

# Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet ARSLAN<sup>1</sup>

1 Dr. Raportör, TC. Cumhurbaşkanlığı, Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, phd.arslan@gmail.com,  
ORCID: 0000-0002-3097-395X.

Gönderilme Tarihi: 08.08.2021 Kabul Tarihi: 06.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.992638

### Öz

*Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2016-2022 yılları arasında uygulanan ve öğretmen performansının değerlendirilmesi konusunda somut bir uygulama örneği olan; aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve değerlendiricilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemine göre İstanbul, Ankara ve Şanlıurfa illerinde görev yapan öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişleri içerisinde seçilen toplam 12 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler kaydedilmiş, kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya çevrilmiştir. Yapılan içerik analizi sonrasında bulgular “6528 sayılı Kanun öncesinde ve sonrasındaki adaylık sistemlerinin karşılaştırmasına yönelik görüşler”, “değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşler” ve “performans değerlendirme sisteminde uygulayıcılardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşler” olmak üzere üç ayrı tema altında incelenmiştir. Katılımcı görüşleri çerçevesinde aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin daha önceki adaylık uygulamalarına göre çeşitli üstün yönlerinin olduğu, buna karşın sürecin aday öğretmenler üzerinde kaygı yaratabildiği, uygulayıcıların yeterli ölçüde bilgi sahibi olmadıkları ve süreç içerisinde çeşitli değerlendirme hatalarının yapılabildiği görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** stajyerlik, aday öğretmen, performans değerlendirme, mesleki gelişim

\* Bu çalışma yazarın “Aday Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Model Önerisi” isimli Millî Eğitim Uzmanlık Tezinden oluşturulmuştur.

## Examining the Performance Evaluation Process of Novice Teachers Implemented in Türkiye Between 2016-2022

### **Abstract**

*The purpose of this study is to determine the opinions of candidate teachers and evaluators about the performance evaluation process for candidate teachers in Türkiye which is used from 2016 to 2022 and a concrete example of practice in the evaluation of teacher performance. In the research conducted under the qualitative research approach, the study group consists of a total of 12 respondents selected among candidate teachers, advisory teachers, school principals and education inspectors working in Istanbul, Ankara and Şanlıurfa provinces using the maximum diversity method, which is one of the sampling methods. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection instrument. The interviews conducted using the semi-structured interview form were recorded and the recordings were transcribed on the computer. After content analysis, the results were examined under three different themes: “opinions on the comparison of the candidacy systems before and after Law No. 6528”, “opinions on the elements of the evaluation system” and “opinions on practitioner-related problems in the performance appraisal system”. The opinions of the participants show that the system for evaluating the performance of candidate teachers has various advantages compared to the previous candidacy procedures, but that the procedure can cause anxiety among candidate teachers, that the evaluators do not have sufficient knowledge, and that various evaluation errors can be made during the procedure.*

**Keywords:** *internship, candidate teacher, performance appraisal, professional development*

### **Giriş**

Performans, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla ortaya konulan bütün çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Palmer, 1993). Büyüköztürk (2007) performans kavramının “başarı”, “iş başarıyı, bireyin bir göreve ilişkin yapabildiklerinin nitel ve nicel anlatımı”, “bir işin gerçekleştirilmesine yönelik tüm çabalar” işgörenin bir işi yaparken gösterdiği çaba”, “istenilen işin tamamlanması” şeklinde farklı biçimlerde tanımlanabildiğini belirtmektedir. Bingöl (2006) performansı, belirlenen koşullarda bir işin yerine getirilme derecesi ya da işgörenin buna yönelik davranış biçimi olarak tanımlamaktadır. Bilgin (2004) ise hedefi gerçekleştirmek amacıyla önceden planlanmış bir etkinliğin sonucunda ortaya çıkan nicelik ve niteliğini betimleyen bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Değerlendirme ise ölçme sonuçlarıyla ilgili olarak bir ölçüt çerçevesinde belirli bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1995). Değerlendirme sürecinde, ölçmenin sonuçları, önceden belirlenmiş bir ölçütle dikkate alınarak karşılaştırılır ve sonucun belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır (Kalaycı, 2009; Özçelik, 1992).

