasyon teknikleri, öğretim hızı, öğrenci özerkliği, öğrenci katılımı, öğrenci etkileşimleri, ev ödevi, öğretime destek sağlayıcılar ve materyalleri başlıklarında 10 yeterlilik alanı vardır. Flick (2014) tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formunun dokuz boyutu vardır. Bunlar: sınıfın fiziksel organizasyonu, öğretmenin davranışları, sınıf atmosferi, öğretim yöntemleri, öğretimsel tasarı, çalışma stratejileri, farklılaşma, motivasyon, ölçme ve değerlendirmedir. Yine bu formda dokuz boyuta ait 34 alt kategori ve 88 parametre vardır. Piburn ve arkadaşları (2000) EFG (Evaluation Facilitation Group) ve ACEPT (Arizona Collaborative for Excellence in the Preparation of Teachers) tarafından geliştirilen Reforme Edilmiş Sınıf Gözlem Protokolü'nün (RTOP), geçerlilik ve güvenilirliğini test etmiştir. Reforme Edilmiş Sınıf Gözlem Protokolü beş alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar: ders tasarımı ve uygulaması, önermelere dayalı pedagojik bilgi, prosedürel pedagojik bilgi, iletişimsel etkileşimler ve öğrenci/öğretmen ilişkileridir. Bu ölçme aracının açıklayıcı faktör analizi (AFA) yordama geçerliliği, güvenilirliği değerleri hesaplanmış; geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Horizons Research Inc. (2000) tarafından LSC Temel Değerlendirme Sınıf Gözlem Protokolü geliştirilmiştir. Bu sınıf gözlem protokolünde dört boyut vardır. Bunlar: ders tasarımı, ders uygulaması, ders içeriği ve sınıf kültürüdür. Ölçeğin sadece iç tutarlılık katsayıları kestirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen

Gözlem Formu'nun diğer ölçme araçlarıyla benzer özelliklere sahip olduğu gözlenmiştir. Fakat bu ölçme araçlarının bazılarına ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik kestirilememiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim işleriyle ilgili belgeler ve geliştirdiği, uyguladığı kullandığı materyaller öğretmenlerin performansları hakkında bilgi sağlayıcı niteliktedir. Öğretmen bu belgeleri bir dosyada tutar ve bu dosyaya öğretmen portfolyosu denir (Wolf vd., 1997). Bu dosya yazılı belgelerin ve öğretmenin iş sorumluluklarının bir parçası olarak, ürettiği belgeleri toplayarak muhafaza ettiği bir sistemdir. Öğretmen bu dosyada; ders planları öğretim materyalleri, öğrenci değerlendirmeleri, önemli yazışmaları, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kanıtları, ders dışı etkinliklerin programları, öğretim faaliyetlerine yönelik kayıtlar ve kullanılan formları muhafaza edebilir (Stronge ve Tucker, 2020). Bu muhafaza ettiği belgeler ve materyaller onun performansının kanıtı olarak değerlendirilebilir. Lorenzo ve Ittelson'a (2005) göre öğretmen portfolyoları, öğretmenlerin yeterliliklerini ve başarılarını değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Attinello vd. (2006) yaptığı çalışmada; portfolyo tabanlı öğretmen değerlendirmelerinin kullanımının, öğretmen değerlendirmesi için gereken süreyi daha üretken ve süreci daha anlamlı, kapsamlı ve doğru hâle getirmek için etkili bir seçenek olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmalarda portfolyo değerlendirmenin yararlı olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde olumlu yansımaları olduğu bulunmuştur (Delandshere vd., 2001; Smith ve Tillema, 2006; Tucker vd., 2002). Bu araştırma sonuçları, çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında Öğretmen Portfolyo Dosyalarını değerlendirmek amacı ile Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık katsayıları sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kestirilmiştir. Doolittle, (1994) göre öğretmen portfolyo değerlendirmesinin en önemli kaygısı bu sürecin öznelik içermesidir. Bu özneliği azaltmanın en iyi yolu, portfolyo değerlendirmesinin mümkün olduğunca güvenilir ve geçerli hâle getirilmesidir. Bunun için zorunlu maddelere dayalı, önceden belirlenmiş niteliklere sahip Likert tipi bir değerlendirme formu kullanmak gerekir. Ölçme aracındaki maddeler, öğretim tasarımı, ders yönetimi ve içerik uzmanlığı gibi kategorilere ayrılır ve ağırlıklandırılır. Derecelendirmeler daha sonra kategorik ve/veya genel derecelendirmeler oluşturmak için birleştirilebilir. Doolittle, (1994) tarafından önerilen süreç

bu araştırmada gerçekleştirilmiştir. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme leği geliştirilirken doğru yaklaşımların izlendiği kabul edilebilir.

Araştırmada ğretmen performans değerlendirmesinde ğretmen öz değerlendirmenin kullanılabilceği bulunmuştur. Öğretmenin z değerlendirmesi, öğretmenin ğretim uygulamalarına yönelik verilerle kendi performansını yargılaması ve iyileştirmeye yönelik alanlara yönelik gelişim planı hazırlaması ve bunu uygulayarak değişiklik oluşturması sürecidir (zdemir, 2018). Çalışanın beklenen performans sonuçlarına nasıl ulaşacağını belirten bir belge olan gelişim planını da içeren öz değerlendirmenin amacı, kişinin kendi performansındaki güçlü ve iyileştirmeye yönelik alanlarını belirlemektir (Jordan, 2009; McMillan, 2007). z değerlendirme ile çalışanın gerçekleştirdiği işlerin niteliğini yansıttığı, hedeflerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirdiği ve yenileyebildiği için biçimlendirici değerlendirme sürecidir (Andrade ve Valtcheva, 2009). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öz değerlendirme ile performanslarının değerlendirilebilineceğini belirtmişlerdir (Arslan ve Sayın, 2017; Sağbaş ve zkan, 2019). Bu sonuçlar, araştırma sonucu ile rtuşmektedir. Başka bir çalışmada öğretmenler öz değerlendirme yolu ile performans değerlendirmede objektif olunamayacağını belirtmişlerdir (Altun ve Memişoğlu, 2008). Bu sonuç, araştırma bulguları ile rtuşmemektedir. Öğretmenlerin z değerlendirmelerini daha objektif bir şekilde yapabilmeleri için performans değerlendirmeyi mesleki çalışmalarına yönelik gelişimsel bir süreç olarak algılamaları gerekir (Kluger ve Denisi, 1996). Araştırma kapsamında geliştirilen taslak model mesleki gelişime odaklanan bir yaklaşımı benimsediği için ğretmen öz değerlendirmesi onların performans değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Öğretmenlerin z değerlendirmelerine yönelik ölçekler, özenle geliştirilirse ğretmen performansını ölçebilir (Conceicao vd 2007; Klecker, 2005). Bu amaçla araştırmada öğretmenlerin öz değerlendirmelerini geçerli ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için ğretmen Performans z Değerlendirme leği geliştirilmiştir. Öğretmen Performans z Değerlendirme leği, AFA sonuçlarına göre ölçeğin dört boyutlu yapısı, DFA ile sınanmış ve uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. İkinci düzeyde yapılan DFA analizinde ölçeğin alt boyutlarının öğretmenin performans algısını temsil ettiği bulunmuştur. Ölçeğin dört alt boyutu vardır. Bunlar: hazırlık ve planlama, ğretim hizmeti, lme ve değerlendirme ve mesleki sorumluluktur. Öğretmen Performans z Değerlendirme leği'nin ve alt boyutlarının güvenirliğine ilişkin sonuçlarda iç tutarlılık katsayıları iyi düzeydedir. Tüm bunlardan

anlaşılacağı gibi Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu kabul edilebilir. Akram ve Zelenda (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Değerlendirme Ölçeği beş boyutludur. Bu boyutlar: konu bilgisi, öğretimi planlama ve stratejiler, değerlendirme öğrenme ortamı ve etkili iletişimdir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .94'dür. Akram ve Zepeda'a (2015) göre bu ölçek öğretmen değerlendirmesinin veri kaynaklarından biri olarak kullanılabilir etkili bir araçtır. Mentorlar ve süpervizörler, teşhis amacıyla ve öğretmenler için mesleki gelişim kursları tasarlarlarken kullanabilirler. Bu ölçek ile Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'nin amaçları örtüşmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu, öğretmen performans değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşlerinin de veri kaynağı olarak kullanılabilirliğidir. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde öğrencilerin görüşlerine başvurulması uygun görülmemektedir. Çünkü öğrenciler yetişkin olmaması, ders programına hâkim olmamaları, öğretmenlere karşı duygusal bir bağ oluşturmaları ihtimali onların yanlı değerlendirme yapmalarına sebep olabilir (Peterson, 1995). Altun ve Memişoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, öğrenci değerlendirmesinin kendileri üzerinde olumsuz etki bıraktığını ifade etmişlerdir. Sağbaş ve Özkan (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde, öğrenci görüşlerine başvurulmasının öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vereceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında Arslan ve Sayın (2017) öğretmen performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin, öğretmenin sergilediği becerilere yönelik olarak gerçekçi veri sunacağını belirtmiştir. Eğer okulda demokratik ortam varsa öğrenciler özgür ve objektif değerlendirmeler yapabilirler (Zingil, 2012). İlkokul düzeyinde öğrencilerin ders programlarına ve içeriğine çok fazla hâkim olamayacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda Coburn (1984) öğretmenlerin öğrencilerini motive etmelerine yönelik davranışlarıyla ilgili öğrencilerden bilgi alınabileceğini ifade etmiştir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimine yönelik bilgiler alınarak bu bilgilerin, öğretmenlerin performansları hakkında veri kaynağı oluşturabileceği varsayılabilir. Bazı çalışmalarda öğrenci değerlendirmelerinin tutarsızlıklar içerdiği tespit edilmiştir (Hanif ve Pervaz, 2004) Öğrencilerin değerlendirmesine ilişkin veriler nitelikli ölçme araçlarıyla toplanabilir.

Öğrencilerin öğretmenden memnuniyetlerini ölçmek amacı ile Öğrenci Memnuniyet Ölçeği geliştirilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen AFA sonuçları ölçeğin iki boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur.

AFA'nın ortaya çıkardığı model DFA ile sınanmış ve uyum değerleri yeterli ve kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. Memnuniyet Ölçeği'nin Etkileşim ve Bireysel Destek adlı iki boyutu vardır. ÖMÖ ile ilgili tüm değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Kayıkçı ve Sayın, (2010) tarafından ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek için 42 maddeden oluşan Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği adında bir ölçme aracı geliştirmiştir. Sarı (2008) öğrencilerin okullardan memnuniyet düzeyini ölçmek için 32 maddelik “öğrenci memnuniyeti ölçeği” geliştirmiştir. Ölçek tek boyutludur. Ölçeğin iç tutarlılık değeri .96'dır. Alanyazında ilkokul öğrencilerinin, öğretmenlerinden memnuniyetlerini ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında velilerin de öğretmen performans değerlendirme sürecinde veri kaynağını olarak görüşlerinin alınabileceği bulunmuştur. Veli; öğrencilerin sorumluluğunu üstlenmiş, onun okula devamından ve okuldaki davranışlarından ilk olarak muhatap alınacak kişidir (Yılmaz ve Öznacar, 2016). Veliler; öğretmeni, velisi bulunduğu öğrenciler vasıtasıyla dolaylı yoldan gözlemleyebilirler (Döngel, 2006). Veliler öğretmenlerin sunduğu eğitim hizmetinin aynı zamanda paydaşıdır. Veliler, statüsü itibari ile veli memnuniyet anketi aracılığı ile öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine dahil olabilir (Peterson 1984; Peterson 1987). Bunun aksine bazı araştırmalarda; öğretmenler, veli değerlendirmesinin öğretmen performans değerlendirilmesi sürecinde değerlendirici olarak bulunmasını uygun görmemektedirler (Altay ve Kış, 2021; Gündüz ve Tangut, 2005; Karabatak ve Şengür, 2020; Sağbaş ve Özkan, 2019). Diğer bir araştırmada, velilerin kendilerini değerlendirecekleri için öğretmenlerin çok tedirgin oldukları bulunmuştur (Karabatak ve Şengür, 2020). Başka bir araştırmada ise öğretmenin dışarıdan nasıl algılandığını öğrenmesi açısından velilerin öğretmen performans değerlendirilmesi sürecine dâhil olabilecekleri bulunmuştur (Altun ve Memişoğlu, 2008). Okul değerlendirme süreçlerinde velilerin görüşlerine başvurmak çok yaygın durumdur. İngiltere, Hollanda, İskoçya, Çek Cumhuriyeti ve Belçika gibi ülkelerde velilerden okulu değerlendirmeleri için anketler vasıtasıyla görüşler alınır (Faubert, 2009). Öğretmenlerin performansları değerlendirilirken çoklu veri kaynakları, birden fazla bakış açısıyla değerlendirme yapılmasına olanak sağlar. Tek kişinin değerlendirmesinden ortaya çıkan hatalar, en aza indirgenir (Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017). Bu kapsamda araştırma sonuçları, bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşürken bazıları ile örtüşmemektedir.

Araştırma kapsamında velilerin öğretmenlerden memnuniyeti ölçmek için Veli Memnuniyet Ölçeği geliştirmiştir. Veli Memnuniyet Ölçeği, yapı geçerliliği için gerçekleştirilen AFA'nın ortaya çıkardığı Öğretimsel Memnuniyet ve Etkileşimsel Memnuniyet boyutları DFA ile test edilmiş ve uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Veli Memnuniyet Ölçeğinin, güvenilirliğine ilişkin sonuçların iç tutarlılık katsayıları çok iyi ve mükemmel düzeydedir. Dirik (2015) tarafından veli memnuniyetini ölçmek için 35 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Veli memnuniyeti anketi yönetici, öğretmen, fiziki olanaklar, uygulanan eğitim programları ve sosyal etkinliklerin etkisini tespit etmeye yönelik ifadelerden oluşan iki bölümlük ankettir. Sarı (2008) velilerin, okullardan memnuniyet düzeyini ölçmek için 30 maddelik veli memnuniyeti ölçeği geliştirmiştir. Bu veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Özbay (2014) İlköğretim Kurumları Aile Memnuniyet Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç boyutludur. Bu boyutlar: yönetime katılım, akademik gelişim, sosyal ve kişisel gelişimdir. Ölçeğin geçerli ve güvenilirlik çalışması yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu kestirilmiştir. Polat (2022) gerçekleştirdiği bir çalışmada 51 maddeden ve 10 bölümden oluşan Veli Memnuniyeti Anketi geliştirmiştir. Gerçekleştirilen güvenilirlik testinde veli memnuniyet anketinin güvenilirliği .953 bulunmuştur. Alanyazında ilkokul düzeyinde velilerin öğretmenlerden memnuniyetini ölçen ölçeğe rastlanmamıştır. Yukarıda söz konusu ölçekler, daha çok velilerin okuldan memnuniyetlerini ölçmektedir. Bazı veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmemiştir. Tüm bu açılardan araştırma sürecinde geliştirilen Veli Memnuniyet Ölçeği'nin, alana katkı sağlayıcı nitelikte olduğu değerlendirilebilir.

Araştırma sürecinde ilk gerçekleştirilen “Taslak Performans Değerlendirme Modeli Geliştirme Çalıştayı” sonuçlarına göre Öğretmen Gözlem Formu, Veli ve Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği ve Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'nin geliştirilmesine karar verilmiştir. En son aşamada “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı”nda katılımcılar, veri toplama araçlarını incelemiştir ve bu veri toplama araçlarına yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

5.1.6. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının kariyer ilerlemesi ve özlük hakları vb. alanlarında kullanımı ve biçimleri

Araştırmada cevabı aranan sorulardan birisi de “Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının kariyer ilerlemesi, özlük hakları vb. alanlarda kullanımı ve

biçimleri nasıl olmalı?”dır. Bu soruya yönelik gerçekleştirilen çoklu durum çalışması ve içerik analizine göre toplanan veriler ve görüşler üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, öğretmenin kariyer gelişimi, maddi ve manevi destek sağlama, değerlendirmedir. Bu kategorilere yönelik belirtilen görüşler şu alt kategorilerde açıklanmıştır: öğretmenin kariyer gelişimi kategorisi, gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimin planlanması alt kategorilerine; maddi ve manevi destek sağlama kategorisi ödüllendirme ve onure etme alt kategorilerine; değerlendirme kategorisi ise sonuçların performans değerlendirme dışında kullanılmaması ve hesap verebilirlik alt kategorisinde toplanmıştır. Aynı soruya yönelik gerçekleştirilen doküman analiziyle elde edilen verinin içerik analizi ile oluşan kategoriler; maddi kaynak sağlama, görev süresi ve kariyer basamaklarıdır.

Araştırmanın bu sorusu, performans değerlendirmenin summatif amacı ile ilişkilidir. Summatif değerlendirmenin amaçları, hesap verebilirlik ve terfi, maaş ayarlaması, performans ikramiyesi ve işten çıkarma gibi personel yönetimi kararları için bilgi sağlamayı amaçlar (Stronge, 1991; Timperley, 1998). Bazı ülkelerde performans değerlendirme sonuçlarına göre etkisiz olarak tespit edilen öğretmenler için yaptırımlar kullanır. Örneğin, bir dizi değerlendirmeden sonra performans düşüklüğü devam ederse öğretmenlik görevlerinden uzaklaştırmak, memur statüsündeki öğretmenler için okul içindeki diğer işlevlere veya kamu hizmetinde başka bir meslekte görevlendirme olabilir. Bu karar işten çıkarmak da olabilir (OECD, 2009). Bazı ülkeler, öğretmen performans değerlendirme sonuçlarına göre öngörülen iyileştirme öğretmen tarafından sağlanmadığı zaman öğretmenin işine son verir (Bacigalupo ve Cachia, 2011). Alanyazında öğretmen performans değerlendirme sonuçlarının; deneme süresinin sonunda görev süresi kararları vermek, sözleşme yenileme kararları vermek, ödüllendirilme ve kariyer basamakları oluşturulmasında kullanılabileceği belirtilmektedir (OECD, 2009; TEDMEM, 2018). Çoğu ülke, öğretmen değerlendirme sonuçlarını öğretmen maaşıyla doğrudan ilişkilendirmez, bunun yerine kariyer ile ilişkilendirerek ücrette artışla bunu yapmaya çalışır. Bazıları; öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verileri işe alım, terfi, ödüllendirme ve ücret sistemine kadar değişik alanlarda kullanır (OECD, 2009). TEDMEM (2018)’e göre öğretmen performans değerlendirme sonuçları; başarı belgesi ve sözleşme yenilenmesi, ödüllendirilme ve kariyer basamakları oluşturulmasında kullanılabilir. Alanyazındaki bu açıklamalar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

ABD, İngiltere ve Yeni Zelanda gibi ülkelerdeki öğretmenler ve müdürlerin summatif değerlendirmeyi, formatif değerlendirme kadar kabul etmedikleri bulunmuştur. Formatif değerlendirmenin amaçlarını, summatif değerlendirmenin amaçlarına göre daha fazla benimsemişlerdir. (Duke ve Stiggins, 1990; Powney, 1991; Timperley, 1998). Singapur’da ilkökul öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen performans değerlendirmenin formatif amaçlarının, summatif değerlendirme amaçlarından daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmenler; summatif değerlendirmenin amaçlarının, değerlendirme sistemini tehditkâr hâle getirdiğini ve öğretmenler arasındaki mesleki ilişkilere zarar verdiğini düşünmektedirler (Ong Kelly vd., 2008). Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bazı araştırmalar formatif ve summatif değerlendirmenin amaçlarının başarılı bir şekilde birleştirilebileceğini savunmaktadır (Mercer, 2005; Poster ve Poster, 1997; Turner ve Clift, 1988). Araştırmada geliştirilen modelin formatif ve summatif değerlendirme amaçlarını uyumlu bir şekilde birleştirildiği varsayılabilir. Çünkü taslak modelin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalıştayda katılımcılar değerlendirme modelinin amaçlarını olumlu bir şekilde değerlendirmişlerdir.

5.1.7. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişimde kullanımı

Araştırmanın en son amacı “Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları, mesleki gelişim alanlarında kullanımı ve biçimleri nasıl olmalı?” dır. Bu soru ile ilgili yapılan çoklu durum çalışmasıyla elde edilen verilerin analizinde bir kategori bulunmuştur. Bu kategori, katılımcı görüşlerine göre “öğretmen verimliliğini sağlama” olarak belirlenmiştir. “Öğretmenin verimliliğini sağlama” kategorisi ise dört alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler ise; motivasyon/ öğretmen gelişimi, eğitim fırsatları sağlamak, eksiklikleri giderme ve hizmet içi eğitimidir. Aynı soru kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi sonuçlarına göre elde edilen kategori, öğretmen etkinliğini artırmaktır. Öğretmen etkinliğini artırma kategorisi; “Performans geliştirme planı”, “Hizmet içi eğitim”, “Eğitim ihtiyacı belirleme”, “Okul gelişimi”, “Fırsatlar sunmak”, “Öğretmeni geliştirmek”, “Açık alanları belirleme” ve “Geri bildirim” kategorilerinden oluşmaktadır. İçerik analizi ile elde edilen bu kategoriler incelendiğinde bunların performans değerlendirmenin formatif değerlendirme amacı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen performans değerlendirmesinin formatif değerlendirme sürecinde öğretmenlerin eksiklerinin belirlenmesine, bu eksiklerin sebeplerinin saptanmasına ve giderilmesine odaklanılır. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri saptanarak değerlendirme sonrasında gerçekleştirilecek mesleki gelişimlerin planlanmasında bu veriler kullanılır. Bu değerlendirmenin temel ilkesi mesleki gelişimi sağlamaktır (Van de Grift, 2007). Formatif değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik rehberlik etmek için gerçekleştirilen titiz bir süreçtir. Bu süreçte, eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, öğretmenlere sürekli rehberlik etmek ve onlarla yazışmak ve gerekli değişiklik için zamanında iyileştirici önlemler almak önemlidir (Khan, 2021). Bu açıklamalar araştırma sonuçlarında oluşan kategorilerin formatif değerlendirme ile ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Nitelikli bir öğretmen performans değerlendirmesi, öğretim yöntemlerindeki eksiklikleri belirlemeli, düşük performanslı öğretmenler için resmi bir idari ve damgalayıcı olmaktan çok gerekli ve cazip bir öğrenme fırsatı olarak algılanacak şekilde tasarlanmalıdır (Idapalapati, 2019; Taut ve Sun, 2014). Alan bilgisi zayıf öğretmenler alan bilgisi eğitimlerine, sınıf yönetimi becerisi zayıf olanlar ise sınıf yönetimi eğitimlerine katılmalıdır (Karabatak ve Şengür, 2020). Öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamaları, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, gelişim için desteklenmesi ve onlara rehberlik edilmesi ile mümkün görünmektedir (Koçak ve Arslan, 2018). Bu sebepten öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları öğretmenlerin profesyonel olarak öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olmalıdır. Formatif değerlendirme tam olarak bunu sağlar. Çünkü formatif değerlendirme, öğretmenlerin derinlemesine düşünmesini güçlendirir ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde söz sahibi olmasını sağlayarak iş birliği içinde olmalarını sağlar. Etkili bir değerlendirme, öğretmenlerin profesyonel gelişimini formüle etmeye yardımcı olur (Bennett, 1999). Yine bu açıklamaların araştırma sonuçlarının formatif değerlendirme ile ilişkili olduğunu kanıtlandığı varsayılabilir.