Performans değerlendirme; daha önceden tanımlanmış ölçütlere göre örgütün ve işgörenin iş başarımı düzeylerinin ölçülmesi, çözümlenmesi ve bunlarla ilgili dönütlerin sunulması sürecidir (Altun ve Memişoğlu, 2008). Koçak'a (2006) göre performans değerlendirme, işgörenlerin bireysel başarılarını ve belirli bir zaman dilimindeki davranışlarını ölçen ve değerlendiren bir süreçtir. Sabuncuoğlu (2008) performans değerlendirmesini; işgörenin sadece verimliliğinin değil bir bütün olarak önemli noktadaki başarısının ölçülmesi olarak tanımlamaktadır. Palmer (1993) ölçütlerin önemine vurgu yaparak performans değerlendirmeyi bir yöneticinin önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırarak işgörenlerin performansının değerlendirilmesi süreci biçiminde tanımlamıştır. Mucuk (2005, s. 333) tüm bu süreçleri içeren geniş bir tanımlama ile performans değerlendirmeyi "işgörenlerin var olan performans düzeyini, önceden belirlenmiş performans standartları ile karşılaştırıp, onların tutum, davranış ve çıktılarını ölçme, değerlendirme ve etkileme süreci" olarak ifade etmektedir.

Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminde oldukça önemli bir aşama olup işgörenlerin daha iyi tanınmasında en etkili araçlardandır (Koçak, 2006). Performans değerlendirme süreciyle işgörenin istihdamı, kariyeri, eğitimi, etkinlik ve verimliliği gibi çok sayıda hususla ilgili geri bildirim sağlanmaktadır (Bayram, 2005). Araştırmalar performans değerlendirme süreçlerinin; performans beklendiklerini ortaya koyma, işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme, kariyer gelişimi konusunda danışmanlık sağlama, örgüt içi iletişimi geliştirme, işgörenleri güdüleme, ödül ve terfi verme, denetleme ve örgütte kültürel dönüşüm gerçekleştirme gibi amaçlarla kullanıldığını göstermektedir (Bingöl, 2006).

Performans değerlendirmenin temel işlevlerinden olan geri bildirim sağlama özelliği sayesinde yapılan performans değerlendirmesi sonucunda işgörenler eksik yönlerini görebilmekte, bu eksikliklerini giderme ve yeterliklerini geliştirme olanağına sahip olmaktadır. Bu bakımdan performans değerlendirme işgörenlerin işe yöneltilmesine, teşvik edilmesine ve örgüte duyduğu güvenin artırılmasına katkı sağlayan bir uygulama olarak görülebilir (Barutçugil, 2004).

Eğitim öğretim kurumlarında verimlilik ve etkililiğin, bilimsel bir yaklaşımla elde edilen veriler ve nesnel ölçütlere göre ölçülerek değerlendirilmesi ve hedeflere erişilebilmesi için, öğretmenlerin iş başında izlenmesi, karşılaşılan mesleki sorunlarla

İlgili yardım ve rehberlikte bulunulması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yüksek performans göstermesi ise sağlıklı biçimde geri bildirim almaları, eğitim ihtiyaçlarının ve potansiyellerinin doğru tespit edilmesi ile gerekli yönlendirme ve desteği almalarıyla mümkündür (Bostancı ve Kayalp, 2011).

Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları;

- Öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Hizmet içi eğitim politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve kariyer gelişimi süreçlerinde,

kullanılabilir. Tüm bunların yanında öğretmenin performansı, öğretimde bütünsel olarak etkililiğin ve verimliliğin sağlanması açısından çok önemlidir (Akşit, 2006).

Türkiye’de tarihi süreç içerisinde performans değerlendirmesi teftiş ve denetim kavramlarıyla iç içe bir özellik göstermiştir. Bu durumun temel nedeni performans değerlendirmesinin çoğunlukla müfettişler aracılığıyla gerçekleştirilen denetimlerle yapılmasıdır. (Su, 1974; aktaran: Pehlivan, Demirbaş ve Eroğlu, 2001).