ABD, İngiltere ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde yapılan araştırmalar, öğretmenler ve müdürler tarafından formatif değerlendirme amaçlarının summatif değerlendirme amaçlarına göre daha fazla kabul edildiğini ortaya koymaktadır (Duke ve Stiggins, 1990; Powney, 1991; Timperley, 1998). Yapılan bir araştırmada performans değerlendirme sürecinin hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik bilgi sağlayabilen, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyen ve mesleki gelişimlerinin sağlanabileceği ortamlar yaratabilen nitelikte yapılandırılması önemli görülmektedir (Koçak ve Arslan, 2018). Diğer ülkelerden elde edilen bulgularla tutarlı olarak,

Singapurlu öğretmenler, öğretmenlerin performanslarını geliştirmelerine ve seçtikleri kariyer yollarındaki gelişmelerine yardımcı olmayı amaçlayan formatif amaçların; terfi, işten çıkarma ve performans ikramiyelerinin verilmesi gibi personel kararlarını vermeyi hedefleyen summatif değerlendirme amaçlarından daha önemli olduğunu düşünmektedirler (Ong Kelly vd., 2008).

Etkili bir değerlendirme sisteminin meslektaş dayanışmasını teşvik etmesi ve personeli tehdit etmekten kaçınması gerektiği önerilmektedir (Timperley, 1998). Buna karşılık, etkisiz bir değerlendirme, öğretmenlerde nefreti ve sadece kendisinin kazanma duygusunun artmasını sağlar, aynı zamanda maaş artışları açısından rekabete de yol açar. Öğretmenler açısından maaş artışları önemlidir ve motivasyon kaynağıdır (Yariv, 2009). Pakistan'da yapılan bir çalışmada öğretmen performans değerlendirme sürecinde öğretmenler, yöneticilerin karar verme süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerini istemediklerini, öğretmenlere süreçte söz hakkı vermediklerini, öğretmenlere değerlendirme hakkında yeterli bilgi vermediklerini, değerlendirme sürecinde ayrımcılık yaptıklarını ve öğretmenleri küçümsediklerini belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmenler, performans değerlendirmeyi profesyonel gelişimi sağlayıcı olarak görmediklerini belirtmişler. Kendilerini başarılı olarak niteleyen öğretmenler; yetersiz ödül aldıklarını, dışlandıklarını bu durumun da kişilerarası ilişkileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (Khan, 2021). Adaletsiz öğretmen performans değerlendirme uygulamaları okullarda olumsuz etkileşime yol açar (Derrington ve Campbell, 2018). Öğretmenler formatif değerlendirme amaçlarını summatif değerlendirme amaçlarına göre tehdit edici görmeyebilir. Bu kapsamda öğretmen performans değerlendirme sürecinde, formatif amaçların daha fazla ön plana çıkarılması gerektiği düşünülebilir. Öğretmenler, katılımcı ve demokratik bir değerlendirme mekanizmasını desteklemektedir. Öğretmenler hem değerlendirme özneleri hem de değerlendirme sürecinin yönetimine katkıda bulunanlar olarak sürecin bir paydaşı olmalıdır (Dandalt ve Brutus, 2020).

5.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmek amacı ile performans değerlendirme modeli oluşturmaktır. Bu bağlamda çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri, sorumluları ve görevlileri, kullanılacak performans kriterleri (ölçütleri); performanslarının değerlendirilmesinin ne kadar sıklıkla yapılacağı, performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları, performans değerlendirme sonuçlarının kariyer ilerlemesi, özlük hakları,

mesleki gelişimi vb. alanlarında kullanımı derinlemesine incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen bilgilerle, sınıf öğretmenin performansını değerlendirmek için taslak bir model oluşturulmuştur. Geliştirilen taslak modeli geliştirmek ve değerlendirmek için akademisyen, eğitim denetçileri, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar:

Araştırma sonucunda öğretmen performans değerlendirmenin amacının formatif ve summatif olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında iki farklı model tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen çalıştayda öğretmenler performans değerlendirmenin summatif amaçlarından ve kararlarından kaygı duymuşlar ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Birinci model olan SÖPDM 1 summatif değerlendirmeyi kapsayan ve Bakanlık politikaları ve yasal altyapılarıyla uygulanabilecek bir yapı içermiştir. İkinci model olan SÖPDM 2, okul bünyesinde, yasal bir düzenleme olmadan uygulanabilecek ve performans değerlendirmenin formatif amaçlarına göre tasarlanmış bir yapıdadır. Çalıştaylarda katılımcılar, modelin öğretmen performans değerlendirilmesinin amacına yönelik yapısına katıldıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticisinin, öğretmen performans değerlendirilme sürecinden sorumlu olması gereken ilk kişi olduğu bulunmuştur. Öğretmen performans değerlendirilmesinden sorumlu olan diğer kişilerin, zümre başkanı ve öğretmenin kendisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen birinci model olan SÖPDM 1’de öğretmen performans değerlendirmenin sorumlularının; MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi, Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu, okul yöneticileri, zümre ve öğretmenler olduğu varsayılmıştır. İkinci model olan SÖPDM 2’de ise öğretmen performans değerlendirmenin sorumluları; Öğretmen Performansı Değerlendirme Kurulu, okul yöneticileri, zümre ve öğretmenler kabul edilmiştir. Çalıştaylarda katılımcılar, modelin öğretmen performans değerlendirilmesinin sorumluları ile ilgili özelliğine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak performans kriterlerinin; Planlama ve Hazırlık, Öğretim Hizmeti, Ölçme ve Değerlendirme, Mesleki Sorumluluk, Öğrencilerle İlişkiler ve Veli İlişkileri altında kümelendiği bulgusuna

ulaşılmıştır. Çalıştaylarda katılımcılar, modelin öğretmen performans değerlendirilmesi kriterleri için olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin her yıl yapılması ile ilgili genel bir görüş olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Geliştirilen SÖPDM 1'e göre öğretmen performans değerlendirilmesinin her yıl yapılmasına karar verilmiştir. Çalıştaylarda katılımcılar bu fikre katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada; öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde performans ölçütleri dışında kullanılacak araç ve bilgi kaynakları olarak okul yöneticisi ve meslektaşı tarafından öğretmenin sınıf içi ve dışında gözlemlenmesi, öğrenci ve veli memnuniyet sonuçları, öğretmen öz değerlendirmesi, performans kanıtlarına yönelik belgeler ve materyallerin muhafaza edildiği portfolyo dosyalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgi kaynaklarından bilgi toplamak için geliştirilen Öğretmen Gözlem Formu, Veli ve Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği ve Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeklerinin geçerli ve güvenilir olduğu kestirilmiştir. "Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Çalıştayı"ndaki katılımcılar, bu veri toplama araçlarına yönelik olumlu görüşler açıklamışlardır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarıyla öğretmenin kariyer gelişimine; maddi ve manevi destek sağlama, ödüllendirme gibi kararlar alınması bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde geliştiren SÖPDM-1'e göre performans değerlendirme sonuçları; Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik statülerine geçişte, Okul Yöneticiliği, Görevde Yükselme (Şube müdürlüğü vb.) ve Eğitim Denetçiliği sınavlarında öğretmenin aldığı performans değerlendirme puanının Ek-2 formlarında kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda, aylıkla ödüllendirme tekliflerinde öğretmenin aldığı performans değerlendirme puanının göz önüne alınması kararlaştırılmıştır. Yapılan çalıştayda öğretmenlerin bu kurgudan kaygılandığı ve uygulamanın objektif olamayacağını yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu sebepten dolayı SÖPDM-2'ye göre değerlendirmede performans sonuçlarına göre bu şekilde kararlar almaya yönelik yapı, modelden çıkarılmıştır.

Araştırmanın en son bulgusu; öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının, mesleki gelişimi ile ilgili öğretmen gelişiminin sağlanmasına, eğitim fırsatları sunmasına, okulu geliştirmesine, açık alanları belirleme ve geri bildirim verme alanlarına yönelik kararlar

alınmasına yardımcı olacaktır. Araştırma sürecinde geliştirilen SÖPDM-1 ve SÖPDM-2'nin en temel amacı, öğretmen performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişim amacıyla kullanılması olmuştur. Yapılan çalıştaylarda katılımcılar, öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişim sürecinde; performans geliştirme planları yapılması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, zorunlu hizmet içi eğitim alınması ve geri bildirimler verilmesi fikrine çok olumlu yaklaşmışlardır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler; uygulamacılar, politika yapıcılar ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. SÖPDM 1, sınıf öğretmenlerin performans değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak bir modeldir. Bu modelin uygulanabilmesi için bakanlık merkez teşkilatında yapılanmaya gidilmesi ve MEB'in sınıf öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ile ilgili irade koyması gerekir. MEB'in öğretmenlerin performans sonuçlarıyla öğretmenlerin uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, okul yöneticiliği gibi statülere geçişle ilgili bağlantı kurması gerekebilir. Bu şartlar sağlandıktan sonra SÖPDM 1 ile öğretmenlerin performansları ölçülebilir.
2. MEB, öğretmenlerin performans değerlendirilmesi ile ilgili yasal ve yapısal değişiklikler yapmadığı takdirde ilkokullar kendi bünyelerinde oluşturacağı bir irade ve vizyonla öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için SÖPDM 2'yi kullanabilir. Çünkü SÖPDM 2 öğretmenlerin mesleki gelişmelerini ve öğretmenlere geri bildirim vermeyi amaçlayan bir modeldir. Okullarda uygulanan okul temelli mesleki gelişim ile bu süreç ilişkilendirilebilir. Okul temelli mesleki gelişim, okulların ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik mesleki gelişim programlarının okul düzeyinde hazırlanması ve uygulamasının da okulda yapılmasını içeren bir yaklaşımdır (MEB, 2022). İlkokul öğretmen performans değerlendirme sonuçlarını, okul temelli mesleki gelişim tedarikçisi hâline getirebilir.
3. İlkokullarda öğrencilerin öğretmenlerden memnuniyetini ölçmek için araştırmada geçerli ve güvenilir olduğu kestirilen Öğrenci Memnuniyet Ölçeği kullanılabilir.
4. İlkokullarda öğrenci velilerinin memnuniyetini ölçmek için araştırmada geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen Veli Memnuniyet Ölçeği kullanılabilir.

5. Okul yöneticileri, zümre başkanları ve meslektaş değerlendirmesi sürecinde, araştırmada geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilen Öğretmen Gözlem Formu kullanılabilir.
6. Sınıf öğretmenleri, kendi performansları ile ilgili öz değerlendirme yapacaklarında araştırma sürecinde geçerliliği ve güvenilirliği kestirilen Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği'ni kullanabilir.
7. İlkokullarda öğretmenler kendi çalışmaları ve performanslarıyla ilgili kanıtları bir dosyada muhafaza ederek kendi portfolyo dosyalarını oluşturuyorlarsa okul yöneticileri ve meslektaşları, öğretmenlerin bu portfolyo dosyalarını değerlendirmek için araştırmada geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilen Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği'ni kullanabilir.

5.3.2. Politika yapıcılara yönelik öneriler

1. İlkokulların en önemli kaynağı sınıf öğretmenleridir. Öğretmen kaynağını ve potansiyelini dikkate almayan eğitsel çalışmaların okullarda uygulanma ihtimalinin düşük olduğunu kabul edebiliriz. Öğretmenlerin performansını geliştirebilmek için performans yönetim sistemi kullanılabilir. Bunun en önemli ayağı performans değerlendirmedir. Öğretmenler performans değerlendirmeyi olumsuz algıladıkça bu süreç işletilemeyebilir. Bundan dolayı araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz algılarını azaltmaya yönelik politikalar ve yaklaşımlar uygulanabilir.

5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırma doküman analizi ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır. Başka araştırmacılar; farklı ve güncel kaynaklara dayalı yaptığı doküman analizi ile sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak ölçüt ve veri kaynakları gibi alanlarda bilgi birikimine katkı sağlayabilir.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen modeller farklı performans değerlendirme modelleriyle eş güdümlü bir şekilde uygulanarak modellerin ölçüt geçerliliğine bakılabilir.
3. Araştırmanın çoklu durum çalışması örnekleme veliler, öğrenciler alınmamıştır. Farklı çalışmalar ile bu kitlenin öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin algıları belirlenebilir.

4. Araştırma sürecinde, geliştirilen ğretmen Gözlem Formu, Veli ve ğrenci Memnuniyet lekleri, ğretmen Performans z Değerlendirme ve Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme lekleri farklı çalışma gruplarında tekrar sınanabilir. Yine bu lme araçlarının ölçüt geçerliliği kestirilmemiştir. Bu lme araçlarının ölçüt geçerliliğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Modeller farklı araştırmacılar tarafından ilkokullarda uygulanabilir, kullanışlılığı sınanabilir; bu araştırma sonuçlarına dayalı bir şekilde revize edilebilir.

KAYNAKLAR

- A Nation At Risk. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Abelha, M., Jesus, P., Fernandes, S., Albuquerque, A. S. ve Vidal, A. (2020). Teacher performance appraisal as a formative experience: A case study in two teachers' training schools in Benguela, Angola. *Africa Education Review*, 17(5), 132-156.
- Acuna, E. ve Rodriguez, C. (2004). A meta analysis study of outlier detection methods in classification. *Technical paper, Department of Mathematics, University of Puerto Rico at Mayaguez*, 1-25.
- Adshead, L., White, P. T. ve Stephenson, A. (2006). Introducing peer observation of teaching to GP teachers: A questionnaire study. *Medical Teacher*, 28(2), 68-73.
- Aguinis, H. (2009). An expanded view of performance management. *Performance management: Putting research into action*, 1-43.
- Ağaoğlu, E. (2003). *Sınıf yönetimi*. Z. Kaya (Ed.), Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular (ss. 1-42). Pegem Yayıncılık.
- Airasian, P. W. (1994), *Classroom Assessment*, McGraw-Hill, Inc.
- Akal, Z. (1998). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*. MPM Yayınları.
- Akbaba A. S. (2008) *İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri*, 3. Eğitim Yönetimi Kongresi bildiri özeti, (online): http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=9605 adresinden 16.12.2020 tarihinde alınmıştır
- Akinbowale, M. A., Lourens, M. E. ve Jinabhai, D. C. (2014). Employee performance measurement and performance appraisal policy in an organisation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 342.
- Akçakoca, A. ve Bilgin, K. Ü. (2016). Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akram, M. ve Zepeda, S. J. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research ve Reflections in Education (JRRE)*, 9(2).
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Aktaş, D. (2020). Türkiye’de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: milli eğitim bakanlığı örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 10(19), 267-296

- Altay, P. ve Kış, A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 1-18.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirilmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 79-96.
- Altundepe, Ö. (1999). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *DEU Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 81-106.
- Alexander, C. S. ve Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public Opinion Quarterly*, 42(1), 93-104. <https://doi.org/10.1086/268432>
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Alwi, I. B., & Machali, I. (2021). Pengaruh Kompetensi Profesional terhadap Kinerja Guru melalui Variabel Kontrol Etos Kerja di SMK Daarul Abroor Tasikmalaya. *Jurnal Pendidikan Madrasah*, 6(2), 155-164
- Ambussaidi, I. ve Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th ed.). UK: Ashford Colour Press.
- Anderson, C. G. (1993). *Managing Performance Appraisal Systems*. Blackwell Publishers.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. Eugene, OR: ERIC Clearing house on Educational Management, University of Oregon.
- Anderson, J., Du Mez, J. ve Peter, M. G. (1998). Portfolio presentations in teacher education: Rites of passage for the emerging professional. In *Professional portfolio models: Applications in education* (pp. 77-156). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Andrade, H. ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19.
- Arifin, H. M. (2015). Yeterlik, motivasyon ve örgüt kültürünün lise öğretmeni iş tatmini ve performansına etkisi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları*, 8(1), 38-45.
- Armstrong, M. (2017). *Armstrong on reinventing performance management: Building a culture of continuous improvement*. Kogan Page Publishers.

- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 411-423.
- Arslan, H. ve Sayın, S. D. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin ğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222- 1241
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve ğrenci başarısı üzerine bir tarama alışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9(18) , 119-135.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (zel Sayı), 98-121.
- Ateş, H. ve Köseoğlu, . (2011). *Belediyelerde kurumsal performans yönetimi*. İlke yayınları.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde lme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Attinello, J. R., Lare, D. ve Waters, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. *NASSP Bulletin*, 90(2), 132-152.
- Australian Government Department of Education and Training. (2017). Teacher effectiveness systems, frameworks and measures: A review. Erişim bağlantısı: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/teachereffectrpt2017.pdf>
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi* [Classroom management]. Pegem A yayıncılık.
- Ayre, C. ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bakan, İ. ve Kelleroğlu, . G. H. (2003). Performans değerlendirme: Çalışanların performans değerlendirme uygulamalarından beklentileri konusunda bir alan alışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2019). Öğretmen performansının değerlendirilmesi: Okul müdürü ve öğretmenlerin bakış açısına dayalı bir durum alışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(19), 153-176.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.

- Basileo, L. D. ve Toth, M. (2019). A state level analysis of the Marzano teacher evaluation model: Predicting teacher value-added measures with observation scores. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 24(1), 6.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Baety, N. (2021). Indonesian teacher performance: Professional and character. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 1(3), 95-103.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları*. 2. Baskı. Ezgi Kitabevi.
- Bear, G. G. (2015). *Preventive and classroom-based strategies*. In E. T. Emmer ve E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15–39). New York: Routledge.
- Becerikli, E. ve Tabancalı, E. (2021). Okul merkezli yönetim uygulamalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 473-493.
- Beerens, D. R. (2000). *Evaluating teachers for professional growth: Creating a culture of motivation and learning*. Corwin Press.
- Bell, A. ve Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735–752.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2016). A comprehensive initiative for evaluating teacher performance: The case of Michigan (USA). *Inonu University Journal of Faculty of Education*, 17(1), 113-130.
- Bennett, R. E. (1999). Using new technology to improve assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 18(3), 5-12.
- Benligiray, S. (1999). *İnsan kaynakları açısından otellerde performans yönetimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bennett, S. ve Barp, D. (2008). Peer observation - A case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559–570.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki orta okullarda okul ile ailenin işbirliği ve sorunları*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]
- Blanton, L., Sindelar, P. T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J. ve Kuhel, K. (2003). *Başlangıç öğretmen kalitesi kavramları: Araştırma yürütme modelleri*. COPSSE Belge Numarası RS-6). Gainesville, FL: Florida Üniversitesi, Özel Eğitimde Personel Çalışmaları Merkezi.
- Bone, A. A., Rachman, A. ve Mashudi, I. (2021). The teacher performance appraisal system in improving teachers performance in limboto district. *Governance: Jurnal Ilmu Administrasi Publik*, 4(1), 30-40.

- Boston Consulting Group (2003). *Schools workforce development strategy, report commissioned by the department of education and training*, Victoria.
- Borman, W. C. ve Motowidlo S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99–109.
- Bozkurt-Bostancı, A. B. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının iyileştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., ... ve Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. *Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS*, 7-17.
- Bünyamin, H. A. N. (2021). Türk Eğitim Sistemindeki bazı uygulamaların postmodern paradigma açısından incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(22), 297-326.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Bragg, L. A., Walsh, C. ve Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers ve Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. ve Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425678>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (Eds) (1999) *How People Learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bridges, E. M. (1992). *The incompetent teacher*. Philadelphia: Falmer.
- Brophy, J. (2006). Observational Research on Generic Aspects of Classroom Teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 755–780). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 6(2). ERIC Digest No. ED 423312
- Burrows, N. L. (2012). *Reflective thinking by teachers an improvement in teaching practices* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] University of Oklahoma.
- Byars, L. L. ve Rue, L. (2000). *Human resource management*. Irwin McGraw-Hill.

- Cai, Y. ve Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Callison, D. (2000). Rubrics. *School Library Media Activities Monthly*, 17(2), 34-6.
- Çağlayan, A. (2005). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim yönetimde kalite*. Bilge Yayıncılık.
- Çalık, T. (2003). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*. L. Küçükahmet, (Ed.). Sınıf yönetimi. (5. baskı). 289-310. Nobel Yayınları.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Can H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Castle, S. ve Shaklee, B. D. (2006). *Assessing teacher performance: Performance-based assessment in teacher education*. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield Publishing.
- Catano, V. M. ve Harvey, S. (2011). Student Perception of Teaching Effectiveness: Development and Validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717.
- Caughlan, S. ve Jiang, H. (2014). Observation and teacher quality: Critical analysis of observational instruments in preservice teacher performance assessment. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 375-388.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Coburn, L. (1984), *Student evaluation of teacher performance*, ERIC Document Reproduction Service No. ED289887, National Institute of Education, Washington, DC.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Conceicao, S. C., Strachota, E. ve Schmidt, S. W. (2007). The Development and validation of an instrument to evaluate online training materials. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504339.pdf>.
- Clark, V. L. P. ve Creswell, J. W. (2014). *Understanding Research: A Consumer's Guide, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version--Access Card Package*. Pearson.
- Cihantimur, N. (2006). *Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış]
- Coimbra, M. (2013). Supervision and Evaluation: Teachers' Perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 65-71.

- Collinson, V. ve Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248. <https://doi.org/10.1080/02619760120095615>
- Cornelius-White, J. (2007) Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 77, 113–143.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel yöntemler*. (M. Bursal Çev.). *Araştırma deseni; nitel, nicel, karma yöntem yaklaşımları*. (3. Baskı). (S. B. Demir Çev.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*, (Çev. H. Özcan), Anı Yayıncılık.
- Crump, J. (2019). *Teacher Perceptions of the Marzano Teacher Evaluation Model for Effective Instruction* [Doktora Tezi, Northcentral University].
- Cullen, J. B., Koedel, C. ve Parsons, E. (2019). *The compositional effect of rigorous teacher evaluation on workforce quality*. *Education Finance and Policy*. Advance online publication. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00292
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (2009). *Organization Development ve Change*. (9. baskı). South-Western Cengage Learning.
- Çakır, A. (2016). *Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 211-233.
- Çetin, R. B. ve Konan, N. (2020). Farklı Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemlerinin İncelenmesi. *Bilimsel Eğitim Çalışmaları*, 4(1), 45-77. <https://doi.org/10.31798/ses.815786>
- Çiçek Aygün, S. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çubukçu, Z., Tosuntaş, Ş. B. ve Kırcaburun, K. (2017). comparison of Turkey and United States in terms of teacher performance indicators. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 64-76
- Çuhadaroğlu, E. O. ve Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: Kavramsal bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-97.
- De Almeida, J. C. (2017). Teacher performance evaluation: The importance of performance standards. *International journal for cross-disciplinary subjects in education*, 8(1), 2973-2981.

- Danielson, C. ve McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Ascd.
- 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.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. ve Klein, S. P. (1995). *A license to teach: Building a profession for 21st-century schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school, and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72, 376–382.
- Davis, W. E. (1991). Promoting effective communication between schools and parents of disadvantaged students. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334536.pdf>
- Dee, T. S., James, J. ve Jim Wyckoff, H. (2021). Is Effective Teacher Evaluation Sustainable? Evidence from District of Columbia Public Schools, *Education Finance and Policy*, 16 (2), 313-346. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00303
- Delandshere, G. ve Arens, S. A. (2001). Representations of teaching and standard-based reform: Are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17, 547–566.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 489-506.
- Derrington, M. L. ve Campbell, J. W. (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change*, 16(3), 305-326. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9244-6>
- Derrington, M. L. ve Campbell, J. W. (2018). Teacher evaluation policy tools: Principals' selective use in instructional leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 17(4), 568-590.
- Dessler, G. (2016). *Human resource management*. Prentice Hall
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222-1241.
- 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.

- Dirik, S. (2016). İlkokullarda veli memnuniyeti. [Yüksek Lisans Projesi], Pamukkale Üniversitesi.
- Doğan, A. (2004). *Performans değerlendirme sistemlerinde 360 derece performans yönetim sistemi ve bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Doğan, N., Soysal, S. ve Karaman H. (2017). *Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Küreselleşen dünyada eğitim*. (Demirel, Ö. ve Dinçer, S., Ed.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Doğan İ. (2015). *Farklı veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Osmangazi Üniversitesi.
- Danielson, Ch. ve McGreal, Th. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA. ASCD y Princeton, NJ: ETS.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher portfolio assessment. ERIC/AE Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation: The Catholic University of America, Department of Education*.
- Dandalt, E. ve Brutus, S. (2020). Teacher performance appraisal regulation: A policy case analysis. *NASSP Bulletin*, 104(1), 20-33.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17251239>
- Doyle, L., Brady, A. M. ve Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, 14(2), 175-185.
- Döngel, A. (2006). İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Duke, D. L. ve Stiggins, R. J. (1986), *Teacher evaluation: Five keys to growth*, national educational association, Washington, DC.
- Duze, C. O. (2012). Leadership styles of principals and job performance of staff in secondary schools in delta state of Nigeria. *An International Journal of Arts and Humanities*, 1(2), 224-245
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>
- Eğitimsen. (27.10.2016). MEB'in Performans Değerlendirme Dayatması Kabul Edilemez!. <http://egitimsen.org.tr/mebin-performans-degerlendirme-dayatmasi-kabul-edilemez/> adresinden 21.12.2022 tarihinde edinilmiştir.

- Erbaş, M. S. (2019). *Kamu kurumlarında bireysel performans yönetimi ve değerlendirme sistemi: Kamu çalışanları ile yapılan bir araştırma* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Erdoğan, D. G. ve Horzum, M. B. (2019). Öğretmen gelişim modeli öğretmen performansı üzerine değerlendirme. *SETA*. [https://www.setav.org/rapor-ogretmen-gelisim-modeli-ogretmenperformansi-uzerine-degerlendirme/\[11.03.2022\]](https://www.setav.org/rapor-ogretmen-gelisim-modeli-ogretmenperformansi-uzerine-degerlendirme/[11.03.2022]).
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3) , 399-431.
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi* (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Ernalbant, Ö. (2014). *360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Estonya Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education). (2018). Management. 20.01.2023 tarihinde <https://www.hm.ee/en/management> adresinden alınmıştır
- Esu, B. B. ve Inyang, B. J. 2009. a case for performance management in the public sector in Nigeria. *International Journal of Business and Management*, 4(4), 98-105.
- Eysenbach, G. ve Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Falak, Ö. (2017). *2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Uşak Üniversitesi.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218816547156>
- Farooqi, M. T. K., Ahmed, S. ve Ashiq, I. (2019). Relationship of perceived organizational support with secondary school teachers. Performance. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 141-152.
- Feldhusen, J. ve Huffman, L. (1988). Practicum experiences in an education program for teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 34-45
- Ferreira, A. ve Otley, D. (2009). The design and use of performance management systems: An extended framework for analysis. *Management accounting research*, 20(4), 263-282

- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational researcher*, 43(2), 100-107.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flores, M. A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: The (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41-60.
- Ford, T. G. ve Ware, J. K. (2018). Teacher Self-Regulatory Climate (TSRC): Conceptualizing an indicator of leader support for teachers' learning and development. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197283>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). McGraw-hill.
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E. ve Geraci, J. (2006). Parents school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471-486. <https://doi.org/10.1108/09578230610683769>
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E. ve Markow, D. (2007). Predictors of parents satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278-288. <https://ssrn.com/abstract=2508385>
- Gálvez Suarez, E. ve Milla Toro, R. (2018). Teaching performance evaluation model: Preparation for student learning within the framework for teacher good performance. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 6(2), 431-452.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2012). *Education research complete: Competencies for analysis and applications*. (11. Baskı). Pearson Education.
- Ghalayini, A. M. ve Noble, J. S. (1996). The changing basis of performance measurement. *International Journal of Operations and Production Management*, 16(8), 63-80.
- Gibbons, S. ve Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331.
- Glazerman, S., Loeb, S., Goldhaber, D. D., Raudenbush, S. ve Whitehurst, G. J. (2010). *Evaluating teachers: The important role of value*. The Brookings Brown Center.
- Goldberg, G. L. (2011). Portfolio assessment as a tool for teacher evaluation. The Maryland Council for Educator Effectiveness. Erişim bağlantısı: http://marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/69B8F5FC-6A4A-468F-8886-E089A2605AD8/28669/Portfolio_Assessment_Presentation_Outline_051611.pdf
- Goldhaber, D. ve Hansen, M. (2010). Using performance on the job to inform teacher tenure decisions. *American Economic Review*, 100(2), 250-55.
- Gold, B., Pfirrmann, C. ve Holodynski, M. (2021). Promoting a professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning

- environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 431-447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation ve Policy Analysis*, 26, 173–197.
- Gómez, L. F. ve Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in higher education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 499-515.
- Göksel, A. (2013). *İşletmelerde performans değerlendirme sistemi tasarımı*. Nobel Yayınları.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gunawan, H. ve Amalia, R. (2015). Wages and employees performance: The quality of work life as moderator. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(1), 349-353.
- Gustafsson, J. E. (2003) What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77–110.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Günbayı, İ. ve Yıldırım, S. (2012). Performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Antalya ili örneği). *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1, 1-22.
- Gündüz, H. ve Tangut, E. (2014). Performans değerlendirme ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11228/134050>
- Gürüz, D. ve Yaylacı, G. Ö. (2004). *İletişimci gözüyle insan kaynakları yönetimi*. (1. Baskı). Mediacat Kitapları.
- Granvik Saminathen, M., Plenty, S. ve Modin, B. (2021). The role of academic achievement in the relationship between school ethos and adolescent distress and aggression: A study of ninth grade students in the segregated school landscape of Stockholm. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1205–1218. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01199-w>
- Hanif, R. ve Pervez, S. (2004). Development and validation of teachers' Job performance scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3), 89-103
- Hay Group (2012). Growing our potential: Hay Group's view on implementing an effective performance improvement and development framework for teachers. Hay Group.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Hinton, C. ve Fischer, K. W. (2010). Learning from the developmental and biological perspective, in: H. Dumont, D. Istance ve F. Benavides (Eds) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (Paris, OECD).
- Horizons Research Inc. (2000). Validity and reliability information for the LSC Classroom Observation Protocol, Erişim tarihi: 10.02.2023 https://www.horizon-research.com/LSC/news/cop_validity_2000.pdf
- Holloway, I. ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses* (115-129). Oxford: Blackwell Science.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision theory into practice*. Random House.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, R. ve Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Methodological Issues in Nursing Research*, 37(4), 382-386. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02100.x>
- Idapalapati, S. R. (2019). Original paper towards the fairest teacher evaluation model. *World Journal of Educational Research*, 6(2), 168-187. <https://doi.org/10.22158/wjer.v6n2p168>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. ve Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.
- Immordino-Yang, M. H. ve Damasio, A. (2007). We feel therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1, 3-10.
- Javidmehr, M. ve Ebrahimpour, M. (2015). Performance appraisal bias and errors: The influences and consequences. *International Journal of Organizational Leadership*, 4, 286-302.
- Jawahar, I. M. ve Carr, D. (2007). Conscientiousness and contextual performance the compensatory effects of perceived organizational support and leader-member exchange, *Journal of Managerial Psychology*, 22, 330-349.
- Jeon, H. (2017). Teacher efficacy research in a global context. *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, 414-429.
- Jones, J., Jenkin, M. ve Lord, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. SAGE Publications Limited.

- Jordan, K. (2009). *Performans değerlendirme. Harvard business school press pocket mentor*. Çev: İnan, M., Optimist Yayınları
- Joshi, Y. ve Rahman, Z. (2015). Factors affecting green purchase behaviour and future research directions. *International Strategic Management Review*, 3, 128–143
- Kan. A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kamusen. (31.10.2017). Genel Başkan: “Öğretmenlere Performans Uygulamasından Vazgeçin. https://kamusen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11302 adresinden 20.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2001). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part I. *Accounting Horizons*, 15(1), 87–104. <https://doi.org/10.2308/acch.2001.15.1.87>
- Kaplan, R. S. (2010). *Performansı ölçmek harvard business school press pocket mentor*. Çev. İnan, M., Optimist Yayınları.
- Karabatak, S. ve Şengür, D. (2020). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 99-113.
- Karavaşin H. (2020). Araştırma yöntem ve teknikleri II, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, isbn:9786057894960, s:1 17, Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Katsuno, M. (2010). Teacher evaluation in Japanese schools: An examination from a micro-political or relational viewpoint. *Journal of Education Policy*, 25(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/02680931003700431>
- Kahya, O. ve Hoşgörür, V. (2020). Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 671-681.
- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 207-224.
- Kaymaz, K. (2009). *Performans değerlendirme ve çalışan verimliliği*. Dora Basım Yayın Denetim.
- Keller, C. L. ve Duffy, M. L. (2005). I said that? How to improve your instructional behavior in just 5 minutes per day through data – based self – evaluation. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 36-39.
- Kelleher, J. ve Kase, S. (2012). Teacher evaluation systems and multi-cultural commonalities and challenges: England, Mexico, Portugal, Finland, Ireland, and Turkey. American Educational Research Association 2012 Annual Meeting.

- Khan, A. (2021). Exploring the Perceptions of Educational Supervisors and their Impact on Teachers' Performance Appraisals (TPA) in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *Dialogue (Pakistan)*, 16(2).
- Khojastehmehr, R. ve Takrimi, A. (2009). Characteristics of effective teachers: Perceptions of the English teachers. *Journal of Education Psychology*, 3(2), 53-66
- Khourshed, N. (2012). Process Concept To Performance Management. *International Journal Of Business And Management Studies*, 4(1).
- Kırılmaz, H. (2011). Kamu kurumlarında performans yönetimi uygulamaları. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 19.
- Klecker, B. (2005). Assessing learning online: the top ten list. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2005* (pp. 119-121). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kleinhenz, E. ve Ingvarson, L. (2006). Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1), 31-49.
- Kluger, A. N. ve Denisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta- analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Koçak, S. ve Arslan, S. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *KEFAD*, 19(1), 602-620.
- Kohut, G., Burnap, C. ve Yon, M. (2007). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, 55(1), 19-25.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- Korkmaz, M. (2005), Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422
- Kudat, A. (2002). Social analysis guidelines for water supply and sanitation sector. Working Paper. Available at <http://www.socialassessment.com/akdocs.html> (accessed 24 April 2019) [Google Scholar]
- Kumrow D. ve Dahlen, B. (2002). Is peer review an effective approach for evaluating teachers? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 75(5), 238-241. <http://www.jstor.org/stable/30189751>
- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee value added assessment system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 287-298.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Lamie, J. M. (1998). Teacher education and training in Japan. *Journal of In-Service Education*, 24(3), 515-534. <https://doi.org/10.1080/13674589800200055>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lebas, M. J. (1995). Performance measurement and performance management. *International journal of production economics*, 41(1-3), 23-35.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lee, J. C. K., Ding, D. ve Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: The Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163. <https://doi.org/10.1108/09684880810868439>
- Leiber, T. (2019). A general theory of learning and teaching and a related comprehensive set of performance indicators for higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 25(1), 76-97. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1594030>
- Lestari, H. ve Rahmawati, I. (2020). Pengaruh kompetensi kepribadian terhadap kualitas kehidupan kerja guru di SMA man ana pamijahan bogor. *Jurnal Sains Indonesia*, 1(1), 26-37.
- Lincoln, S. Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, InElo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. ve Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness, SAGE Open, 1-10.
- Lohmann, M. J., Randolph, K. M. ve Oh, J. H. (2021). Classroom management strategies for hyflex instruction: Setting students up for success in the hybrid environment. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 807- 814. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01201-5>
- Longenecker, C. O. (1997). Why managerial performance appraisals are ineffective: Causes and lessons. *Career Development International*, 2(5), 212-218.
- Lorenzo, G. ve Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. EDUCASE Learning Initiative. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>
- Liu, C. (2011). *The implementation of teacher evaluation for professional development in primary education in Taiwan*. Boca Raton, FL.
- Liu, S. ve Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: Latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 231-250. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9168-8>
- Luecke, R. (2015). *Performans Yönetimi*. (A. Özer, Çev.) Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Maharaj, S. (2014). Administrators views on teacher evaluation: Examining Ontario's teacher performance appraisal. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 152, 1-58.
- Manatt, R. P. (1988). Teacher performance evaluation: A total systems approach. In S. Stanley ve W.J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success* (pp. 79-108). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martin, G. A. ve Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 161–170.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Marshall, B. ve William, D. (2006). *English inside the black box: Assessment for learning in the English classroom*. Granada Learning.
- Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14–19.
- Marzano, R. J. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Erişim bağlantısı: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tpep/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf
- Marzano, R. J. ve Toth, M. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference : A new model for teacher growth and student achievement*. VA: ASCD.
- Matthews, L. J. ve Crow, G. M. (2003). Being and becoming a principal: Role conceptions for contemporary principals and assistant principals. Allyn ve Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>.
- McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S. ve Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94 - 104.
- McMahon, G. (2013). *Performance Management: Chapter 7* in Human Resource Management.
- McMillan, J. H. (2007). *Formative classroom assessment: Research, theory and practice*. Teacher's College Press.
- Mcgrath, G. R. (1995). Defining and developing competence, *Strategic Management Journal*, (16)4, 251-275.
- Mcgrath, G. R. (1995). Defining thinking among preservice elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(3), 316.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mead, S. (2012). *Recent state action on teacher effectiveness: What's in state laws and regulations?* Bellwether Education Partners.
- MEB (2022). Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu. MEB Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Erişim Tarihi: 10.03.2023 [hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu güncellendi \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/hizmet-ici-egitim-faaliyetleri-kilavuzu-guncellendi)
- Medley, D. M. (1982). *Öğretmen etkisi*. Mitzel, H. E. (Ed.), Encyclopedia of Educational Research. The Free Press.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Mercer, J. (2005), Challenging appraisal orthodoxies: teacher evaluation and professional development in the United Arab Emirates. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (18)4, 273-87
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). CA: Jossey-Bass
- Meydan, H. C. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis [Nitel veri analizi]*. (3. Baskı). Sage.
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53.
- Milanowski, A., Heneman III, H. G. ve Finster, M. (2015). Peer Evaluation of Teachers in Maricopa County's Teacher Incentive Fund Program. *Teacher Incentive Fund, US Department of Education*.
- Miller, J. S. ve Cardy, R. L. (2000). Self-monitoring and performance appraisal: Rating outcomes in project teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(6), 609-626.
- Mohammadi, M. (2021). Dimensions of teacher performance evaluation by students in higher education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 18-25.
- Mohamad, S. K. ve Tasir, Z. (2023). Exploring how feedback through questioning may influence reflective thinking skills based on association rules mining technique. *Thinking Skills and Creativity*, 101231.
- Mone, E. M. ve London, M. (2018). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315626529>

- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G.W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Allyn and Bacon.
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment. Research ve Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Narinesingh, T. (2020). *A Study of the Marzano Focused School Leader and Teacher Evaluation Models and Student Proficiency and Growth in Middle Schools in a Large Suburban School District in South Florida* [Doktora Tezi, University of the Cumberland].
- Nazia, A. ve Muhd, K. (2018). Exploring teacher performance: A review of concepts and approaches. faculty of educational studies, Universiti Putra Malaysia https://www.researchgate.net/publication/329880401_Exploring_Teacher_Performance_A_Review_of_Concepts_and_Approaches.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson, Essex.
- Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., Rubin, M., Cannata, M., Schuermann, P. ve Drake, T. A. (2018). Restructuring instructional leadership: How multiple-measure teacher evaluation systems are redefining the role of the school principal. *The Elementary School Journal*, 119(2), 270-297.
- Norcini, J. J. (2003). Peer assessment of competence. *Medical Education*, 37(6), 539-543. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01536.x>
- Nolan, J., Jr. ve Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Wiley.
- Normore, A. H. (2004). Performance appraisals of school administrators in one Canadian school district: A contemporary model. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3).
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication Education*, 41(2), 167-180.
- Oana, P.M. (2012). Performance evaluation: Literature review and time evolution, annals of the University of Oradea, Economic Science Series. *Faculty of Economics*, 1(1), 753-758.
- Obisi, C. (2011) Employee performance appraisal and its implication for individual and organizational growth, *Australian Journal of Business and Management Research* 1(9), 92-97.
- O'Day, J. (2002) Complexity, accountability and improvement, *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.021q742t8182h238>

- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (Paris, OECD).
- OECD. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Erişim bağlantısı: www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf
- OECD. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Australia 2011*. Erişim bağlantısı: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life* (Paris, OECD).
- OECD. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Erişim bağlantısı: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- OECD. (2016). *Reviews of school resources*. 14.01.2023 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school-resources-review/> adresinden alınmıştır.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing.
- Ong Kelly, K., Yun Angela Ang, S., Ling Chong, W. ve Sheng Hu, W. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of educational administration*, 46(1), 39-54.
- Ontario Ministry of Education. (2010). *Teacher Performance appraisal: Technical requirements manual*. http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september20221.pdf
- O'Pry, S. C. ve Schumacher, G. (2012). New teachers perceptions of a standards-based performance appraisal system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 325-350.
- Örencik, İ. (2007). *360 Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Orta Öğretim Kurumlarında Bir Uygulama*. [Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y. ve Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International journal of nursing studies*, 48(3), 369-383.
- Özaslan, G. ve Özaslan, A. (2022). Using expectancy theory as a lens for exploring the reasons behind teachers' lack of motivation for self-development in online teaching. *Behaviour ve Information Technology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2103026>
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Özdemir, G. (2014). *Performans değerlendirme verimlilik ve çalışma hayatına etkisi*. Çatı Kitapları.

- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin özdeğerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Özdevecioğlu, M. ve Kanıgür, S. (2009). Çalışanların ilişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının performansları üzerindeki etkileri, *KMU İİBF Dergisi*, 11, 53-82.
- Özkan, O. S. (2018). *Psikolojik Sermayenin Bireysel Performans Üzerindeki Etkisinde Birey-Örgüt Uyumunun Aracılık Rolü* [Doktora Tezi, THK Üniversitesi].
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2.
- Özyürek, M. (2013). *Olumlu sınıf yönetimi* (4.Baskı). Kök Yayınları.
- Paile, N. J. (2012). Staff perceptions of the implementation of a performance management and development systems: Father Smangaliso Mkhatswa case study [Doktora Tezi, University of South Africa]
- Pandey, A. (2021). Teacher performance appraisal at school: A critical analysis. *Horizons of Holistic Education January-March-2021*, 8(1), 32-39.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pellegrino, J. W., Baxter, G. P. ve Glaser, R. (1999), Addressing the 'two disciplines' problem: Linking theories of cognition and learning with assessment and instructional practice, *Review of Research in Education*, 24, 307–353.
- Peterson, K. D. (1984). Methodological problems in teacher evaluation. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 62–70.
- Peterson, K. D. (1987). Teacher evaluation with multiple and variable lines of evidence. *American Educational Research Journal*, 24, 311–317.

- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* (2nd ed.). Corwin Press.
- Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. *Nassp Bulletin*, 88(639), 60-79.
- Peterson, K. D. ve Peterson, C. A. (Eds.). (2005). *Effective teacher evaluation: A guide for principals*. Corwin Press.
- Peterson, P. L. ve Comeaux, M. A. (1990). Evaluating the systems: Teacher's perspectives on teacher evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 3-24.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E. ve Mukhopadhyay, S. (2003). Parent surveys for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(4), 317-330.
- Piburn, M., Sawada, D., Turley, J., Falconer, K., Benford, R., Bloom, I. ve Judson, E. (2000). Reformed teaching observation protocol (RTOP) reference manual. *Tempe, Arizona: Arizona Collaborative for Excellence in the Preparation of Teachers*.
- Polat, A. (2022). *Özel program ve proje uygulayan ortaokullarda öğrenim gören öğrenci velileri memnuniyet durumları ve etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi, TC Maltepe Üniversitesi).
- Popham, J. W. (2007). *Classroom assessment: what teachers need to know* (5th ed.). Pearson Education.
- Poster, C. ve Poster, D. (1997), "The nature of appraisal," in Kydd, L., Crawford, M. and Riches, C. (Eds), *Professional Development for Educational Management*, Open University Press, Buckingham, pp. 148-56.
- Powney, J. (1991), The appraisal of teachers in middle management roles. *Research Papers in Education*, 6(3), 171-95.
- Prabu, A. A. A. ve Puspitasari, M. (2015). Kecerdasan Emosi Guru, Stres Kerja, Dan Kinerja Guru Sma. *Journal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 45(2), 113470.
- Pfeifer, R. S. (1987). Variations on a theme: an analysis of peer involvement in teacher evaluation, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>
- Rahman, S. A. (2006). Attitudes of Malaysian teachers toward a performance-appraisal system. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(12), 3031-3042.
- Renand, F. (2000). Management challenges for the 21st century. *Revista de Administração de Empresas*, 40(4), 106-108.
- Rice, J. (2003) *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes* (Washington, DC, Economic Policy Institute).
- Rodriguez, L. A., Swain, W. A. ve Springer, M. G. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339-2377.