Türkiye’de geçmişten günümüze kadar aday öğretmenlerin değerlendirilmesine dönük çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Devlet memuriyeti açısından öğretmenlerin adaylık süreci ile ilgili olarak ilk önemli kanuni düzenleme “1926 Tarih ve 788 Numaralı Memurin Kanunu’nun kabulüyle gerçekleştirilmiştir. Kanuna göre; namzetlik olarak söz edilen devrede aday memurun ehliyeti “kalem ve daire amirlerince” tespit edilmektedir. Bir başka deyişle adaylık sürecindeki performansı sonucunda meslekte başarılı olduğu tespit edilenlerin adaylıkları kaldırılmaktadır. Ardından 14/07/1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda ise 12/05/1982 tarihinde 2670 sayılı Kanunla adaylıkla ilgili yeniden düzenlenen bölümde temel hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimden başarılı olan adayların disiplin amirlerinin teklifi ve atamaya yetkili amirin onayıyla asli memurluğa geçeceği belirtilmektedir.

Alt düzenlemeler açısından ele alındığında ise bu tarihe kadar öğretmenlikte adaylık sürecini yönelik hükümleri içeren pek çok düzenlemenin yürürlüğe konulduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- 162 sayılı ve 01/12/1980 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullar ile ortaöğretim ve yaygın öğretim kurumları öğretmenlerinin stajyerlikleri hakkında yönetmelik
- 27/06/1983 tarihli ve 18090 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin genel yönetmelik

- 21/11/1983 tarihli ve 2152 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik
- 08/04/1985 tarihli ve 2186 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı okul ve kurumlara stajyer olarak atanan öğretmenlerin stajyerlik işlemlerine ilişkin yönerge
- 30/1/1995 tarihli ve 2423 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik
- 20/11/1995 tarihli ve 2443 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan, Özel öğretim kurumlarında görevlendirilen personelin adaylık işlemleri ile sicil ve disiplin amirleri hakkında yönerge
- Şubat 2001 tarihli ve 2521 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi

Söz konusu hukuki kaynaklar içerisinde aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlerin performanslarını ortaya koymaya yönelik çeşitli düzenlemelere yer verilmiştir. Günümüzde ise aday öğretmenlere yönelik uygulamalara dayanak oluşturan temel hukuki kaynak 7354 sayılı ve 03.02.2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu'dur. Bununla birlikte 01/03/2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 5. maddesi ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanun'un 43. maddesine eklenen hükümler çerçevesinde bu tarihten itibaren öğretmenlikte adaylık sürecinin köklü bir biçimde değiştirildiği görülmektedir. 2016 yılından 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkıncaya kadar olan dönemde uygulanan Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin temelini oluşturan ilgili hükümler incelendiğinde: *“Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar.”* ve *“Bu maddenin uygulanmasına ilişkin olarak 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun aday memurluk ile ilgili hükümleri aday öğretmenler hakkında uygulanmaz.”* hükümlerinin adaylık sürecini tamamen değiştirdiği görülmektedir. Buna göre süreç 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun öngördüğü şekil ve şartların dışına taşınmış, fiilen çalışma, performans değerlendirme uygulaması, yazılı ve sözlü sınav uygulamaları yeni bir sürecin temel unsurlarını oluşturmuştur. Ardından performans değerlendirme sürecinin ayrıntıları ise 14/04/2015 Tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği” ile biçimlendirilmiştir. Yönetmeliğin 16'ncı maddesinde şu hükümlere yer verilmiştir:

*Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir; takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur.*

Buna göre ilgili ifadeler performans değerlendirmesinin yönetmelik ekinde belirtilen formlar ile gerçekleştirileceğini, performans değerlendirmesinin birinci dönemde bir ikinci dönemde ise iki kez yapılacağını, değerlendiricilerin maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmenden oluşacağını belirtmiştir. Yönetmelikte ayrıca sürece yönelik pek çok detaya yer verilmiş, öğretmen performanslarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceği hususu da ekte yer alan değerlendirme formlarında yer almıştır. Performans değerlendirme formlarının biçimsel yapının daha iyi ortaya konulabilmesi bakımından formun örnek bir bölümüne Şekil 1’de yer verilmiştir.