- Rostini, D., Syam, R. Z. A. ve Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, S. V., Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. ve Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.01>
- Sabuncuoğlu, Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Basın Yayın.
- Sağbaşı, N. Ö. ve Özkan, C. (2019). 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Press.
- Sancar, R., Atal, D. ve Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sanders, W. L. ve Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville: University of Tennessee.
- Sarı, M. C. (2008). *Öğrenci ve velilerin okul memnuniyeti* (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 113-132.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Schmitt, Thomas A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 304-321.
- Scorecard, B. (2011). *Kamu yönetiminde performans* (H. T. Eroğlu, Çev.). Çizgi kitapevi.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. ve Anderson, S. E. (2010) Investigating the Links to Improved Student Learning: final report of research findings (St. Paul, University of Minnesota). www.cehd.umn.edu/CAREI/
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Sezgin, F., Tinmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4557>
- Shahzad, K., Bashir, S. ve Ramay, M. I. (2008). Impact of HR practices on perceived performance of university teachers in Pakistan. *International Review of Business Research Papers*, 4(2), 302-315.
- Shao, M., He, W., Zhao, L. ve Su, Y. S. (2022). The influence of parental involvement on parent satisfaction: The moderating effect of parental educational level and the number of children. *Frontiers in Psychology*, 12, 752-802.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75
- Shinkfield, A. J. ve Stufflebeam, D. L. (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, 41. Springer Science ve Business Media.
- Sims, S. ve Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Skedsmo, G. ve Huber, S. G. (2017). Evaluation of educators' performance—balancing various measures to improve practice. *Educ Asses Eval Acc*, 29, 107–110, <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9262-4>
- Skallerud, K. (2011). School reputation and its relation to parents' satisfaction and loyalty. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 671-686. <https://doi.org/10.1108/09513541111172081>
- Sluijsmans, D. ve Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 6-22. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.01.005>
- Smith, W. C. ve Kubacka, K. (2017). The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(86).
- Smith, K. ve Tillema, H. H. (2006). *The challenge of assessing portfolios; in search for criteria*. In A. Havnesve L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary*.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25

- Sun, L., Hu, L., Zhou, D. ve Yang, W. (2022). Evaluation and developmental suggestions on undergraduates' computational thinking: A theoretical framework guided by Marzano's new taxonomy. *Interactive Learning Environments*, 1-23.
- Supratikto, A., Supriyanto, E. ve Fathoni, A. (2014). Supervisi Akademik di SMP Negeri 4 Pacitan. *Manajemen Pendidikan*, 9(2), 141-149.
- Steiner, L. (2010). *Using competency-based evaluation to drive teacher excellence*. P. Impact (Ed.) Building an opportunity culture for America's teachers. Chapel Hill: Public Impact.
- Stiggins, R. J. ve Duke, D. L. (1988). *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. SUNY Press.
- Stodolsky, S. S. (1990). *Classroom Observation*. In Johan Millman ve Linda Darling Hammond (Eds). *The New Handbook Of Teacher Evaluation: Assessing Elementary And Secondary School Teachers*. Corwin Press, Inc.
- Strauss A. L. ve Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research*, 1st edn, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stronge, J. H. (1991). The dynamics of effective performance evaluation systems in education; Conceptual, human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 405-411.
- Stronge, J. H. (2010). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. Larchmont, NY: Eye on Educatio.
- Stronge, J. H. (2012). Teacher performance evaluation program handbook 2012-2013 acknowledgments. Stronge and Associates Educational Consulting, LLC. https://www.academia.edu/6777653/TEACHER_PERFORMANCE_EVALUATION_PROGRAM_HANDBOOK_2012_2013_ACKNOWLEDGMENTS
- Stronge, J. H., Xu, X., Leeper, L. ve Tonneson, V. (2013). *Principal evaluation: Standards, rubrics, and tools for effective performance*. ASCD.
- Stronge, J. H. ve Tucker, P. D. (2020). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Routledge.
- Stronge, J. H. ve Tucker, P. D. (1999). The Politics of Teacher Evaluation: A Case Study of New System Design and Implementation. İçinde *Journal of Personnel Evaluation in Education* (C. 13).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2005). *Belediyelerde performans yönetimi*. İlke yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

- Tan, H. (2007). *Toplam kalite yönetimi çerçevesinde öğrenci memnuniyeti (Süleyman Nazif Lisesi ve Okyanus Koleji Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]
- Tashakkori, A. ve Teddie, C. (2010). Mixed Methodology: Combining Qualitative, and Quantitative Approaches, diterj. *Budi Pustaka Pribadi: Mixed Methodology: Mengombinasikan Pendekatan Kualitatif dan Kuantitatif*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Taş, İ. D. (2020). Teacher evaluation in various countries. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 311-332.
- Taut, S. ve Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(71), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Taylor, E. S. ve Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. <https://cepa.stanford.edu/content/effect-evaluation-teacher-performance>
- Taymaz, A. H. (2000). *Okul yönetimi*. Pegem.
- TEDMEM. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler, <https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-adayogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerinedegerlendirmeler?wpdmdl=2641&verefresh=5ded5f71559181575837553>, Erişim Tarihi: 16.01.2023
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D. ve Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561-582.
- Terzi, Ç. (2015). *Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University).
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2009). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. (A. R. Gullickson ve B. B. Howard, Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thomsen, J. (2014). Teacher Performance Plays Growing Role in Employment Decisions. Teacher Tenure: Trends in State Laws. *Education Commission of the States*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560990.pdf>
- Tikkanen, J. (2019). Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 165-179.
- Timor, M. (2011). *Analitik hiyerarşi prosesi*. Türkmen Kitabevi.

- Tillema, H. ve Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and teacher education*, 23(4), 442-456.
- Timperley, H. S. (1998), "Performance appraisal: principals' perspectives and some implications," *Journal of Educational Administration*, 36(1), 44-58.
- Toch, T. (2008). Fixing Teacher Evaluation. *Educational Leadership*, 66(2), 32-37.
- Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tonbul, Y. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tonks, D., Kimmons, R. ve Mason, S. L. (2021). Motivations among special education students and their parents for switching to an online school: Survey responses and emergent themes. *Online Learning*, 25(2), 171-189. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2141>
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği.
- Tucker, P. D. ve Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. ASCD.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H. ve Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*. Eye on Education.
- Turan İ., Şimşek Ü. ve Aslan H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Turner, G. ve Clift, P. (1988), *Studies in Teacher Appraisal*. Falmer Press.
- Türk, K. ve Roolah, T. (2005). Eesti ülikoolide akadeemilise personali hindamine ja töötasustamine. *University of Tartu-Faculty of Economics and Business Administration*, 20, 221-260.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. SAGE Publications.
- Uçan, A. (1987). Müzik eğitiminde performans testlerinin yeri, önemi ve kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 287-307.
- Uçar, A. (2001). *İstanbul ili ilköğretim okul öğretmenlerinin performans değerlendirmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Uğuz, H. E. (2010). İngiliz kamu personel yönetimine genel bir bakış: Kamu hizmetlerine giriş, performans değerlendirme ve disipline ilişkin düzenlemeler. *Sayıştay Dergisi*, (78), 129-148.

- UNESCO. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Una panorámica de América y Europa*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago, 2007.
- US Department of Education (2009). *Race to the top program executive summary* (74 Fed. Reg. 59692). Erişim bağlantısı: <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi*. İ.Ü.İ.F. Yayın No:262.
- Uyargil, C. (2007). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi: performansın planlanması değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. Arıkan Basım Dağıtım.
- Uyargil, C. (2013). *Performans yönetimi sistemi bireysel performansın planlanması değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. Beta Basım A.Ş.
- Uygun, S. V. (2017). *Kamu kurumlarında yöneticilerin uyguladıkları yönetim anlayışlarının performans değerlendirme sürecine etkileri: TÜİK örneği*. [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Üzüm, B. ve Uçkun, S. (2018). Performans değerlendirme yöntemleri üzerine nitel bir araştırma: Kocaeli ili örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 254-275.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R. ve Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review* 4(1), 2009, 41-54.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R. ve Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Yariv, E. (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283.
- Yeten, G. (2012). *İlköğretim 1. Kademe Veli Memnuniyetinin sağlanmasında yöneticinin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]
- Yıldız, M., Turan, Ş., Uslu, M., Demir, V., Çavuşoğlu E., Kalafat, U., Gökmener, A., Hasdemir, A. K. ve Şimşek, E. (2012). İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri (İstanbul MEM).

- Yılmaz, E. ve Öznacar, B. (2016). *Veli, ebeveyn- anne baba ve okul*. E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkanve S. A. Sulak (Ed.), Eğitim bilimlerinden yansımalar, (ss.59-70). Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Yinger, R. (2005). A public politics for a public profession. *Journal of Teacher Education*, 56(1) 1-6.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Kongre Kitabı). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli. 28-30 Eylül
- Zhang, X. F. ve Ng, H. M. (2017). An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2). <https://doi.org/10.1177/1741143215597234>
- Zbar, V., Marshall, G. ve Power, P. (2007). *Better schools, better teachers, better results*. Acer Press.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/13603120500448154>
- Zingil, G. (2012). *İlköğretim kurumları standartlarına dayalı öz değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi] Osman Gazi Üniversitesi.
- Warren, J. M. ve Hale, R. W. (2016). The influence of efficacy beliefs on teacher performance and student success: Implications for student support services. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 34, 187-208.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed). Newbury Park.
- Werther, W. B. ve Davis, K. (1995). *Human Resources and Personnel Management* (Subsequent Edition). McGraw-Hill College.
- Williamsburg–James City County Public Schools. (2022). *Teacher evaluation handbook*. Williamsburg, VA: Author. <https://wjccschools.org/wp-content/uploads/2018/12/Teacher-Evaluation-Handbook.pdf>
- Wright, R. (2006). Student evaluations of faculty: Concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40(2), 417-422.
- Wolf, K., Lichtenstein, G. ve Stevenson, C. (1997). *Portfolios in teacher evaluation*. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 193- 214). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

DOKÜMAN ANALİZİNDE KULLANILAN KAYNAKLAR

Kod

MAKALELER

- M1** Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- M2** Boydak Özcan, M. ve Karagözoğlu, A. A. (2020). Öğretmen performans değerlendirme taslağı: Görüşler, yansımalar, değerlendirmeler. *Journal of Anatolian Education Research (JAER)*, 4, 21-45
- M3** Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- M4** Balkar, B. ve Şahin, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğretmen performansını değerlendirme model ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 396-412.
- M5** Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 211-233. <https://doi.org/10.7822/omuefd.425403>
- M6** Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 142-161. <https://doi.org/10.17755.esosder.412344>
- M7** Bozan, S. ve Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-239. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.415812>
- M8** Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824. <https://doi.org/10.26466/opus.418565>
- M9** Altay, P. ve Kış, A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 1-18. <https://doi.org/10.29129/inujse.841232>
- M10** Karabatak, S. ve Şengür, D. (2020). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 99-113. <https://doi.org/10.33710/sduijes.639961>
- M11** Özge Sağbaşı, N. ve Özkan, C. (2019). 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.

- M12** Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25
- M13** Koçak, S. ve Arslan, S.Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *KEFAD*, 19(1), 602-620.
- M14** Tonbul, Y. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme modelinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 173-188.
- M15** Kahya, O. ve Hoşgörür, V. (2020). Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 671-681.
- M16** Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- M17** Günbayı, İ. ve Yıldırım, S. (2012). Performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Antalya ili örneği). *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-22.
- M18** Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101
- M19** Arslan, M. (2023). Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 349-388.
- M20** Çetin, M. ve Duman, S. (2022). Öğretmenlerin Yüksek Performans Algısı ve Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 233-252.
- M21** Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4557>
- M22** Altundep, Ö. (1999). Orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 81-106.
- M23** Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G. ve Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal Of School Psychology*, 68, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>

- M24** Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor E. S., Lindy, B. ve Rosen, R. (2018). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. *Journal of Public Economics*, 166, 81-97. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.08.011>
- M25** De Witte, K. ve Rogge, N. (2011). Accounting for exogenous influences in performance evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 30(4), 641-653. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.02.002>
- M26** Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, 40, 183-204. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.002>
- M27** Avalos, B. ve Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- M28** Hyun, R. J. ve Sajjad, S. (2018). Quality of teachers' performance evaluation in public and private secondary schools of karachi, Pakistan. *Pakistan Journal of Education*, 35(2), 157-174. <https://doi.org/10.30971/pje.v35i2.548>
- M29** Nadeem, M., Arif, S. ve Naeem, M. (2020). The role of principals and administrators in performance appraisal of school teachers in Punjab. *Sir Syed Journal of Education ve Social Research*, 3(2), 132-142. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020\(132-142\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020(132-142))
- M30** A Siddique, A., Shahzadi, H., Zarar, N. ve Batool, Z. (2021). Quality of teachers' performance evaluation in secondary schools: comparison between public and private sectors. *Harf-o-Sukhan*, 5(4), 15-21.
- M31** Koçak, R. (2006). The validity and reliability of the teachers' performance evaluation scale. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 6(3), 799-808.
- M32** Rostini, D., Syam, R. Z. A. ve Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1721>
- M33** Fadli, S. ve Imtihan, K. (2019). Implementation of MOORA method in evaluating work performance of honorary teachers. *Journal Publications ve Informatics Engineering Research*, 4(1), 128-135. <https://doi.org/10.33395/sinkron.v4i1.10192>
- M34** Kusumaningrum, D. E., Sumarsono R. B. ve Gunawan, I. (2019). Professional ethics and teacher teaching performance: measurement of teacher empowerment with a soft system methodology approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624.

- M35** Obasi, K. K. ve Ohia, A. N. (2014). Teacher performance evaluation techniques in public and private secondary schools in South East Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 13(2), 117-123. <https://doi.org/10.4314/gjer.v13i2.8>
- M36** Baker, E. L. (1997). Model-based performance assessment. *Theory Into Practice*, 36(4), 247-254. <https://www.jstor.org/stable/1477370>
- M37** Asiago, D. ve Gathii, A. L. I. C. E. (2014). Teachers' perceptions of performance appraisal practices in Public secondary schools in Limuru district. *International Journal of Education and Research*, 2(4), 1-12.
- M38** Wang, W. (2007). Evaluation of 2+ 2 alternative teacher performance appraisal program in Shanxi, People's Republic of China. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1012-1023.
- M39** Al-ghanabousi, N. S. ve Idris, A. R. (2010). Principal's practices in the performance appraisal for teachers in Al-Sharqiah South Zone's Schools in Oman. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3839-3843. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.601>
- M40** Tuytens, M. ve Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal. *Personnel Review*, 41(6), 756-776. <https://doi.org/10.1108/00483481211263692>
- M41** Bone, A. A., Rachman, A. ve Mashudi, I. (2021). The teacher performance appraisal system in improving teachers performance in limboto district. *Governance: Jurnal Ilmu Administrasi Publik*, 4(1), 30-40.
- M42** Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- M43** Sobolev, A. B. (2016). The teacher education development program: New challenges: (current status and developing trends in the state policy for higher teacher education). *Russian Education and Society*, 58(2), 121-132. <https://doi.org/10.1080/10609393.2016.1214490>
- M44** Taut, S. ve Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(71), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- M45** Rodriguez, L. A., Swain, W. A. ve Springer, M. G. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339-2377. <https://doi.org/10.3102/0002831220910989>

- M46** Liu, S. ve Teddlie, C. (2005). A follow-up study on teacher evaluation in china: Historical analysis and latest trends. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 253-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9029-4>
- M47** Suparsa, I. M., Setini, M., Asih, D. ve Telagawathi, N. L. W. S. (2021). Teacher performance evaluation through knowledge sharing and technology during the COVID 19 pandemic. *Management*, 18, 832-842. <https://doi.org/10.14704/WEB/V18SI04/WEB18168>
- M49** Woolf, S. B. (2015). Special education professional standards: How important are they in the context of teacher performance evaluation? *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 276-290. <https://doi.org/10.1177/0888406414557284>
- M50** Maslow, V. J. ve Kelley, C. J. (2012). Does evaluation advance teaching practice? The effects of performance evaluation on teaching quality and system change in large diverse high schools. *Journal Of School Leadership*, 22(3), 600-632.
- M51** Normore, A. H. (2004). Performance appraisals of school administrators in one Canadian school district: A contemporary model. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), 283-298.
- M52** Martínez-Caro, E., Cegarra-Navarro, J. G. ve Cepeda-Carrión, G. (2015). An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education. *Total Quality Management ve Business Excellence*, 26(5-6), 632-647. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.867607>
- M53** Bichi, A. A. (2017). Evaluation of teacher performance in schools: Implication for sustainable development goals. *Northwest Journal of Educational Studies*, 2(1), 103-113.
- M54** Cai, Y. ve Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>
- M55** Khan, A. (2021). Exploring the perceptions of educational supervisors and their impact on teachers' performance appraisals (TPA) in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *The Dialogue (1819-6462)*, 16(2), 12-27.
- M66** Akpotu, N. E. ve Oghuvbu, E. P. (2004). Performance appraisal of the nigerian secondary school teachers: The students perspectives. *International Studies in Educational Administration*, 32(3), 44-57.
- M67** Owiye, J., Maiyo, J. K. ve Robert, K. (2020). Influence of teacher performance appraisal and development policy on implementation of teacher performance appraisals in public secondary schools in bungoma county. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 25(8), 28-42. <https://doi.org/10.9790/0837-2508062842>

- M68** Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2019). Teacher performance appraisal in Turkey: An alternate model. *European Journal of Education Studies*, 5(11), 222-251. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2592327>
- M69** Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>
- M70** Idapalapati, S. R. (2019). Original paper towards the fairest teacher evaluation model. *World Journal of Educational Research*, 6(2), 168-187. <https://doi.org/10.22158/wjer.v6n2p168>
- M71** Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- M72** Bartlett, S. (2000). The development of teacher appraisal: A recent history. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), 24-37.
- M73** Caughlan, S. ve Jiang, H. (2014). Observation and teacher quality: Critical analysis of observational instruments in preservice teacher performance assessment. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 375-388. <https://doi.org/10.1177/0022487114541546>
- M74** Gálvez Suarez, E. ve Milla Toro, R. (2018). Teaching performance evaluation model: Preparation for student learning within the framework for teacher good performance. *Journal of Educational Psychology-Propositos Representaciones*, 6(2), 431-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- M75** Tarhan, H., Karaman, A., Lauri, K. ve Aerila, J. A. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(4), 33-50. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss4/3>
- M76** Swars Auslander, S., Smith, S. Z., Smith, M. E. ve Myers, K. (2020). A case study of elementary teacher candidates' preparation for a high stakes teacher performance assessment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(3), 269-291. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09422-z>
- M77** Farooqi, M. T. K., Ahmed, S. ve Ashiq, I. (2019). Relationship of perceived organizational support with secondary school teachers' performance. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 141-152.
- M78** Forrester, G. (2011). Performance management in education: Milestone or millstone? *Management in Education*, 25(1), 5-9. <https://doi.org/10.1177/0892020610383902>
- M79** Kagema, J. ve Irungu, C. (2018). An analysis of teacher performance appraisals and their influence on teacher performance in secondary schools in

- M80** Rahman, S. A. (2006). Attitudes of Malaysian teachers toward a performance-appraisal system. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(12), 3031-3042.
- M83** Liu, S. ve Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: Latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 231-250. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9168-8>
- M84** Hannay, L. M., Seller, W. ve Telford, C. (2003). Making the conceptual shift: Teacher performance appraisal as professional growth. *Educational Action Research*, 11(1), 121-140. <https://doi.org/10.1080/09650790300200204>
- M85** Stepanova, N. A., Sannikova, L. N., Levshina, N. I., Yurevich, S. N. ve Ilyina, G. V. (2018). Methodological performance evaluation by teachers in preschool educational institutions. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 67-80. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802067A>
- M86** O’Pry, S. C. ve Schumacher, G. (2012). New teachers’ perceptions of a standards-based performance appraisal system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), 325-350. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9148-4>
- M87** Pecheone, R. L. ve Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0022487105284045>
- M88** Peck, C. A., Singer-Gabella, M., Sloan, T. ve Lin, S. (2014). Driving blind: Why we need standardized performance assessment in teacher education. *Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 8-30. <https://doi.org/10.3776/joci.2014.v8n1p8-30>
- M89** Conway, P. F. ve Artiles, A. J. (2005). Foundations of a sociocultural perspective on teacher performance assessment. *Designing Performance Assessment Systems for Urban Teacher Preparation*, 21-48.
- M90** Pimpa, N. (2005). Teacher performance appraisal in Thailand: Poison or panacea? *Educational Research for Policy and Practice*, 4(2), 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10671-005-1547-6>
- M91** Lamie, J. M. (1998). Teacher education and training in Japan. *Journal of In-Service Education*, 24(3), 515-534. <https://doi.org/10.1080/13674589800200055>
- M92** Khan, H. M. A., Chandio, J. H. ve Farooqi, M. T. K. (2014). Comparison of performance appraisal system in public and private schools. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 8(1), 272-278.
- M93** Wu, M. J., Huang, C. Y., Kao, Y. S., Lue, Y. F. ve Chen, L. C. (2018). Developing a professional performance evaluation system for pre-Service automobile repair

vocational high school teachers in Taiwan. *Sustainability*, 10(10), 3537-3567. <https://doi.org/10.3390/su10103537>

- M94** Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1478210317751274/FORMAT/EPUB>
- M95** Kelleher, J. P. ve Kase, S. (2012). Teacher evaluation systems and multi-cultural commonalities and challenges: England, Mexico, Portugal, Finland, Ireland, and Turkey. *American Educational Research Association, 2012 Annual Meeting Final Report*, 1-22. http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=ced_fac
- M96** Collins, A. B. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178818>
- M97** De Almeida, J. C. (2017). Teacher performance evaluation: The importance of performance standards. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(1), 2973-2981.
- M98** Benchik-Osborne, J. (2011). A Review of “Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality: A Handbook”. *Educational Studies*, 47(1), 96-100. <https://doi.org/10.1080/00131946.2011.540997>
- M99** Özaskan, G. ve Özaskan, A. (2022). Using expectancy theory as a lens for exploring the reasons behind teachers’ lack of motivation for self-development in online teaching. *Behaviour ve Information Technology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2103026>
- M100** Smith, W. C. ve Kubacka, K. (2017). The Emphasis of Student Test Scores in Teacher Appraisal Systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(86).
- M101** Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>
- M102** Lundström, U. (2012). Teachers’ Perceptions of Individual Performance-related Pay in Practice: A Picture of a Counterproductive Pay System. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(3), 376-391. <https://doi.org/10.1177/1741143212436954>
- M103** Martínez, J. F., Schweig, J. ve Goldschmidt, P. (2016). Approaches for Combining Multiple Measures of Teacher Performance: Reliability, Validity, and Implications for Evaluation Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 738-756. <https://doi.org/10.3102/0162373716666166>

- M104** Milanowski, A. T. ve Heneman Iii, H. G. (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3).
- M105** Steinberg, M. P. ve Garrett, R. (2015). Classroom Composition and Measured Teacher Performance: What Do Teacher Observation Scores Really Measure? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 293-317. <https://doi.org/10.3102/0162373715616249/FORMAT/EPUB>
- M106** Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- M107** Rasheed, M. I., Yousaf, H. D. A. S. ve Noor, A. (2011). A critical analysis of performance appraisal system for teachers in public sector universities of Pakistan: A case study of the Islamia University of Bahawalpur (IUB). *African Journal Of Business Management*, 5(9), 3735-3744. <https://doi.org/10.5897/AJBM10.1157>
- M108** Morganstein, D. ve Wasserstein, R. (2014). ASA statement on value-added models. *Statistics and Public Policy*, 1(1), 108-110. <https://doi.org/10.1080/2330443X.2014.956906>
- M109** Teelken, C. (2015). Hybridity, coping mechanisms, and academic performance management: Comparing three countries. *Public Administration*, 93(2), 307-323. <https://doi.org/10.1111/padm.12138>
- M111** Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R. ve Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- M112** Kyriakides, L. (2005). Drawing from teacher effectiveness research and research into teacher interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: A study on the use of student ratings to evaluate teacher behaviour. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2).
- M113** Arora, A. ve Kaur, S. (2015). Performance assessment model for management educators based on KRA/KPI. In *International Conference On Technology And Business Management*, 23, 218-221.
- M114** Lee, J. C. K., Ding, D. ve Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: The Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163. <https://doi.org/10.1108/09684880810868439>
- M115** Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A. ve Erden, F. T. (2022). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 48(1), 88-104.

- M116** Katsuno, M. (2010). Teacher evaluation in Japanese schools: An examination from a micro-political or relational viewpoint. *Journal of Education Policy*, 25(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/02680931003700>
- M117** Munguti, B. K. ve Kanyanjua, D. (2017). Performance appraisals practices and employee productivity in Kenya: A case study of Savannah Cement Ltd. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 2(4), 82-96. http://www.iajournals.org/articles/iajhrba_v2_i4_82_96.pdf
- M118** Singh, S. P. ve Rana, S. (2014). Impact of performance appraisal on the motivation of teachers of professional institutions in Dehradun City. *IFRSA Business Review*, 4(1), 127-130.
- M119** Zhang, X. F. ve Ng, H. M. (2017). An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 196-218. <https://doi.org/10.1177/1741143215597234>
- M120** Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2016). A comprehensive initiative for evaluating teacher performance: The case of Michigan (USA). *Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 113-130. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17102081>
- M121** Xu, X., Wang, Y. ve Yu, S. (2018). Teaching performance evaluation in smart campus. *IEEE Access*, 6, 77754-77766. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2884022>
- M122** Ying, Z., Yuhui, Y., Huifang, C., Mo, C. ve Jianping, Z. (2019). The development and performance evaluation of digital museums towards second classroom of primary and secondary school-taking zhejiang education technology digital museum as an example. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(2), 69-84. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i02.7897>
- M123** Zhang, M. ve Yu, X. (2020). The construction of teaching quality evaluation system of modern apprenticeship based on big data. In *Journal of Physics: Conference Series*. 1578(1), 2-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1578/1/012124>
- M124** Brown, G., Leonard, C. ve Arthur-Kelly, M. (2016). Writing SMARTER goals for professional learning and improving classroom practices. *Reflective Practice*, 17(5), 621-635.
- M125** Braun, H. ve Kanjee, A. (2006). Using assessment to improve education in developing nations. *Improving education through assessment, innovation, and evaluation*, 1-46.

KİTAPLAR

- K1** Stronge, J. H. ve Tucker, P. D. (2020). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Routledge.
- K2** Nikolic, V. ve Cabaj, H. (2000). *Am i teaching well? Self-evaluation strategies for effective teachers*. Pippin.
- K3** Zbar, V., Marshall, G. ve Power, P. (2007). *Better schools, better teachers, better results*. Acer Press.
- K4** Jones, J., Jenkin, M. ve Lord, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. Paul Chapman Publishing.
- K5** Blaschke, L. M., Hase, S. ve Kenyon, C. (2014). *Experiences in self-determined learning*. Amazon.
- K6** Grissom, J. A., Egalite, A. J. ve Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools*. Wallace Foundation.
- K7** Tucker, P. D. ve Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. ASCD.
- K8** Stronge, J. H., Xu, X., Leeper, L. ve Tonneson, V. (2013). *Principal evaluation: Standards, rubrics, and tools for effective performance*. ASCD.
- K9** Carbaugh, B., Marzano, R. J. ve Toth, M. D. (2017). *The Marzano focused teacher evaluation model*. West Palm Beach Gardens, Florida: Marzano Center/Learning Sciences International.
- K10** Jordan, K. (2009). *Performans değerlendirme harvard business school press pocket mentor* (M. İnan, Çev.). Optimist Yayınları.
- K11** Özdemir, G. (2014). *Performans değerlendirme verimlilik ve çalışma hayatına etkisi*. Çatı Kitapları.
- K12** Kaplan, R. S. (2010) *Performansı ölçmek harvard business school press pocket mentor* (M. İnan, Çev.). Optimist Yayınları.
- K13** Luecke, Richard. (2015). *Performans yönetimi* (A. Özer, Çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- K14** Göksel, A. (2013). *İşletmelerde performans değerlendirme sistemi tasarımı*. Nobel Yayınları.
- K15** Kaymaz, K. (2009). *Performans değerlendirme ve çalışan verimliliği*. Dora Basım Yayın Denetim.

- K16** Scorecard, B. (2011) *Kamu yönetiminde performans* (T. H. Eroğlu, Çev.). Çizgi kitapevi.
- K17** Şentürk, H. (2005) *Belediyelerde performans yönetimi*. İlke Yayınları.
- K18** Ateş, H. ve Köseoğlu, Ö. (2011) *Belediyelerde kurumsal performans yönetimi*. İlke Yayınları.

RAPORLAR

- R1** Public, J., District, S. ve Watkins, E. (). *Teacher performance evaluation*. Building Tomorrow Today. <https://www.nctq.org/dmsView/81-07>
- R2** Asian Development Bank. (2006). *Guidelines for preparing performance evaluation reports for public sector operations*. <https://www.adb.org/sites/default/files/institutional-document/32516/guidelines-pper-pso.pdf>
- R3** OECD. (2009). *Teacher evaluation a conceptual framework and examples of country practices*. <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- R4** Grant, L. W., of William, C., Virginia Caine Tonneson, M. ve Xianxuan Xu, M. (2012). *Teacher evaluation handbook*. Arlington Public Schools. https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2014/11/APS_teacher_eval_handbook_Sept15.pdf
- R5** Berry, W. L., Carlton, L. D., Straub Teacher, E. E., Whitlock, P. K., Winkler, C. A., Yurasits, J. A., Tonneson, V. C., Leslie, M., Grant, W. ve Xu, M. X. (2014). *Teacher Performance Evaluation System Handbook*. Danville Public Schools. https://cdn5-ss11.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_158822/File/human%20resources/performance%20evaluation/dps_teacher_perf_eval_sys_handbook-2014-2015.pdf
- R6** Costa, P. ve Araújo, L. (2015). *Teacher costs*. Joint Research Centre (European Commission). <https://doi.org/10.2760/68492>
- R7** TEDMEM. (2018). *Öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmelik taslağı üzerine değerlendirmeler*. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmen-performans-degerlendirme-aday-ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine-degerlendirmeler>

- R8** Bacigalupo, M. ve Cachia, R. (2011). *Teacher collaboration networks in 2025 : what is the role of teacher networks for professional development in Europe? : notes from the workshops held on the 6th and 7th June 2011 at the Institute for Prospective Technological Studies of the European Commission Joint Research Centre*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.
https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC67530/reqno_jrc_67530_jrc67530_tn.pdf
- R9** Erdoğan, D. G. ve Horzum, M. B. (2019). Öğretmen gelişim modeli öğretmen performansı üzerine değerlendirme. *SETA*. [https://www.setav.org/rapor-ogretmen-gelisim-modeli-ogretmenperformansi-uzerine-degerlendirme/\[11.03.2022\]](https://www.setav.org/rapor-ogretmen-gelisim-modeli-ogretmenperformansi-uzerine-degerlendirme/[11.03.2022]).
- R10** Stronge, J. H. (2012). *Teacher performance evaluation program handbook 2012-2013 acknowledgments*. Stronge and Associates Educational Consulting, LLC. https://www.academia.edu/6777653/TEACHER_PERFORMANCE_EVALUATION_PROGRAM_HANDBOOK_2012_2013_ACKNOWLEDGMENTS
- R11** Williamsburg-James City County Public Schools. (2022). *Teacher Evaluation System*. Erişim Linki: [Yourtown Schools Teacher Performance Evaluation System \(wjccschools.org\)](http://www.wjccschools.org), 15.01.2022
- R12** Hillsborough County Public School. (2019). *Teacher Evaluation Handbook*. <http://www.hillsboroughcta.org/wp-content/uploads/2019/10/Teacher-Evaluation-Handbook-2019-DRAFT.pdf>
- R13** David Douglas School District. (2019). *Teacher growth and evaluation handbook a comprehensive system of growth and evaluation designed to support best practices in teaching and learning*. <https://www.ddouglas.k12.or.us/wp-content/uploads/2015/09/Teacher-Growth-and-Evaluation-Handbook-2015-16-Final.pdf>
- R14** Tolland Public Schools. (2019). *Teacher Professional Learning and Evaluation Plan*. https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Evaluation-and-Support/plans_2019_2020/Tolland_Evaluation_Plan.pdf
- R15** OECD. (2019). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- R16** OECD. Publishingve Organisation for Economic Co-operation and Development Staff. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

MODELLER

- M1** Paulo Santiago, B., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., Manzi, J. ve Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*. OECD Review. <https://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>
- M2** Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. (2022). *Australian teacher performance and development framework*. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-teacher-performance-and-development-framework>
- M3** Marzano, R. J. (2014) *The marzano teacher evaluation model*. Learning Sciences Marzano Center. <http://www.fhps.net/wp-content/uploads/2017/01/Teacher-Evaluation-1.pdf>.

TEZLER

- T1** Harris, I. K. (2016). *Performance appraisals for special education teachers: examining the need for separation and alignment* [Doktora tezi, Olivet Nazarene University]. The University of Olivet Nazarine DigitalCommons@Olivet. https://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=edd_diss
- T2** Harris Sr, J. Q. (2018). *Improving music teacher effectiveness: an examination of resources and strategies used to cultivate the growth of music teachers* [Doktora tezi, Ball State University]. <https://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/201106>
- T3** Süzen, A. Z. (2007). *İnsan kaynakları yönetim süreçleri çerçevesinde öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme: özel bir ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Anadolu Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3372/415960.pdf?sequence=1>
- T4** Doty, J. E. (2018). *Teacher Performance Evaluation and Professional Growth in the Era of " Educator Effectiveness" in Maine* [Doktora tezi, The University of Maine].
- T5** Midimo, L. (2017). *Teachers' response to performance appraisals; the case of secondary schoolteachers in nyeri county* [Doktora tezi, University of Nairobi]. University of Nairobi Research Archive. <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/102819>
- T6** Sürer, M. (2016). *Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerine göre kendilerini değerlendirmeleri (Denizli ili çal ilçe örneği)* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/1643>

- T8** Doty, J. E. (2018). *Teacher performance evaluation and professional growth in the era of "educator effectiveness" in maine* [Doktora tezi, The University of Maine]. The University of Maine DigitalCommons@Umaine. <https://digitalcommons.library.umaine.edu/etd/2831/>
- T9** Pascual, T. M. (2018). *Teachers' perceptions of value-added models for use in annual performance appraisals: A case study* [Doktora tezi, The University of Bethel]. The University of Bethel SPARK. <https://spark.bethel.edu/etd/502/>
- T10** Alphan Şentuna, D. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=X-zQVifyIunjeEic4-23swveno=Z0e230qnTljZqqNXahcC2Q>
- T11** Kaçar, Y. (2018). *Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kurum yöneticilerine bırakılması ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/109705?show=full>
- T12** Dilbaz Sayın, S. S. (2017) *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=cN8SG4VvqqjzinC6s6dVtQveno=cbch6PW-NZi3UvpeKkuPZA>
- T19** Özer, N. (2010). *Özel orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi uygulamaları: Bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=rRHRmWBAhgu3uRqCA1ZiAveno=3ZMq35Ob2obtoPfnNceL1A>

YÖNETMELİKLER

- Y1** Fryer, L. ve Johnson, A. (2010). *A coherent approach to high school improvement: A school and district needs assessment tool*. National High School Center at the American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511822.pdf>
- Y2** Yüksek Öğretim Kurulu (2018, 23 Şubat). *Milli eğitim bakanlığı öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri(taslak)*. 16 Ekim 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Meslek-Yuksekokullar%C4%B1/Ogretmen_Performans_Degerlendirme_ve_Aday_Ogretmenlik.pdf adresinden edinilmiştir.

EKLER

Ek Listesi

1. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 1 (SÖPDM 1)
2. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Modeli 2 (SÖPDM 2)
3. Taslak performans değerlendirme modelini geliştirme çalıştayından görüntüler
4. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi modeli geliştirme çalıştayından görüntüler
5. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (ÖMÖ) uygulamasından görüntü
6. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi Görüşme Formu
7. Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF)
8. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ)
9. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (ÖMÖ)
10. Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ)
11. Öğretmen Performans Özdeğerlendirme Ölçeği (ÖPÖÖ)
12. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri
13. Etik Kurul Kararı
14. Araştırma İzin Onayları
15. Katılımcı ve Veli Onam Formu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ MODELİ 1 (SÖPDM 1)

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ MODELİ 1 (SÖPDM 1)

A. Modelin Amacı:

Öğretmen performans değerlendirilmesinin amacı formatif ve summatif değerlendirme olmalıdır. Sınıf öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken formatif değerlendirme ile öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olmaya yönelik kararlar üretilmektedir. Amaç öğretmeni tanımlamadan, yargılamadan mesleki gelişimine odaklanan bir değerlendirme yapmaktadır. Formatif değerlendirme sürecinde şu ilkeler dikkate alınır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri esas alınmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki alanda güçlü ve iyileştirmeye açık yönleri belirlenir ve iyileştirmeye açık yönlerini geliştirici tedbirler alınır.
- Öğretmenlere mesleki rehberlik ve mentorluk yapılır.
- Öğretmenlerin performansını artırmaya yönelik farkındalık geliştirilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için eğitim ihtiyaçları belirlenir.
- Öğretmenlere performansları ile ilgili geri bildirimler verilir.

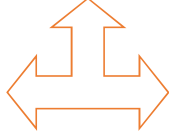
Model kapsamında amaçlanan summatif değerlendirme ile sınıf öğretmenlerinin okul ve MEM (Şube Müdürlüğü vb.) yöneticiliği, denetçilik pozisyonlarına yükselmeleri, liyakat veya kariyer basamaklarında (uzman ve başöğretmenlik) giriş ve ilerleme süreçlerine veri sağlanması, mesleki gelişimlerine yönelik eğitim kararlarının alınması ve gelişim planları tasarlanır. Summatif değerlendirme sürecinde şu ilkeler dikkate alınır:

- Kariyer basamaklarında yükselmeye yönelik değerlendirmelerde kullanılabilir.
- Öğretmenlerin zorunlu hizmet içi eğitimleri almaları sağlanabilir.
- Ceza ve yaptırıma dayalı bir şekilde gerçekleştirilmemelidir.
- Aylıkla ödüllendirmelerde esas alınabilir.
- Öğretmenin mesleki gelişimlerine yönelik hedef yönelimli planlar tasarlanmalıdır.

Şekil 1. Performans değerlendirmenin amacı

Formatif Değerlendirme

Sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirirken formatif değerlendirme ile öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olmaya yönelik kararlar üretilmektedir.



Summatif Değerlendirme

Okul ve MEM (Şube Müdürlüğü vb.) yöneticiliği, denetçilik pozisyonlarına yükselmeleri, liyakat veya kariyer basamaklarında (uzman ve başöğretmenlik) giriş ve ilerleme süreçlerine veri sağlanması, mesleki gelişimlerine yönelik eğitim kararlarının alınması ve gelişim planları tasarlanarak öğretmenin mesleki gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olmaya yönelik kararlar üretilmektedir.

B. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Sürecindeki Görevliler ve Sorumlulukları

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecindeki görevliler ve sorumlulukları şu başlıklar altında dağılmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yapılanması,
2. Okul öğretmen performans değerlendirme kurulu,
3. Okul yöneticileri,
4. Öğretmenler.

B.1. MEB Merkez Teşkilatı Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesi

Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesinden görevli ve sorumlu en üst kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında MEB Personel Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinasyonu ile Personel Genel Müdürlüğü bünyesinde bir birim yapılandırılır. Bu birim: Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Dairesidir. Bu daire taşra yapılanması ile ilişkilendirilir. Bu daire;

- a. Genel müdürlüklerin iş birliği ile sınıf öğretmenliği mesleği için standartlar ve öğretmen değerlendirmesini düzenleyen normları oluşturur.
- b. Sınıf öğretmenin performansının değerlendirilmesine ilişkin mevzuatları hazırlar ve geliştirir.

- c. Sınıf öğretmenin performansının değerlendirilmesine ilişkin prosedürler oluşturur.
- d. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinin gerçekleşmesine yönelik irade sergiler.
- e. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme araçlarını tasarlar.
- f. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecindeki görevlilerin görev dağılımını yapar ve denetler.

B.2. Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu

Okulda sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmesini yapmak için bir kurul oluşturulur. Bu kurul, Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu olarak isimlendirilebilir. Bu birimde iki daimi üye, iki geçici üye bulunur. Daimi üyeler, okul yöneticisi ve okul yönetici yardımcısıdır. Öğretmenler ve zümre başkanları kendi değerlendirme kurullarının geçici üyesi olurlar. Zümre başkanlarının değerlendirilmesi sürecine başka sınıfların zümre başkanı üye olabilir. Zümre oluşturulamayan okullarda zümre başkanı üyeliğine ve görevlerini okul yöneticisi ve ilgili öğretmenin mutabık kaldığı öğretmen kurul üyesi olur ve görevlerini sürdürür. Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda okul yöneticisi ve zümre başkanlığı görevlerini İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilen yöneticiler yürütür. Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu'nun görev ve sorumlulukları şu şekildedir:

- a. Okuldaki performans değerlendirme sürecini planlar.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlar.
- c. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme araçlarını uygular.
- d. Sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirilmesi ile ilgili summatif ve formatif kararlar verir.

B.3. Okul Yöneticileri

Okul yöneticisi, sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesi sürecinde görev alabilmesi için öğretmen performans değerlendirmesi içeriği ile yapılandırılmış sertifikalı eğitim almalıdır. Sertifikasyon eğitimi alıp bu eğitim sürecinde başarılı olan okul yöneticileri sınıf

öğretmenlerinin performansının değerlendirilmesi sürecinde görev alır. Bu sertifikasyon eğitimin içeriği; Program ve uzmanlık bilgisi, Performans gösterge bilgisi, ders gözlemi, etik, değerlendirmenin psikolojik boyutu, performans değerlendirme ve ölçme değerlendirme konularını kapsar. Bu sertifikasyon eğitiminde okul yöneticilerine kazandırılması gereken başlıca beceriler: kayıt tutma ve saklama, kanıtları yorumlama, yargı üretme, insan ilişkileri, geri bildirim verme ve tarafsızlık becerileridir. Bu eğitim yoluyla okul yöneticileri; mentorluk, danışmanlık-rehberlik ve pedagojik lider rollerini sergilemeye hazırlanır. Sertifikasyon eğitiminde başarılı olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinde görev alırlar. Okul yöneticilerinin sorumlulukları:

- a. Öğretmenlerden olan beklentileri belirler.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performansına yönelik kayıtları tutar ve muhafaza eder.
- c. Sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirmesinde ölçülecek olan davranışlara dayalı gözlemler yapar.
- d. Geri bildirim yoluyla performanslarını iyileştirme konusunda öğretmenlere rehberlik eder.
- e. Öğretmenlerin çalışmasına, çalışma koşullarına ve eğitimine odaklanması için “bireysel gelişim diyalogları” yapar ve planlar.
- f. Öğretmenden olan beklentisini net olacak şekilde belirler. Bu beklentilerin gerçekleştirilme süreçlerini izler.
- g. Öğretmen performans değerlendirme sürecini objektif ve teknik olarak profesyonel şekilde yürütür.

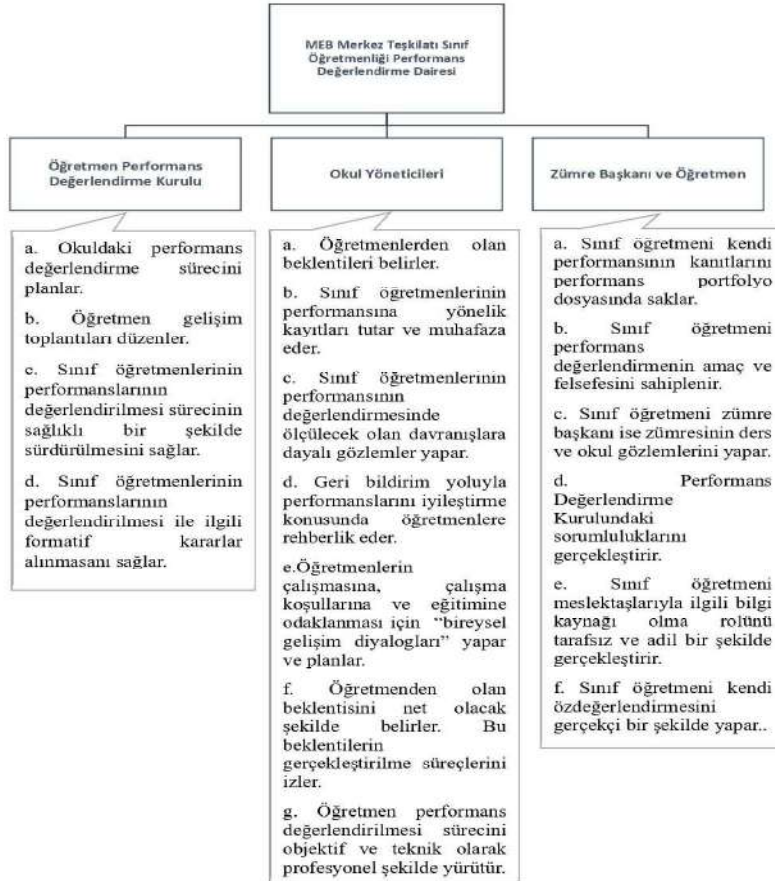
B.4. Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni kendi değerlendirme sürecinden, zümre başkanı ise hem kendi hem de zümredeki diğer öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde bilgi kaynağı olmaktan sorumludur. Sınıf öğretmenin görevleri şunlardır:

- a. Sınıf öğretmeni kendi performansının kanıtlarını performans portfolyo dosyasında saklar.
- b. Sınıf öğretmeni, performans değerlendirmenin amaç ve felsefesini sahiplenir.
- c. Sınıf öğretmeni, zümre başkanı ise zümresinin ders ve okul gözlemlerini yapar.

- d. Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulundaki sorumluluklarını gerçekleştirir.
- e. Sınıf öğretmeni meslektaşlarıyla ilgili bilgi kaynağı olma rolünü tarafsız ve adil bir şekilde gerçekleştirir.
- f. Sınıf öğretmeni kendi öz değerlendirmesini gerçekçi bir şekilde yapar.

Şekil 2. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Sürecindeki Görevliler ve Sorumlulukları



C. Öğretmen Performans Değerlendirme Kriterleri ve Göstergeleri

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde kullanılabilen kriterlerin altı ana bölümde toplanabileceği varsayılmıştır. Bunlar: "Planlama ve Hazırlık", "Öğretim Hizmeti", "Ölçme ve Değerlendirme", "Mesleki Sorumluluk", "Öğrencilerle İlişkiler" ve "Veli İlişkileri"dir.

Planlama ve Hazırlık bölümünde, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı, İçerik ve Pedagoji Bilgisi, Öğrencilerin Özellikleri Bilgisi, Öğrenme Sonuçlarını Belirleme başlıklarında dört alt boyut vardır.