### Şekil 1

#### Performans Değerlendirme Formundan Alıntılanmış Örnek Bir Bölüm

MESLEKİ ÖLÇÜTLER		GÖSTERGELER						
		Hük bir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman		
		Aday Öğretmen:						
A-1	Eğitim Öğretimi Planlayabilme	1	Danışman öğretmen rehberliğinde oluşturacağı örnek planlarda öğrenme ortamlarını dikkate alır.					
		2	Danışman öğretmen rehberliğinde hazırladığı örnek planlar açık ve anlaşılardır.					
		3	Danışman öğretmen rehberliğinde hazırladığı örnek planlarda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine dikkat eder.					
		4	Danışman öğretmen rehberliğinde hazırladığı örnek planlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder.					
		5	Danışman öğretmen rehberliğinde yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik hazırladığı örnek planları ihtiyaca göre günceller.					
A-2	Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	6	Danışman öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği örnek uygulamalarda öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenler.					
		7	Danışman öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği örnek uygulamalarda öğrenme ortamlarının güvenliğine ilişkin tedbirler alır.					
		8	Danışman öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği örnek uygulamalarda öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenler.					
		9	Danışman öğretmen rehberliğinde yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenler.					
		10	Danışman öğretmen rehberliğinde oluşturduğu öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanır.					
A-3	İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	11	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşur.					
		12	Beden dilini, ses tonunu doğru kullanır.					
		13	Yönetici ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurar.					
		14	Danışman öğretmen rehberliğinde öğrenci velileri ile etkili iletişim kurar.					
		15	Öğrencilerle etkili iletişim kurar.					

Şekil 1’de görülebileceği üzere beşli Likert tipi ölçeğin kullanıldığı formda performans belirlemeye dönük “Mesleki ölçütler”e yer verilmiş, her mesleki ölçüt içerisinde ise beş performans göstergesi yer almıştır. Formlarda toplamda 10 mesleki ölçüt altında 50 performans göstergesine yer verilmiştir.

Uygulandığı zaman diliminde adaylık döneminde performans değerlendirme süreciyle ilişkili olan bir diğer uygulama da adaylıkta yetiştirme sürecidir. Sisteminin uygulandığı ilk dönemden “Aday Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecine Dair Genelge”nin yayımlanması sürecine kadar aday öğretmenlere yönelik temel ve hazırlayıcı eğitim benzeri merkezi bir eğitim planlanmamış ve uygulanmamıştır. Ancak Mart/2016 tarih ve 2702 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” nin yürürlüğe girmesiyle bu eksiklik giderilmiştir. Performans değerlendirme sürecini tamamlayıcı nitelikte olan bu yönergede öğretmenler için kapsamlı bir mesleki gelişim süreci zorunlu tutulmuştur. Buna göre aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine alınmaktadır. Bu yetiştirme süreci, aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, yetiştirme programı çerçevesinde sınıf ve okul içi ya da dışı pek çok etkinlik gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu dönemde kendilerine sunulan çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. Yetiştirme sürecinde adayların gerçekleştirdikleri etkinliklerin istenirse performans değerlendirme süreci için de bir veri olarak kullanılabilmesi hususu Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan “Aday öğretmen yetiştirme programı” içerisinde belirtilmiştir (MEB, 2016). Aynı zamanda yetiştirme sürecinde değerlendirici de olan danışman öğretmen ve okul müdürüne çeşitli görevler verilmiştir. Bu yönleriyle yetiştirme süreci performans değerlendirme sürecinden bağımsız bir devre olmayıp, onunla birlikte devam eden ve birbirini tamamlayan bir niteliğe kavuşmuştur. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun hayata geçirilmesiyle birlikte, performans değerlendirme süreci ortadan kaldırılarak aday öğretmen yetiştirme süreci adaylar için yürütülen ana süreç olarak belirlenmiş ve öğretmenin başarısının oluşturulacak bir komisyon tarafından değerlendirileceği belirtilmiştir.