Öğretim Hizmeti bölümünde, Öğrencilerle Etkileşim Kurma, Öğrenme Kültürü Oluşturma, Öğrencileri Öğrenmeye Dâhil Etme, Soru Sorma ve Tartışma Tekniklerini Kullanma, Öğretim Faaliyetleri Üzerine Yansıtma Yapma, Sınıf Prosedürlerini Yönetme, Öğrenci Davranışını Yönetme ve Duyarlılık ve Esneklik Gösterme başlıklarında sekiz alt boyut vardır.

Ölçme ve Değerlendirme bölümünde; Değerlendirmeyi Öğretim Sürecinde Kullanma, Öğrenci Değerlendirmelerini Tasarlama, Öğrenci Öğrenmeleriyle İlgili Kayıtları Tutma ve Fiziksel Ortamı Düzenleme başlıklarında beş alt boyut vardır.

Mesleki Sorumluluk bölümünde; Okulun Mesleki Topluluğuna Katılma, Paydaşlarla İletişim Kurma, Mesleki Olarak Gelişme ve Mesleki Davranış Sergileme başlıklarında dört alt boyut vardır.

Öğrencilerle İlişkiler ve Veli İlişkileri bölümü sadece performans göstergelerinden oluşmaktadır.

C.1. Planlama ve Hazırlık

1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı
2. İçerik ve Pedagoji Bilgisi
3. Öğrencilerin Özellikleri Bilgisi
4. Öğrenme Sonuçlarını Belirleme

C.2. Öğretim Hizmeti

1. Öğrencilerle Etkileşim Kurma
2. Öğrenme Kültürü Oluşturma
3. Öğrencileri Öğrenmeye Dâhil Etme
4. Soru Sorma ve Tartışma Tekniklerini Kullanma
5. Öğretim Faaliyetleri Üzerine Yansıtma Yapma
6. Sınıf Prosedürlerini Yönetme
7. Öğrenci Davranışını Yönetme
8. Duyarlılık ve Esneklik Gösterme

C.3. Ölçme ve Değerlendirme

1. Değerlendirmeyi Öğretim Sürecinde Kullanma
2. Öğrenci Değerlendirmelerini Tasarlama
3. Öğrenci Öğrenmeleriyle İlgili Kayıtları Tutma
4. Fiziksel Ortamı Düzenlenme

C.4. Mesleki Sorumluluk

1. Okulun Mesleki Topluluğuna Katılma
2. Paydaşlarla İletişim Kurma
3. Mesleki Olarak Gelişme
4. Mesleki Davranış Sergileme

C. 5. Öğrencilerle İlişkiler

C. 6. Veli İlişkileri

Şekil 3. Öğretmen Performans Değerlendirme Kriterleri ve Göstergeleri

A. PLANLAMA VE HAZIRLIK	B. ÖĞRETİM HİZMETİ	C. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	D. MESLEKİ SORUMLULUK	E. ÖĞRENCİLERLE İLİŞKİLER	F. VELİ İLİŞKİLERİ
<ul style="list-style-type: none">•Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı•İçerik ve Pedagoji Bilgisi•Öğrencilerin Özellikleri Bilgisi•Öğrenme Sonuçlarını Belirleme	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerle Etkileşim Kurma• Öğrenme Kültürü Oluşturma•Öğrencileri Öğrenmeye Dâhil Etme•Soru Sorma ve Tartışma Tekniklerini Kullanma• Öğretim Faaliyetleri Üzerine Yansıtma Yapma•Sınıf Prosedürlerini Yönetme•Öğrenci Davranışını Yönetme•Duyarlılık ve Esneklik Gösterme	<ul style="list-style-type: none">•Değerlendirmeyi Öğretim Sürecinde Kullanma•Öğrenci Değerlendirmelerini Tasarlama•Öğrenci Öğrenmeleriyle İlgili Kayıtları Tutma•Fiziksel Ortamı Düzenlenme	<ul style="list-style-type: none">•Okulun Mesleki Topluluğuna Katılma•Paydaşlarla İletişim Kurma•Mesleki Olarak Gelişme•Mesleki Davranış Sergileme	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencileri dinler.• Öğrencilere ihtiyacı olduğunda yardım eder.• Öğrenciler onunla olmaktan muttudur.•Öğrencilere saygı gösterir.• Öğrencilerin hatalarından ders anlaması sağlar.• Öğrencilere eşit ilgi gösterir.	<ul style="list-style-type: none">Vellilerin duyguyu ve düşüncelerine saygı duyar.• Vellileri öğrencilerinin gelişimleri hakkında bilgilendirir.• Öğrencilerin vellerinin farklılıklarını bilir.• Vellilerle iletişim sürecinde farklı iletişim araçlarını kullanır.• Vellilerle nitelikli ilişki kurar.

D. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirmesinde Araç ve Bilgi Kaynakları

Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi kapsamında veri kaynakları olarak okul yöneticisi, öğretmen, zümre başkanı, öğrenci, veli ve öğretmen portfolyo dosyası kabul edilmiştir. Bu kaynaklara verinin toplanma süreci başlıklar altında açıklanmıştır.

D.1. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi, geliştirilen gözdem formuna dayalı bir şekilde kasım ayı içerisinde gözlem yapacağı öğretmenle birlikte belirlediği zaman diliminde ders gözlemini (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, Sosyal Bilgisi ve Hayat Bilgisi dersleri tercih edilmektedir) gerçekleştirir. Yine okul müdürü bu süreçte gözlem formuna dayalı bir şekilde öğretmenin sınıf dışı davranışlarını da gözlemler. Gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmelerde okul yöneticisinin yapması gerekenler:

Gözlem Öncesi

1. Öğretmenle beraber ders gözlemi yapacağı tarihi belirler.
2. Öğretmenle beraber ders planını inceler.
3. Öğretmenle beraber ders hakkında bilgi alır.
4. Öğretmenle beraber öğrenci sayısı gibi sınıfla ilgili sınıf iklimi ve kültürü hakkında bilgi alır.
5. Öğretmene süreç açık ve net bir biçimde açıklanır.

Gözlem Süreci

1. Öğretmen; ders gözleminde önce öğrencilere derse okul yöneticisinin geleceğini, yöneticinin öğrencileri değerlendirmeyeceğini, sadece öğretmenle tecrübe paylaşımı için orada bulunacağını açıklamalıdır.
2. Belirlenmiş çerçeve içerisinde gözlemler yapılmalı, öğrencilerin tepkileri ölçülmeli ve gözlem sırasında notlar alınmalıdır.
3. Derse kesinlikle müdahale edilmemelidir.

Gözlem Sonrası

1. Ders gözlemi sonunda öğretmenle görüşme yapılmalı, bu görüşmede öğretmenin güçlü yanları öncelikli olarak belirtilmelidir.
2. İyileştirmeye açık alanlar beraber belirlenmelidir.
3. Öğretmenle iyileştirilmesi gereken alanlara yönelik neler yapabileceği ile ilgili farkındalık oluşturulur.
4. Geri bildirimde bulunulurken kişinin o anki durumu değerlendirilmeli, gelecekte neler yapması veya yapmaması gerektiği kişiye doğrudan söylenmemelidir.

Okul yöneticisi gözlem formunda yaptığı değerlendirmeye göre puanlamayı yapmalı. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi kapsamında okul yöneticisi, öğretmen portfolyo dosyasını da puanlamakla sorumludur. Bu süreci gerçekleştirirken, haziran ayının ilk haftası öğretmenlerden hazırladıkları portfolyo dosyasını ister. Okul Yöneticisi bir hafta içinde Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ) ile öğretmen performans portfolyosunu puanlar. Tüm bu süreçlerde okul yöneticisi objektif, güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapmaya dikkat eder. Etik kurallara dikkat eder.

D.2. Zümre Başkanı

Zümre başkanı, zümresindeki öğretmenlerin ders gözlemlerini yapmakla ve öğretmen performans portfolyosunu değerlendirmekle sorumludur. Zümre başkanı geliştirilen gözlem formuna dayalı bir şekilde kasım ayı içerisinde gözlem yapacağı öğretmenle birlikte belirlediği zaman diliminde ders gözlemini (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, Sosyal Bilgisi ve Hayat Bilgisi dersleri tercih edilmektedir) gerçekleştirir. Yine zümre başkanı, bu süreçte gözlem formuna dayalı bir şekilde öğretmenin sınıf dışı davranışlarını da gözlemler. Zümre başkanının gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmelerde yapması gerekenler:

Gözlem Öncesi

1. Öğretmenle beraber ders gözlemi yapacağı tarihi belirler.
2. Öğretmenle beraber ders planını inceler.
3. Öğretmenle beraber ders hakkında bilgi alır.

4. Öğretmenlerden öğrenci sayısı gibi sınıfla ilgili sınıf iklimi ve kültürü hakkında bilgi alır.
5. Öğretmene süreç açık ve net bir biçimde açıklanır.

Gözlem Süreci

1. Öğretmen; ders gözleminde önce öğrencilere derse başka bir öğretmenin geleceğini, öğretmenin öğrencileri değerlendirmeyeceğini, sadece öğretmenle tecrübe paylaşımı için orada bulunacağını açıklamalıdır.
2. Belirlenmiş çerçeve içerisinde gözlemler yapılmalı, öğrencilerin tepkileri ölçülmeli ve gözlem sırasında notlar alınmalıdır.
3. Derse kesinlikle müdahale edilmemelidir.

Gözlem Sonrası

1. Ders gözlemi sonunda öğretmenle görüşme yapılmalı, bu görüşmede öğretmenin güçlü yanları öncelikli olarak belirtilmelidir.
2. İyileştirmeye açık alanlar beraber belirlenmelidir.
3. Öğretimde iyileştirilmesi gereken alanlara yönelik neler yapabileceği ile ilgili farkındalık oluşturulur.
4. Geri bildirimde bulunulurken kişinin o anki durumu değerlendirilmeli, gelecekte neler yapması veya yapmaması gerektiği kişiye doğrudan söylenmemelidir.

Zümre başkanı, gözlem formunda yaptığı değerlendirmeye göre puanlamayı yapmalı. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi kapsamında zümre başkanı öğretmen portfolyo dosyasını da puanlamakla sorumludur. Bu süreci gerçekleştirirken haziran ayının ilk haftası öğretmenlerden hazırladıkları portfolyo dosyasını ister. Zümre başkanı, bir hafta içinde Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ) ile öğretmen performans portfolyosunu puanlar. Tüm bu süreçlerde zümre başkanı, okul yöneticisi ile iş birliği hâlinde objektif, güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapmaya dikkat eder.

D.3. Öğretmen

Öğretmen, performans değerlendirilmesi yapılırken bu sürecin geliştirici bir süreç olduğunu

kabul etmelidir. Bu süreci hem okul yöneticisi hem zümre başkanı ile güvene dayalı bir iş birliği içinde yürütmelidir. Öğretmene bu süreçte düşen görevler:

1. Okul yöneticisi ve zümre başkanı ile ders gözlemleri sürecinde iş birliği yapmalıdır. Bu sürecin amacının mesleki gelişim olduğunu unutmamalıdır.
2. Gözlem öncesi, süreci ve sonrası süreçte dayanışmacı bir yaklaşım izlemelidir.
3. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği ile kendi öz değerlendirmesini gerçekçi bir şekilde yapmalıdır.
4. Belirtilen zaman için öğretmen performans portfolyosunu hazırlar ve Okul Performans Değerlendirme Kuruluna teslim eder.

D.4. Öğrenci

Öğrenci, öğretmenin performansının değerlendirilme sürecinde bilgi kaynağı olarak kabul edilir. Öğrenci Okul Performans Değerlendirme Kurulu tarafından belirtilen zamanda Öğrenci Memnuniyet Ölçeği ile öğretmenini değerlendirir.

D.5. Veli

Veli, velisi olduğu öğrencinin öğretmenin performansının değerlendirilmesi sürecinde bilgi kaynağı olarak kabul edilir. Veli, Okul Performans Değerlendirme Kurulu tarafından belirtilen zamanda Veli Memnuniyet Ölçeği ile öğretmenini değerlendirir. E-okul sisteminde "Velisi kim?" kısmında kayıtlı olan kişi öğrencinin velisi olarak kabul edilir.

D.6. Öğretmen Portfolyo Dosyaları

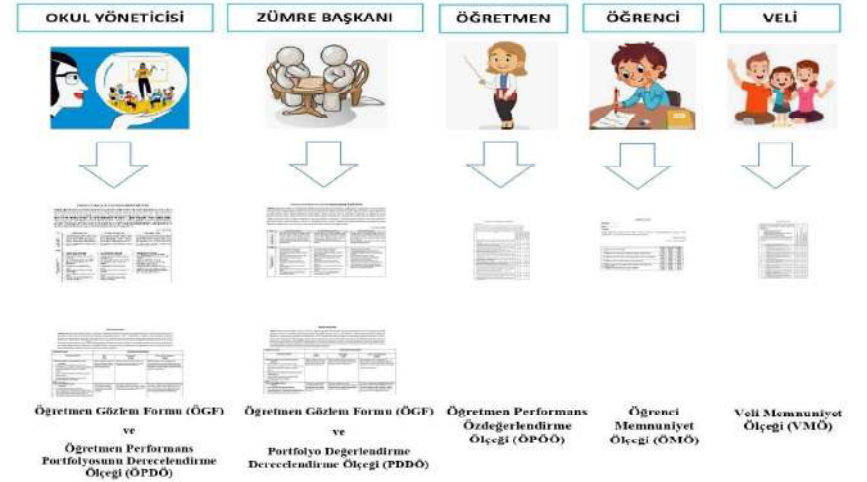
Öğretmen portfolyosu, bir öğretmenin öğretimsel uygulamalarına yönelik kanıtlarından ve bilgilerinden oluşan koleksiyondur. Bu portfolyoda; alınan eğitime yönelik sertifikalar, kendisinin verdiği eğitimlere yönelik belgeler gibi dokümanlar mesleki ilerlemenin kanıtı olarak saklanabilir. Öğretmen Portfolyo Dosyasında bulunabilecek kanıt alanları şunlardır:

1. Ders planları,
2. Öğretim materyalleri,
3. Öğrenci değerlendirmeleri,
4. Öğrenci gelişimlerini izlemeye yönelik kullanılan formlar,
5. Öğretim faaliyetlerine yönelik kayıtlar ve kullanılan formlar,

6. Önemli yazışmalar,
7. Ders dışı etkinliklerin programları,
8. Öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kanıtlar.

Yukarıdaki alanlara ait kanıtları toplamak öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen mayıs ayının son haftası portfolyosunu Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kuruluna teslim eder. Kurulun belirlediği takvimde zümre başkanı ve okul yöneticisi, öğretmen performans portfolyosunu değerlendirerek puanlar.

Şekil 4. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirmesinde Araç ve Bilgi Kaynakları



E. Öğretmen Performans Puanının Hesaplanması

Öğretmen performans toplam puanı hesaplanırken performans değerlendirme sürecinin her aşamasına ait puanı hesaplanır. Bu aşamalar:

1. Öğretmen Gözlem Süreci
2. Öğretmen Performans Portfolyosunun Değerlendirilmesi
3. Öğretmenin Performans Öz Değerlendirmesini Yapması
4. Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi
5. Veli Memnuniyetinin Belirlenmesi

E.1.Öğretmen Gözlem Süreci

Belirlenen prosedüre göre okul yöneticisi ve zümre başkanı “Öğretmen Gözlem Formu”na dayalı bir şekilde öğretmenin performansını puanlar. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdiği puanlar ile ortak bir puan çıkartılır. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdikleri puanlar arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen’s Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb.nden birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puanlayıcılar ikinci kez puanlama yapar. Tekrar uyum değerleri incelenir. Bu aşamada da uyum çıkmazsa tekrar uyum değerine bakılmaksızın iki puanlayıcının aritmetik ortalaması alınarak nihai puan belirlenir.

E.2.Öğretmen performans portfolyosunun değerlendirilmesi

Belirlenen prosedüre göre okul yöneticisi ve zümre başkanı öğretmen performans portfolyo dosyasını “Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği’ne (PDDÖ) dayalı bir şekilde puanlar. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdiği puanlar ile ortak bir puan çıkartılır. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdikleri puanlar arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen’s Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb.nden birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puanlayıcılar ikinci kez puanlama yapar. Tekrar uyum değerleri incelenir. Bu aşamada da uyum

çıkılmazsa tekrar uyum değerine bakılmaksızın iki puanlayıcının aritmetik ortalaması alınarak nihai puan belirlenir.

E.3. Öğretmenin Performans Öz Değerlendirmesini Yapması

Öğretmen, Okul Performans Değerlendirme Kurulunun belirlediği bir tarihte Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği’ni (ÖPÖÖ) cevaplandırır ve kurula teslim eder. Kurul, öğretmenin ölçek puanını belirleyerek toplam puanı değerlendirme sürecine dâhil eder.

E.4.Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi

Okul Performans Değerlendirme Kurulu, Mayıs ayı içinde belirlediği bir tarihte öğrencilerin öğretmen memnuniyetini ölçen Öğrenci Memnuniyet Ölçeği’ni (ÖMÖ) uygular. Uygulama aşamasını yönlendirme yapmadan demokratik bir ortamda yapmaya çalışır. Daha sonra öğrencilerin ölçekten çıkan puanları arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen’s Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb. birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puan setinden uç puanlar çıkartılarak (-3Z altı ile +3Z üstü) diğer puanların ortalaması alınır. Bu ortalama öğrenci memnuniyetinin nihai puanı olarak toplam puanlama sürecine dahil edilir.

E.5. Veli Memnuniyetinin Ölçülmesi

Okul Performans Değerlendirme Kurulu, Mayıs ayı içinde belirlediği bir tarihte öğrencilerin velilerinin öğretmen memnuniyetini ölçen Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ)’ni uygular. Uygulama aşamasını yönlendirme yapmadan, demokratik bir ortamda yapmaya çalışır. Daha sonra velilerin ölçekten çıkan puanları arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen’s Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb.nden birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puan setinden uç puanlar çıkartılarak (-3Z altı ile +3Z üstü) diğer puanların ortalaması alınır. Bu ortalama veli memnuniyetinin nihai puanı olarak toplam puanlama sürecine dâhil edilir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Performans Değerlendirme Toplam Puanı Hesaplama Tablosu

	Alınabilecek en düşük puan	Alınabilecek en yüksek puan	Çarpan	Puan
Öğretmen Gözlem Süreci	0	40	1	40
Öğretmen Performans Profolyosunun Değerlendirilmesi	0	16	1,5	24
Öğretmenin Performans Öz Değerlendirmesini Yapması	20	100	0,195	19,5
Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi	6	18	0,5	9
Veli Memnuniyetinin Belirlenmesi	5	125	0,06	7,5
Toplam Puan	31	299		100

E.6. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları kariyer ilerlemesi ve özlük haklarına yönelik kararlar

Öğretmen Performans Değerlendirme puanları MEBBIS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Sistemi) modülünde açılacak olan "Performans Değerlendirme" alt modülüne Okul Performans Değerlendirme Kurulu tarafından işlenir. Öğretmen performansının puanlarının hesaplanmasından sonra, toplam puan düzeyi karar süreçlerinde kullanılır.

1. Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik sınavlarında öğretmenin aldığı performans değerlendirme puanı göz önüne alınır.
2. Okul Yöneticiliği, Görevde Yükselme (Şube müdürlüğü vb.) ve Eğitim Denetçiliği sınavlarında öğretmenin aldığı performans değerlendirme puanı ek-2 formlarında kullanılır.
3. Aylıkla ödüllendirme tekliflerinde öğretmenin aldığı performans değerlendirme puanı göz önüne alınır.

E.7. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişiminde kullanımı;

Okul Performans Değerlendirme Kurulu model kapsamında yapılan değerlendirme sonuçlarına göre Tablo 2.'de belirtilen puan aralıklarına göre değerlendirmeler yaparak kararlar

alır. Performans toplam puanı 70'in altında olan öğretmenlerle ilgili mesleki gelişim kararları alınır. Bu kararlar:

1. Performans geliştirme planları yapılır.
2. Eğitim ihtiyaçları belirlenir.
3. Zorunlu hizmet içi eğitim almaları sağlanır.
4. Geri bildirimler verilir.

Tablo 2. Performans değerlendirme aralıkları

Puan Aralığı	Karar
0-69 Puan arası	Mesleki gelişim kararları
70 Puan ve üstü	Başarılı

Okul Performans Değerlendirme Kurulu 70 puan alan öğretmenle iş birliği yaparak mesleki gelişim kararları alabilir. Okul Performans Değerlendirme Kurulu alınan kararların takibinden sorumludur. Ara değerlendirme toplantıları yaparak gelişimler hakkında geri bildirimler alır.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ MODELİ 2 (SÖPDM 2)

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ MODELİ 2 (SÖPDM 2)

A. Modelin Amacı

Öğretmen performans değerlendirilmesinin amacı formatif değerlendirme olmalıdır. Sınıf öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken formatif değerlendirme ile öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olmaya yönelik kararlar üretilmektedir. Amaç öğretmeni tanımlamadan, yargılamadan mesleki gelişimine odaklanan değerlendirme yapmaktır. Formatif değerlendirme sürecinde şu ilkeler dikkate alınır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri esas alınmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki alanda güçlü ve iyileştirmeye açık yönleri belirlenir ve iyileştirmeye açık yönlerini geliştirici tedbirler alınır.
- Öğretmenlere mesleki rehberlik ve mentorluk yapılır.
- Öğretmenlerin performansını artırmaya yönelik farkındalık geliştirilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için eğitim ihtiyaçları belirlenir.
- Öğretmenlere performansları ile ilgili geri bildirimler verilir.
- Öğretmenin mesleki gelişimlerine yönelik hedef yönelimli planlar tasarlanmalıdır.

B. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Sürecindeki Görevliler ve Sorumlulukları

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecindeki görevliler ve sorumluluklar şu başlıklar altında dağılmıştır:

- Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu,
- Okul Yöneticileri,
- Öğretmenler.

B.1. Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu

Okulda sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmesini yapmak için bir kurul oluşturulur. Bu kurul, Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu olarak isimlendirilebilir. Bu birimde iki daimi üye, iki geçici üye bulunur. Daimi üyeler, okul yöneticisi ve okul yöneticisi

yardımcısıdır. Öğretmenler ve zümre başkanları kendi değerlendirme kurullarının geçici üyesi olurlar. Zümre başkanlarının değerlendirilmesi sürecine başka sınıfların zümre başkanı üye olabilir. Zümre oluşturulamayan okullarda zümre başkanı üyeliğine ve görevlerine okul yöneticisi ve ilgili öğretmenin mutabık kaldığı öğretmen, kurul üyesi olur ve görevlerini sürdürür. Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda okul yöneticisi ve zümre başkanlığı görevlerini İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilen yöneticiler yürütür.

Bu kurulun amacı koçluk sistemi içinde öğretmen hakkında farklı veri kaynaklarından gelen bilgilerle öğretmene geri bildirim verme, gerçekleştirilen toplantılar ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farkındalık oluşturma, eylemler üretme, planlamalar yaptırma, öğretmeni mesleki gelişimleri için motive etme ve cesaretlendirmedir.

Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kurulu, öğretmenin performansını değerlendirmek için mesleki gelişim toplantısı düzenler. Mesleki gelişim toplantıları, çok fazla zaman geçmeden performans değerlendirmenin arkasından yapılır. Bu toplantıda, kurul üyeleri ölçme araçlarıyla gerçekleşen ölçümleri inceleyerek öğretmenin performansında güçlü alanları ve iyileştirilmeye açık alanları tartışır. Bu toplantılarda temel prensip bu alanların belirlenmesinde öğretmenin farkındalığının gerçekleştirilmesi olmalıdır.

Öğretmen mesleki toplantılarında farkındalık sorularına örnekler:

1. Bu sonuçlardan neyin farkına vardım?
2. Bu sonuçlara göre ne yapman gerekir?
3. Bu alanı nasıl iyileştireceksin?
4. Yapman gerekenlerde kiminle iş birliği yapabilirsin?
5. Belirlediğin bu eyleme ne zaman başlayacaksın?

Mesleki gelişim toplantıları, öğretmenin mesleğini daha iyi yapmasını sağlayacak becerilerin geliştirilmesine odaklanmalıdır.

Bu kurulun görev ve sorumlulukları şu şekildedir:

1. Okuldaki performans değerlendirme sürecini planlar.

2. Öğretmen gelişim toplantıları düzenler.
3. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlar.
4. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi ile ilgili formatif kararlar alınmasını sağlar.

B.2. Okul Yöneticileri

Okul yöneticisinin, sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesi sürecinde görev alabilmesi için öğretmen performans değerlendirmesi içeriği ile yapılandırılmış sertifikalı eğitim olması gerekir. Sertifikasyon eğitimi alıp bu eğitim sürecinde başarılı olan okul yöneticileri sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirilmesi sürecinde görev alır. Bu sertifikasyon eğitimin içeriği; program ve uzmanlık bilgisi, performans gösterge bilgisi, ders gözlemi, etik, değerlendirmenin psikolojik boyutu, performans değerlendirme ve ölçme değerlendirme konularını kapsar. Bu sertifikasyon eğitiminde okul yöneticilerine kazandırılması gereken başlıca beceriler; kayıt tutma ve saklama, kanıtları yorumlama, yargı üretme, insan ilişkileri, geri bildirim verme ve tarafsızlık becerileridir. Bu eğitim yoluyla okul yöneticileri; mentorluk, danışmanlık-rehberlik ve pedagojik lider rollerini sergilemeye hazırlanır. Sertifikasyon eğitiminde başarılı olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinde görev alırlar. Okul yöneticilerinin sorumlulukları:

- a. Öğretmenlerden olan beklentileri belirler.
- b. Sınıf öğretmenlerinin performansına yönelik kayıtları tutar ve muhafaza eder.
- c. Sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirmesinde ölçülecek olan davranışlara dayalı gözlemler yapar.
- d. Geri bildirim yoluyla performanslarını iyileştirme konusunda öğretmenlere rehberlik eder.
- e. Öğretmenlerin çalışmasına, çalışma koşullarına ve eğitimine odaklanması için “bireysel gelişim diyalogları” yapar ve planlar.
- f. Öğretmenlerden olan beklentisini net olacak şekilde belirler. Bu beklentilerin gerçekleştirilme süreçlerini izler.
- g. Öğretmen performans değerlendirilmesi sürecini objektif ve teknik olarak profesyonel

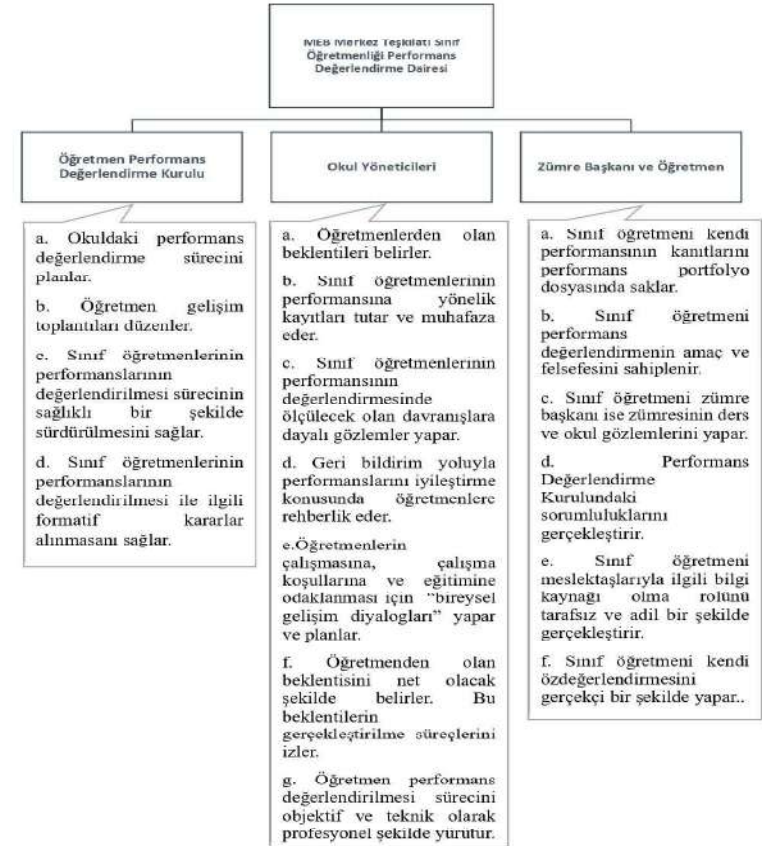
şekilde yürütür.

B.3. Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni kendi değerlendirme sürecinde, zümre başkanı ise hem kendi hem de zümredeki diğer öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde bilgi kaynağı olmaktan sorumludur. Sınıf öğretmenin görevleri şunlardır:

- Sınıf öğretmeni kendi performansının kanıtlarını performans portfolyo dosyasında saklar.
- Sınıf öğretmeni performans değerlendirmenin amaç ve felsefesini sahiplenir.
- Sınıf öğretmeni zümre başkanı ise zümresinin ders ve okul gözlemlerini yapar.
- Performans Değerlendirme Kurulundaki sorumluluklarını gerçekleştirir.
- Sınıf öğretmeni meslektaşlarıyla ilgili bilgi kaynağı olma rolünü tarafsız ve adil bir şekilde gerçekleştirir.
- Sınıf öğretmeni kendi öz değerlendirmesini gerçekçi bir şekilde yapar.

Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi Sürecindeki Görevliler ve Sorumlulukları



C. Öğretmen Performans Değerlendirme Kriterleri ve Göstergeleri

Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde kullanılabilinecek kriterlerin altı ana bölümde toplanabileceği varsayılmıştır. Bunlar: “Planlama ve Hazırlık”, “Öğretim Hizmeti”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Mesleki Sorumluluk”, “Öğrencilerle İlişkiler” ve “Veli İlişkileri”dir.

Planlama ve Hazırlık bölümünde, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı, İçerik ve Pedagoji Bilgisi, Öğrencilerin Özellikleri Bilgisi, Öğrenme Sonuçlarını Belirleme başlıklarında dört alt boyut vardır.

Öğretim Hizmeti bölümünde, Öğrencilerle Etkileşim Kurma, Öğrenme Kültürü Oluşturma, Öğrencileri Öğrenmeye Dâhil Etme, Soru Sorma ve Tartışma Tekniklerini Kullanma, Öğretim Faaliyetleri Üzerine Yansıtma Yapma, Sınıf Prosedürlerini Yönetme, Öğrenci Davranışını Yönetme ve Duyarlılık ve Esneklik Gösterme başlıklarında sekiz alt boyut vardır.

Ölçme ve Değerlendirme bölümünde; Değerlendirmeyi Öğretim Sürecinde Kullanma, Öğrenci Değerlendirmelerini Tasarlama, Öğrenci Öğrenmeleriyle İlgili Kayıtları Tutma ve Fiziksel Ortamı Düzenleme başlıklarında beş alt boyut vardır.

Mesleki Sorumluluk bölümünde; Okulun Mesleki Topluluğuna Katılma, Paydaşlarla İletişim Kurma, Mesleki Olarak Gelişme ve Mesleki Davranış Sergileme başlıklarında dört alt boyut vardır.

Öğrencilerle İlişkiler ve Veli İlişkileri bölümü sadece performans göstergelerinden oluşmaktadır.

C.1. Planlama ve Hazırlık

1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı
2. İçerik ve Pedagoji Bilgisi
3. Öğrencilerin Özellikleri Bilgisi
4. Öğrenme Sonuçlarını Belirleme

C.2. Öğretim Hizmeti

1. Öğrencilerle Etkileşim Kurma
2. Öğrenme Kültürü Oluşturma
3. Öğrencileri Öğrenmeye Dâhil Etme
4. Soru Sorma ve Tartışma Tekniklerini Kullanma
5. Öğretim Faaliyetleri Üzerine Yansıtma Yapma
6. Sınıf Prosedürlerini Yönetme
7. Öğrenci Davranışını Yönetme
8. Duyarlılık ve Esneklik Gösterme

C.3. Ölçme ve Değerlendirme

1. Değerlendirmeyi Öğretim Sürecinde Kullanma
2. Öğrenci Değerlendirmelerini Tasarlama
3. Öğrenci Öğrenmeleriyle İlgili Kayıtları Tutma
4. Fiziksel Ortamı Düzenleme

C.4. Mesleki Sorumluluk

1. Okulun Mesleki Topluluğuna Katılma
2. Paydaşlarla İletişim Kurma
3. Mesleki Olarak Gelişme
4. Mesleki Davranış Sergileme

C.5. Öğrencilerle İlişkiler

C.6. Veli İlişkileri

Şekil 2. Öğretmen Performans Değerlendirme Kriterleri ve Göstergeleri

A. PLANLAMA VE HAZIRLIK	B. ÖĞRETİM HİZMETİ	C. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	D. MESLEKİ SORUMLULUK	E. ÖĞRENCİLERLE İLİŞKİLER	F. VELİ İLİŞKİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> •Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı •İçerik ve Pedagoji Bilgisi •Öğrencilerin Özellikleri Bilgisi •Öğrenme Sonuçlarını Belirleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerle Etkileşim Kurma • Öğrenme Kültürü Oluşturma •Öğrencileri Öğrenmeye Dâhil Etme •Soru Sorma ve Tartışma Tekniklerini Kullanma • Öğretim Faaliyetleri Üzerine Yansıtma Yapma •Sınıf Prosedürlerini Yönetme •Öğrenci Davranışını Yönetme •Duyarlılık ve Esneklik Gösterme 	<ul style="list-style-type: none"> •Değerlendirmeyi Öğretim Sürecinde Kullanma •Öğrenci Değerlendirmelerini Tasarlama •Öğrenci Öğrenmeleriyle İlgili Kayıtları Tutma •Fiziksel Ortamı Düzenleme 	<ul style="list-style-type: none"> •Okulun Mesleki Topluğuna Katılma •Paydaşlarla İletişim Kurma •Mesleki Olarak Gelişme •Mesleki Davranış Sergileme 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilere saygı gösterir. •Öğrenciler onunla olmaktan mutludur. •Öğrencilerin hatalarından ders anlaması sağlar. •Öğrencilere eşit ilgi gösterir. •Öğrencileri dinler. •Öğrencilere ihtiyacı olduğunda yardım eder. 	<ul style="list-style-type: none"> •Vellilerle nitelikli ilişki kurar. •Vellilerle iletişim sürecinde farklı iletişim araçlarını kullanır. •Öğrencilerin vellilerinin farklılıklarını bilir. •Vellileri öğrencilerinin gelişimleri hakkında bilgilendirir. •Vellilerin duygu ve düşüncelerine saygı duyar.

D. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirmesinde Araç ve Bilgi Kaynakları

Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi kapsamında veri kaynakları olarak okul yöneticisi, öğretmen, zümre başkanı, öğrenci, veli ve öğretmen portfolyo dosyası kabul edilmiştir. Bu kaynaklara verinin toplanma süreci başlıklar altında açıklanmıştır.

D.1. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi geliştirilen gözdem formuna dayalı bir şekilde kasım ayı içerisinde gözlem yapacağı öğretmenle belirlediği zaman diliminde ders gözlemine (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, Sosyal Bilgisi ve Hayat Bilgisi dersleri tercih edilmelidir) gerçekleştirir. Yine okul müdürü bu süreçte gözlem formuna dayalı bir şekilde öğretmenin sınıf dışı davranışlarını da gözlemler. Gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmelerde okul yöneticisinin yapması gerekenler:

Gözlem Öncesi

1. Öğretmenle beraber ders gözlemi yapacağı tarihi belirler.
2. Öğretmenle beraber ders planını inceler.
3. Öğretmenle beraber ders hakkında bilgi alır.
4. Öğretmenle beraber öğrenci sayısı gibi sınıfla ilgili, sınıf iklimi ve kültürü hakkında bilgi alır.
5. Öğretmene süreç açık ve net bir biçimde açıklanır.

Gözlem Süreci

1. Öğretmen, ders gözleminden önce öğrencilere derse okul yöneticisinin geleceğini, yöneticinin öğrencileri değerlendirmeyeceğini, sadece öğretmenle tecrübe paylaşımı için orada bulunacağı açıklmalıdır.
2. Belirlenmiş çerçevede gözlemler yapılmalı, öğrencilerin tepkileri ölçülmeli ve gözlem sırasında notlar alınmalıdır.
3. Derse kesinlikle müdahale edilmemelidir.

Gözlem Sonrası

1. Ders gözlemi sonunda öğretmenle görüşme yapılmalı, bu görüşmede öğretmenin güçlü yanları öncelikli olarak belirtilmeli.

2. İyileştirmeye açık alanlar beraber belirlenmeli.
3. Öğretmende iyileştirilmesi gereken alanlara yönelik neler yapabileceği ile ilgili farkındalık oluşturulur.
4. Geri bildirimde bulunulurken kişinin o anki durumu değerlendirilmeli, kişiye gelecekte neler yapması veya yapmaması gerektiği doğrudan söylenmemelidir.

Okul yöneticisi gözlem formunda yaptığı değerlendirmeye göre puanlamayı yapmalı. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi kapsamında okul yöneticisi öğretmen portfolyo dosyasını da puanlamakla sorumludur. Bu süreci gerçekleştirirken, haziran ayının ilk haftası öğretmenlerden hazırladıkları portfolyo dosyasını ister. Okul Yöneticisi bir hafta içinde Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ) ile öğretmen performans portfolyosunu puanlar. Tüm bu süreçlerde okul yöneticisi objektif, güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapmaya dikkat eder. Etik kurallara dikkat eder.

D.2. Zümre Başkanı

Zümre başkanı zümresindeki öğretmenlerin ders gözlemlerini yapmakla ve öğretmen performans portfolyosunu değerlendirmekle sorumludur. Zümre başkanı geliştirilen gözlem formuna dayalı bir şekilde kasım ayı içerisinde gözlem yapacağı öğretmenle belirlediği zaman diliminde ders gözlemini (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, Sosyal Bilgisi ve Hayat Bilgisi dersleri tercih edilmelidir) gerçekleştirir. Yine Zümre başkanı, bu süreçte gözlem formuna dayalı bir şekilde öğretmenin sınıf dışı davranışlarını da gözlemler. Gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmelerde yapması gerekenler:

Gözlem Öncesi

1. Öğretmenle beraber ders gözlemi yapacağı tarihi belirler.
2. Öğretmenle beraber ders planını inceler.
3. Öğretmenle beraber ders hakkında bilgi alır.
4. Öğretmenle öğrenci sayısı gibi sınıfla ilgili, sınıf iklimi ve kültürü hakkında bilgi alır.
5. Öğretmene süreç açık ve net bir biçimde açıklanır.

Gözlem Süreci

1. Öğretmen; ders gözleminden önce öğrencilere derse başka bir öğretmenin geleceğini, öğretmenin öğrencileri değerlendirmeyeceğini, sadece öğretmenle tecrübe paylaşımı için orada bulunacağını açıklamalıdır.
2. Belirlenmiş çerçeve içerisinde gözlemler yapılmalı, öğrencilerin tepkileri ölçülmeli ve gözlem sırasında notlar alınmalıdır.
3. Derse kesinlikle müdahale edilmemelidir.

Gözlem Sonrası

1. Ders gözlemi sonunda öğretmenle görüşme yapılmalı, bu görüşmede öğretmenin güçlü yanları öncelikli olarak belirtilmeli.
2. İyileştirmeye açık alanlar beraber belirlenmeli.
3. Öğretmende iyileştirilmesi gereken alanlara yönelik neler yapabileceği ile ilgili farkındalık oluşturulur.
4. Geri bildirimde bulunulurken kişinin o anki durumu değerlendirilmeli, gelecekte neler yapması veya yapmaması gerektiği kişiye doğrudan söylenmemelidir.

Zümre başkanı gözlem formunda yaptığı değerlendirmeye göre puanlamayı yapmalı. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi kapsamında zümre başkanı, öğretmen portfolyo dosyasını da puanlamakla sorumludur. Bu süreci gerçekleştirirken haziran ayının ilk haftası, öğretmenlerden hazırladıkları portfolyo dosyasını ister. Zümre başkanı bir hafta içinde Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ) ile öğretmen performans portfolyosunu puanlar. Tüm bu süreçlerde zümre başkanı; okul yöneticisi ile iş birliği hâlinde objektif, güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapmaya dikkat eder.

D.3. Öğretmen

Öğretmen; performans değerlendirilmesi yapılırken bu sürecin geliştirici bir süreç olduğunu kabul etmelidir. Bu süreci hem okul yöneticisi hem zümre başkanı ile güvene dayalı bir iş birliği içinde yürütmelidir. Öğretmene bu süreçte düşen görevler:

1. Okul yöneticisi ve zümre başkanı ile ders gözlemleri sürecinde iş birliği yapmalıdır. Bu sürecin amacının mesleki gelişim olduğunu unutmamalıdır.
2. Gözlem öncesinde, gözlem sürecinde ve gözlem sonrasında dayanışmacı bir yaklaşım izlemelidir.
3. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği ile kendi öz değerlendirmesini gerçekçi bir şekilde yapmalıdır.
4. Belirtilen zaman içinde öğretmen performans portfolyosunu hazırlar ve Okul Performans Değerlendirme Kuruluna teslim eder.

D.4. Öğrenci

Öğrenci, öğretmenin performansının değerlendirilme sürecinde bilgi kaynağı olarak kabul edilir. Öğrenci Okul Performans Değerlendirme Kurulu tarafından belirtilen zamanda Öğrenci Memnuniyet Ölçeği ile öğretmenini değerlendirir.

D.5. Veli

Veli, velisi olduğu öğrencinin öğretmenin performansının değerlendirilmesi sürecinde bilgi kaynağı olarak kabul edilir. Veli Okul Performans Değerlendirme Kurulu tarafından belirtilen zamanda Veli Memnuniyet Ölçeği ile öğretmenini değerlendirir. E-okul sisteminde “Velisi kim?” kısmında kayıtlı olan kişi öğrencinin velisi olarak kabul edilir.

D.6. Öğretmen Portfolyo Dosyaları

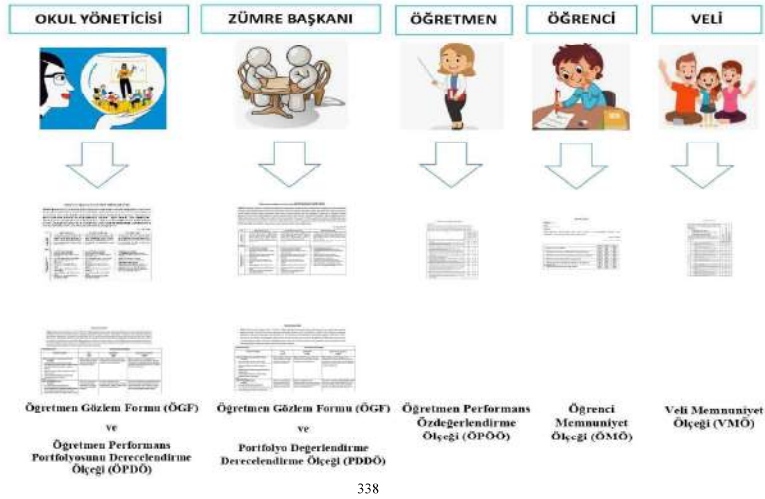
Öğretmen portfolyosu, bir öğretmenin öğretimsel uygulamalarına yönelik kanıtlarından ve bilgilerinden oluşan koleksiyondur. Bu portfolyoda; alınan eğitime yönelik sertifikalar, kendisinin verdiği eğitimlere yönelik belgeler gibi dokümanlar mesleki ilerlemenin kanıtı olarak saklanabilir. Öğretmen Portfolyo Dosyasında bulunabilecek kanıt alanları şunlardır:

1. Ders planları,
2. Öğretim materyalleri,
3. Öğrenci değerlendirmeleri,
4. Öğrenci gelişimlerini izlemeye yönelik kullanılan formlar.
5. Öğretim faaliyetlerine yönelik kayıtlar ve kullanılan formlar.

6. Önemli yazışmalar,
7. Ders dışı etkinliklerin programları,
8. Öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kanıtlar.

Yukarıdaki alanlara ait kanıtları toplamak öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen mayıs ayının son haftası portfolyosunu Okul Öğretmen Performans Değerlendirme Kuruluna teslim eder. Kurulun belirlediği takvimde zümre başkanı ve okul yöneticisi öğretmen performans portfolyosunu değerlendirerek puanlar.

Şekil 3. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesinde Araç ve Bilgi Kaynakları



338

E. Öğretmen Performans Puanının Hesaplanması

Öğretmen performans toplam puanı hesaplanırken performans değerlendirme sürecinin her aşamasına ait puanı hesaplanır. Bu aşamalar:

1. Öğretmen Gözlem Süreci
2. Öğretmen Performans Portfolyosunun Değerlendirilmesi
3. Öğretmenin Performans Öz Değerlendirmesini Yapması
4. Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi
5. Veli Memnuniyetinin Belirlenmesi

E.1. Öğretmen Gözlem Süreci

Belirlenen prosedüre göre okul yönetici ve zümre başkanı, "Öğretmen Gözlem Formu"na dayalı bir şekilde öğretmenin performansını puanlar. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdiği puanlar baz alınarak ortak bir puan çıkarılır. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdiği puanlar arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen's Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb.nden birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puanlayıcılar ikinci kez puanlama yapar. Tekrar uyum değerleri incelenir. Bu aşamada da uyum çıkmazsa tekrar uyum değerine bakılmaksızın iki puanlayıcının aritmetik ortalaması alınarak nihai puan belirlenir.

E.2. Öğretmen performans portfolyosunun değerlendirilmesi

Belirlenen prosedüre göre okul yönetici ve zümre başkanı Öğretmen Performans Portfolyo Dosyasını "Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği"ne (PDDÖ) dayalı bir şekilde puanlar. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdiği puanlar baz alınarak ortak bir puan çıkarılır. Zümre başkanı ve okul yöneticisinin verdiği puanlar arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen's Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb.nden birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puanlayıcılar ikinci kez puanlama yapar. Tekrar uyum değerleri

339

incelenir. Bu aşamada da uyum çıkmazsa tekrar uyum değerine bakılmaksızın iki puanlayıcının aritmetik ortalaması alınarak nihai puan belirlenir.

E.3. Öğretmenin Performans Öz Değerlendirmesini Yapması

Öğretmen; Okul Performans Değerlendirme Kurulunun belirlediği bir tarihte Öğretmen Performans Özdeğerlendirme Ölçeği'ni (ÖPÖÖ) cevaplandırır ve kurula teslim eder. Kurul, öğretmenin ölçek puanını belirleyerek toplam puanı değerlendirme sürecine dahil eder.

E.4. Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi

Okul Performans Değerlendirme Kurulu, mayıs ayı içinde belirlediği bir tarihte öğrencilerin öğretmen memnuniyetini ölçen Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'ni (ÖMÖ) uygular. Uygulama aşamasını yönlendirme yapmadan demokratik bir ortamda yapmaya çalışır. Daha sonra öğrencilerin ölçekten çıkan puanları arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen's Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb.nden birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puan setinden uç puanlar çıkartılarak (-3Z altı ile +3Z üstü) diğer puanların ortalaması alınır. Bu ortalama öğrenci memnuniyetinin nihai puanı olarak toplam puanlama sürecine dâhil edilir.

E.5. Veli Memnuniyetinin Ölçülmesi

Okul Performans Değerlendirme Kurulu, mayıs ayı içinde belirlediği bir tarihte öğrencilerin velilerinin öğretmen memnuniyetini ölçen Veli Memnuniyet Ölçeği'ni (VMÖ) uygular. Uygulama aşamasını yönlendirme yapmadan demokratik bir ortamda yapmaya çalışır. Daha sonra velilerin ölçekten çıkan puanları arasındaki uyum değerine bakılır. Bunun için puanlayıcı uyum indekslerinden faydalanılabilir. Bu uyum değerleri; Cohen's Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli vb. birisi olabilir. Puanlayıcılar arasında uyum varsa ortak puan alınır. Uyum olmadığı durumda puan setinden uç puanlar çıkartılarak (-3Z altı ile +3Z üstü) diğer puanların ortalaması alınır. Bu ortalama veli memnuniyetinin nihai puanı olarak toplam puanlama sürecine dâhil edilir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Performans Değerlendirme Toplam Puanı Hesaplama Tablosu

	Alınabilecek en düşük puan	Alınabilecek en yüksek puan	Çarpan	Puan
Öğretmen Gözlem Süreci	0	40	1	40
Öğretmen Performans Profolyosunun Değerlendirilmesi	0	16	1,5	24
Öğretmen Performans Özdeğerlendirmesini Yapması	20	100	0,195	19,5
Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi	6	18	0,5	9
Veli Memnuniyetinin Belirlenmesi	5	125	0,06	7,5
Toplam Puan	31	299		100

E.6. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişimde kullanımı;

Okul Performans Değerlendirme Kurulu, model kapsamında yapılan değerlendirme sonuçlarına göre Tablo 2.'de belirtilen puan aralıklarına göre değerlendirmeler yaparak kararlar alır. Performans toplam puanı 70'in altında olan öğretmenlerle ilgili mesleki gelişim kararları alınır. Bu kararlar:

1. Performans geliştirme planları yapılır.
2. Eğitim ihtiyaçları belirlenir.
3. Zorunlu hizmet içi eğitim almaları sağlanır.
4. Geri bildirimler verilir.

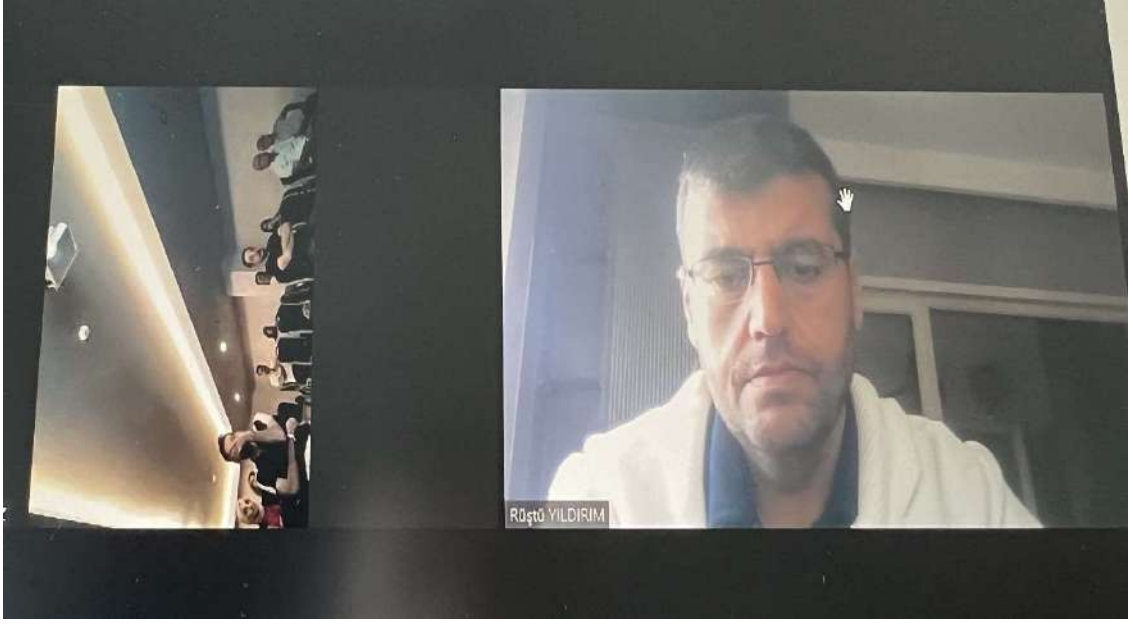
Tablo 2. Performans değerlendirme aralıkları

Puan Aralığı	Karar
0-69 Puan arası	Mesleki gelişim kararları
70 Puan ve üstü	Başarılı

Okul Performans Değerlendirme Kurulu 70 puan alan öğretmenle iş birliği yaparak mesleki gelişim kararları alabilir. Okul Performans Değerlendirme Kurulu, alınan kararların takibinden sorumludur. Ara değerlendirme toplantıları yaparak gelişimler hakkında geri bildirimler alır.

3. Taslak performans değerlendirme modelini geliştirme çalıştayından görüntüler





4. Sınıf öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi modeli geliştirme çalıştayından görüntüler







5. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (ÖMÖ) uygulamasından görüntü



6. Veri Toplama Araçları ve İzinler

- 6.1. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi Görüşme Formu
- 6.2. Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF) (Tezde sadece bir bölüm örnek olarak verilmiştir.)
- 6.3. Portfolyo Değerlendirme Derecelendirme Ölçeği (PDDÖ) (Tezde sadece bir bölüm örnek olarak verilmiştir.)
- 6.4. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (ÖMÖ) (Tezde sadece bir bölüm örnek olarak verilmiştir.)
- 6.5. Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ) (Tezde sadece bir bölüm örnek olarak verilmiştir.)
- 6.6. Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği (ÖPÖÖ) (Tezde sadece bir bölüm örnek olarak verilmiştir.)
- 6.7. Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi Değerlendirme Envanteri (Tezde sadece bir bölüm örnek olarak verilmiştir.)
- 6.8. Etik Kurul Kararı
- 6.9. Araştırma İzin Onayları
- 6.10. Katılımcı ve Veli Onam Formu

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi

Görüşme Formu

Sayın katılımcı; bu çalışmamızda nihai amacımız ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin performansının nasıl ölçülmesi gerektiği ile ilgili bir model ortaya koymaktır. Çalışmamız, performansı düşük çıkan öğretmenlerin cezalandırılması ya da performansı yüksek çıkan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gibi konulara **odaklanmamakta**, sadece sınıf öğretmenlerinin performanslarının ölçülmesine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmamıza yapacağınız katkılar ile daha işlevsel ve kullanışlı bir performans değerlendirme modeli ortaya koymaya çalışacağız. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkürler.

I. Bölüm Kişisel Bilgiler

- 1- Cinsiyet:
- 2- Medeni Durum:
- 3- Mesleki Kıdem:
- 4- Göreviniz:
- 5- İlkokul düzeyinde okuyan çocuk sayısı:

2. Bölüm Performansı Değerlendirme

- 1- Performans ve performans değerlendirme kavramlarının sizin için ne anlam ifade ettiğini ayrıntılı bir biçimde açıklar mısınız?
- 2- Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesini gerekli görüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin performanslarını ölçmeye yönelik bir model geliştirmekle görevlendirilseniz, söz konusu performansın hangi alanlarına/boyutlarına odaklanırsınız?
 - Performans alanlarının her birinin genel performans puanının oluşmasındaki yüzdelerlik etki gücü ne kadar olmalıdır?

- 4- Belirlemiş olduğunuz her bir boyut için somut performans göstergeleri (davranışlar, eylemler, faaliyetler vb.) neler olurdu?
- 5- Bu göstergelerin kaydı tutulabilecek somut kanıtları olmalı mıdır? Cevabınız evet ise her bir gösterge için somut kanıtlar neler olmalıdır.
 - Her bir performans alanına ait gösterge ve kanıtların, genel puanın oluşmasındaki yüzdellik etki gücü ne kadar olmalıdır?
- 6- Sizce öğretmen performansını değerlendirme sürecine kim ya da kimler katılmalıdır?
 - Belirlemiş olduğunuz her bir performans alanı için değerlendiriciler kimler olmalıdır?
 - Belirlemiş olduğunuz her bir performans alanı için değerlendiricilerin yüzdellik etki gücü ne kadar olmalıdır?
- 7- Sizce öğretmen performansının ölçülmesi ne zaman ve ne sıklıkta yapılmalıdır? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
- 8- Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçları başkalarıyla paylaşılmalı mı? Cevabınız “evet” ise neden paylaşılmalı ve kimlerle paylaşılmalı? Cevabınız “hayır” ise neden **paylaşılmamalı**?

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine ilişkin sunmuş olduğunuz fikirlere eklemek istediğiniz başka bir husus var mıdır?

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

YÖNERGE: Gözlem formunda “Planlama ve Hazırlık”, “Sınıf Ortamı”, “Öğretim” ve “Mesleki Sorumluluklar” boyutlarında 20 alt alan vardır. Her bir alt alana ilişkin performans göstergeleri verilmiştir. Bu alt alanlardaki performans göstergelerinin gerçekleşme düzeyleri; “Yetersiz”, “Kabul Edilebilir” ve “Başarılı ve Örnek Uygulamalar” başlıklarında öğretmenlerden beklenebilecek uygulamalarla derecelendirilmiştir. Her bir alt alandaki performans göstergelerinin beklenebilecek uygulamalarını dikkate alarak “Yetersiz” düzeye 0 puan, “Kabul Edilebilir” düzeye bir puan ve “Başarılı ve Örnek Uygulamalar” düzeyine iki puan verecek şekilde değerlendiriniz. Değerlendirme puanınızı her bir alt alanda belirtilen puan bölümüne yazınız. Gözlem yaptığınız öğretmenin ders işleme sürecindeki performansını, sınıf dışındaki davranışlarını ve tutumlarını da gözlemleyiniz. Aynı zamanda gözlem sonuçlarınızı öğretmenle değerlendirirken onun bu sürece karşı tutumunu da gözlemleyiniz. Bu gözlemlerinizi nesnel ve mesleki etik sorumluluk ilkelerinde gerçekleştiriniz. Gözlemlerinizi belirtilen puanlama sistemine göre sonuçlandırınız.

PERFORMANS ALANLARI	PERFORMANS DERECELENDİRMESİ		
PLANLAMA VE HAZIRLIK	Yetersiz (0 puan)	Kabul edilebilir (1 Puan)	Başarılı ve örnek uygulamalar (2 Puan)
1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı (4 puan) Göstergeler <ul style="list-style-type: none">• Öğretim teknolojileri ve araçlarını kullanma bilgisi.• İçerik öğretiminde ve öğretim hizmetinin niteliğini artırmada görsel ve işitsel öğretim teknolojilerini ve araçlarını kullanma.• Öğrenme aktiviteleri ile öğretim teknolojilerini uyumlu bir şekilde tasarlama.• Kullanılan öğretim teknolojileri ve araçlarının kendi bütünlüğü arasındaki uyumu sağlama. PUAN:	Öğretmen, öğretimi tasarlamak ve öğrenmeyi sağlamak için öğretim teknolojileri ve araçlarını çok az kullanır veya hiç kullanmaz.	Öğretmen, öğretimi tasarlama ve öğrenmeyi gerçekleştirme sürecinde öğretim teknolojileri ve araçlarını belirli konularda kullanır.	Öğretmen, öğrenme ortamını zenginleştirmek, farklılaştırabilmek ve kapsayıcılığı sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, somutlaştırmak için sahip olduğu öğretim teknolojilerini ve araçlarını öğrenim sürecinin tamamında koordine bir şekilde kullanır.




ÖĞRETMEN PERFORMANS PORTFOLYOSUNU DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ (PDDÖ)

YÖNERGE: Öğretmen portfolyosu, bir öğretmenin öğretimsel uygulamalarına yönelik kanıtların, yazılı kayıtların ve öğretmenin iş sorumluluklarının bir parçası olarak ürettiği belgelerin toplanmasıdır. Bu dosyada; ders planları, öğretim materyalleri, öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci gelişimlerine yönelik kullanılan formlar, öğretim faaliyetlerine yönelik kanıtlar, önemli yazışmalar, ders dışı etkinliklerin programları ve öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kanıtlar bulunmaktadır. Bu kanıtları değerlendirirken “Ders planları”, “Öğretim materyalleri”, “Öğrenci değerlendirmeleri”, “Öğrenci gelişimlerini izleme”, “Öğretim faaliyetleri”, “Ders dışı etkinlikler”, “Yazışmalar” ve “Mesleki gelişim” boyutlarına ait “Düşük Performans (0 Puan)”, “Orta Seviyede Performans (1 Puan)” ve “Yüksek Performans (2 Puan)” düzeylerinde derecelendirilmiştir. Bu derecelere ait kriterler belirtilmiştir. Öğretmenin portfolyo dosyasını boyut düzey ekseninde kriterlere göre değerlendiriniz.

Boyut	Düşük Performans (0 Puan)	Orta Seviyede Performans (1 Puan)	Yüksek Performans (2 Puan)
DERS PLANLARI (ÇARPAN ETKİSİ 5)	<ul style="list-style-type: none">Planlarda dersin adı, sınıf seviyesi, konu(lar), önerilen ders süresi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, kazanımlar, beceriler, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler/materyaller, terimler ve kavramlar ölçütler arasında uyum yoktur.Sınıf dışı etkinlikler (gezi, gözlem vb.) plansız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.	<ul style="list-style-type: none">Planlarda dersin adı, sınıf seviyesi, konu(lar), önerilen ders süresi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, kazanımlar, beceriler, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler/materyaller, terimler ve kavramlar ölçütler arasında çok az uyum vardır.Sınıf dışı etkinliklerin (gezi, gözlem vb.) bazılarının planları yapılmıştır.	<ul style="list-style-type: none">Planlarda dersin adı, sınıf seviyesi, konu(lar), önerilen ders süresi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, kazanımlar, beceriler, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler/materyaller, terimler ve kavramlar ölçütler arasında tam bir uyum vardır.Sınıf dışı etkinliklerin (gezi, gözlem vb.) planları amacı gerçekleştirecek şekilde yapılmıştır.
YORUM			

ÖĞRENCİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, öğretmeninizle ilgili cümleyi okurken, ne düşündüğünüzü gösteren yüzü renklendirin. Cevaplarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

	Evet	Ara sıra	Hayır
1.Öğretmenim beni dinler.			

VELİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ

Değerli velimiz, çocuğunuzun öğretmenine yönelik düşünceler ile ilgili bir dizi durum verilmiştir. Bu durumların sizin düşüncelerinize uygunluğunu 5 ile 1 arasındaki puanlama ölçeğine göre cevaplandırınız. Anketteki sorular;; 5= Benim düşüncelerime çok uygun, 4= Benim düşüncelerime uygun, 3= Benim düşüncelerime kısmen uygun, kısmen değil, 2= Benim düşüncelerime uygun değil 1= Benim düşüncelerime hiç uygun değil puanlama sistemine göre cevaplandırınız. Lütfen düşüncelerinize uygunluğuna göre değil, çocuğunuzun öğretmenini göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.		Benim düşüncelerime çok uygun	Benim düşüncelerime uygun	Benim düşüncelerime kısmen uygun, kısmen değil	Benim düşüncelerime uygun değil	Benim düşüncelerime hiç uygun değil
Velisi bulduğum öğrencinin	1. Öğretmeni, çevresine örnek davranışlar gösterir.	5	4	3	2	1
	2. Öğretmenin, biz velileri önemseydiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
	3. Öğretmeniyle çocuğum hakkında konuşurken rahat iletişim kurabiliyorum.	5	4	3	2	1
	4. Öğretmeni; çocuğumun akademik, sosyal, kültürel, duygusal ve davranışsal gelişimiyle ilgili bizi bilgilendirir.	5	4	3	2	1
	5. Öğretmeni; dijital platform aracılığıyla gönderdiğimiz e-postaları, mesajları ve telefon aramalarını gün içerisinde (hafta sonları hariç) cevaplar.	5	4	3	2	1

Öğretmen Performans Öz Değerlendirme Ölçeği

Sayın Katılımcılar,

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere aşağıda sunulan örneklere ilişkin görüşlerinizi belirtmenize ihtiyaç duyulmaktadır. Sizlerden aşağıda sunulan örnek olaylardaki öğretmenlerin davranış ve tutumlarının, sizin o alandaki davranış ve tutumlarınızı ne düzeyde yansıttığını seçeneklere uygun bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Seçenekler ve içerdiği anlamlar şu şekildedir: **1- Beni hiç yansıtmıyor, 2- Beni yansıtmıyor, 3- Beni hem yansıtıyor hem yansıtmıyor, 4- Beni yansıtıyor, 5- Beni çok yansıtıyor.** Katılımlarınız için teşekkürler.

İfadeler	Beni hiç yansıtmıyor	Beni yansıtmıyor	Beni hem yansıtıyor hem yansıtmıyor	Beni yansıtıyor	Beni çok yansıtıyor
<p>Ayla Öğretmen; öğrenme ortamını farklılaştırmak, zenginleştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, somutlaştırmak ve kapsayıcılığı sağlamak için sahip olduğu öğretim teknolojilerini ve araçlarını öğrenim sürecinin tamamında koordineli bir şekilde kullanmıştır.</p> <p>Ayla Öğretmen'in öğretim teknolojileri ve araçlarını kullanma yaklaşımının sizin yaklaşımınıza benzerlik durumu hangi düzeydedir?</p>					
<p>Mehmet Öğretmen; dersinin plan ve uygulamalarını içeriği öğretilebilecek şekilde düzenlemiştir. Örneğin içeriğin ön bilgilerle bağlantısını kurmuş, kritik içeriği belirlemiş, kavram yanlışları için gereken önlemleri ve yanlış öğrenmelerle ilgili tedbirleri almış, aktif öğretim yöntemlerini plana dâhil etmiştir.</p> <p>Mehmet Öğretmen'in bu faaliyeti, sizin dersinizin plan ve uygulamalarındaki yaklaşımınızı hangi düzeyde açıklamaktadır?</p>					
<p>Demet Öğretmen, çeşitli kaynaklardan öğrencilerin geçmişleri, kültürleri, becerileri, öğrenme seviyeleri ve stilleri, dil yeterlilikleri, ilgi alanları ve özel ihtiyaçları hakkında geçerli ve güvenilir bilgiler toplamıştır. Daha sonra bu bilgileri başarılı bir şekilde zenginleştirilmiş ve kapsayıcı öğretim yöntem ve uygulamalarıyla öğretim sürecine yansıtmıştır.</p> <p>Demet Öğretmen'in izlediği bu strateji sizin benzer durumlar karşısındaki performansınızı ne kadar yansıtmaktadır?</p>					

Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi
Değerlendirme Envanteri

<p>Sayın katılımcı, size sunulan sınıf öğretmenlerinin Performanslarını Değerlendirme Model Önerisi ile ilgili görüşlerinizi almak için anket sorularına gerçekçi cevaplar vermeniz çok önemlidir. Verdiğiniz cevaplara göre model, revizyona tabi tutulacaktır. Aşağıdaki her bir anket ifadesine “Hiç katılmıyorum (1 Puan)”, “Katılmıyorum (2 Puan)”, “Katılıyorum (3 Puan)” ve “Tam katılıyorum (4 Puan)” şeklinde cevaplar vermeniz beklenmektedir. Göstermiş olduğunuz katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Rüştü YILDIRIM</p>	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tam katılıyorum
1. Performans değerlendirme modelinin amacı gerçekleştirilebilir.		2	3	4
2. Performans değerlendirme modelinin amacı, okul toplumu tarafından sahiplenilebilir.		2	3	4
3. Okullarda performans değerlendirme modelinin amacını gerçekleştirmeye yönelik kültür oluşabilir.		2	3	4
4. Model kapsamında MEB merkez teşkilatı bünyesinde oluşturulan yapılanma yeterlidir.		2	3	4
5. MEB merkez teşkilatında Sınıf Öğretmenliği Performans Değerlendirme Biriminin görev ve sorumlulukları modelin uygulanabilirliğini sağlar.		2	3	4



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :08/07/2022 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2022/303
Araştırmanın Başlığı	Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Rüştü YILDIRIM
Etik Kurul Kararı	10744 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, başvurunuz ile ilgili Etik Kurul tarafından “ Uygun ” kararı verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
08/07/2022

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.14338903
Konu : Araştırma İzni (Rüştü YILDIRIM)

07.10.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 15/09/2020 tarihli ve 48178250-300-E.14745 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Rüştü YILDIRIM'ın "Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Odak Grup Görüşmesi Görüşme Formu (1 Sayfa)
- 3-Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi Görüşme Formu (2 Sayfa)
- 4-Okul Listesi (1 Sayfa)



Akçeşme Mah. Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden: **bd67-20de-3879-88ca-81b0** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-68557721
Konu : Araştırma İzni (Rüştu YILDIRIM)

17.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 06/01/2023 tarihli ve E.48178250-300-292009 sayılı yazınız.
c) 10/01/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Rüştu YILDIRIM'ın "Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ilkokullarda görevli yöneticiler ve öğretmenler ile eğitim gören öğrencilere ve öğrencilerin velilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli ve Katılımcı Onam Formu (2 Sayfa)
- 3-Öğrenci Anketi (1 Sayfa)
- 4-Öğretmen Gözlem Formu (6 Sayfa)
- 5-Görüşme Formu (2 Sayfa)
- 6-Anket Formu (3 Sayfa)
- 7-Veli Memnuniyet Anketi (1 Sayfa)
- 8-Okul Listesi (2 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay, Meram ve Selçuklu
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akabe Mahallesi Demirsatan Sokak No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1325

E-Posta : istatistik42@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **0d54-5394-3dec-a936-ab1c** kodu ile teyit edilebilir.

Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi" adıyla, Rüştü YILDIRIM tarafından 28/02/2023 - 28/03/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmen performansına ilişkin bir model önerisi geliştirmek.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokullar

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme

Gözlem Diğer

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : RÜŞTÜ YILDIRIM

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Öğretmen Performansına Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi" adıyla, 28/02/2023 - 28/03/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmen performansına ilişkin bir model önerisi geliştirmek.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Diğer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Rüştü YILDIRIM
İletişim Bilgileri :

Veli bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Telefon Numarası :