Tüm bu düzenlemeler bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlikte adaylık sürecinde oldukça köklü bir dönüşümü öngören düzenlemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu dönüşüm çabasının sahada ne ölçüde karşılık bulduğu, söz konusu uygulamanın ne gibi üstün ve zayıf yönlerinin bulunduğu ortaya konulması, her ne kadar uygulama kısa süre önce şekil değiştirmiş olsa da, gelecekte oluşturulacak muhtemel performans değerlendirme süreci tasarımı çalışmalarında yol gösterici olabilecektir. Bu kapsamda söz konusu uygulamanın ne gibi üstün ve zayıf yönlerinin bulunduğu hususu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın temel soruları şunlardır:

1. Katılımcıların 6528 Sayılı Kanun Öncesinde ve Sonrasındaki “Adaylık” Sistemlerinin Karşılaştırmasına Yönelik Görüşleri nelerdir?
  - a. Katılımcılara göre aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre güçlü yönleri nelerdir?
  - b. Katılımcılara göre aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre zayıf yönleri nelerdir?
2. Katılımcıların aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşleri nelerdir?
  - a. Katılımcıların değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
  - b. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde yer alan değerlendiricilere ilişkin düşünceleri nelerdir?
  - c. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde yer alan performans göstergelerine yönelik düşünceleri nelerdir?
  - d. Katılımcıların değerlendirme formlarının yapısına yönelik düşünceleri nelerdir?
  - e. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde performans göstergelerinin puanlanmasına yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde uygulayıcılardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
  - a. Katılımcıların objektiflik sorunu ve değerlendirme hatalarına yönelik düşünceleri nelerdir?
  - b. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminin adayların gelişimini sağlamaya dönük olarak uygulanabilme durumuna yönelik düşünceleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Punch’a (2005) göre nitel araştırma yaklaşımı araştırma nesnesini kendi bağlamı içinde ve bütüncül olarak incelemektedir. Araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, zihinsel veya nesnel olguyu, onun kurulduğu veya inşa edildiği süreçleri de dikkate alarak incelemek üzere kullanılır. Diğer bir deyişle olgubilim, bir kavramın veya



bir olgunun, bireyler tarafından deneyimlenme ve anlamlandırılma biçimini ortaya koymak için yapılır (Creswell, 2013). Politikaların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bunları nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesi politikaların iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin bu uygulamalarla ilgili deneyimlerini açığa çıkarıp çözümlemek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi için “amaçlı örneklem tekniği” kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacıya amaca uygun olacak biçimde katılımcıları seçebilme olanağı tanımaktadır (Creswell, 2013). Öte yandan araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme bir durumla ilgili mümkün olduğunca farklı olan noktaları ve farklı bakış açılarını ortaya koyabilmek üzere tercih edilir. Bu yöntemin kullanılmasıyla bir olguyla ilgili farklı paydaşların deneyimlerini elde etmek hedeflenmektedir (Yağar ve Dökme, 2018).

Araştırmada bu örnekleme tekniğine uygun olarak katılımcıların bölgesel çeşitliliği sağlamak adına katılımcılar Türkiye'nin doğu bölgelerinden Şanlıurfa, orta Anadolu'dan Ankara ve batı bölgelerinden, İstanbul illerinden seçilmiştir. Ayrıca aday öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin yeterli bilgiye ulaşabilmek amacıyla çalışma grubu performans değerlendirme sürecine dahil olan temel bileşenler olan; aday öğretmenler, danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişlerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin öz nitelik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

#### *Çalışma Grubuna İlişkin Öz Nitelik Bilgileri*

Rumuzu	Görevi	Cinsiyeti	Görev Yeri	Hizmet Yılı	Branş	Eğitim Durumu
AÖ-1	Aday Öğretmen	Kadın	Şanlıurfa	1	Sınıf Öğr.	Lisans
AÖ-2	Aday Öğretmen	Kadın	Ankara	1	PDR	Lisans
AÖ-3	Aday Öğretmen	Erkek	İstanbul	1	Türkçe	Yüksek Lisans
DÖ-1	Danışman Öğretmen	Kadın	Şanlıurfa	17	Sınıf Öğr.	Lisans
DÖ-2	Danışman Öğretmen	Kadın	Ankara	19	İletişim	Lisans
DÖ-3	Danışman Öğretmen	Erkek	İstanbul	5	Fizik	Yüksek Lisans

OM-1	Okul Müdürü	Erkek	Şanlıurfa	20	Sınıf Öğr.	Lisans
OM-2	Okul Müdürü	Erkek	Ankara	33	Motorlu Araç.	Lisans
OM-3	Okul Müdürü	Erkek	İstanbul	21	Fen bilgisi	Lisans
MM-1	Şube Müdürü	Erkek	Şanlıurfa	14	Tarih	Lisans
MM-2	Maarif Müfettişi	Kadın	Ankara	24	Moda tasarım	Yüksek Lisans
MM-3	Maarif Müfettişi	Erkek	İstanbul	18	Sınıf Öğr.	Doktora

Çalışma gurubu incelendiğinde aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü unvanlı üçer kişi bulunurken bir şube müdürü ve iki maarif müfettişi unvanlı katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi erkek beşi kadındır. Hizmet yıllarının ise 1 ile 33 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılar; İstanbul, Ankara ve Şanlıurfa illerinde görev yapmaktadır. Branş açısından en fazla katılımcının sınıf öğretmenliği alanından olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte katılımcıların üçü yüksek lisans, dokuzu ise lisans mezunudur.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmanın temel verileri, derinlemesine görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan form, kuramsal geçerlik ve dil açısından incelenmek üzere eğitim bilimleri alanından üç akademisyen ile bir dil bilimcinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca bir müfettiş ve bir danışman öğretmenle taslak form kullanılarak ön görüşme gerçekleştirilmiş, form değerlendirilmiştir. Bunların sonucunda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmeye dahil edilmemiştir.

Araştırma, yazarın 2016 yılında hazırlamış olduğu “Aday Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Model Önerisi” adlı uzmanlık tezinden üretilmiştir. Her türlü veri toplama süreci 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığının bilgisi ve onayı dahilinde yürütülmüş araştırmanın sürdürülmesi için ayrıca bir etik kurul onayı alınmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Ses kayıt cihazı yardımıyla kayda alınan görüşmeler, elektronik ortamda yazıya dökülmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi verileri açıklamak üzere ilgili kavram ve ilişkilere ulaşarak, bunları belirli temalar altında anlaşılabilir biçimde yorumlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçer-

rik analizi, metinsel veriler, görsel uyarılar (örn. fotoğraflar) dahil olmak üzere çok çeşitli veri kaynaklarıyla kullanılabilir. Bununla birlikte en sık kullanılan veri kaynağı yazılı metinlerdir (Stemler, 2015). Bu araştırmada da yazılı hâle getirilen kayıtlar içerik analizine tabi tutulmuş ve kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek üzere görüşmelerin yazılı metni katılımcılara gönderilerek katılımcılardan görüşmeleri inceleyerek onaylamaları istenmiş; kod, kategori ve temalar eğitim bilimleri alanında ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler çerçevesinde ortaya konulan bulgulara yer verilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen görüşme kayıtları üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda üç ana tema belirlenmiştir. Bunlar; “6528 sayılı Kanun öncesinde ve sonrasındaki adaylık sistemlerinin karşılaştırmasına yönelik görüşler”, “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşler” ve “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin uygulamadan kaynaklı sorunlarına ilişkin görüşler”dir.

“6528 sayılı Kanun öncesinde ve sonrasındaki adaylık sistemlerinin karşılaştırmasına yönelik görüşler” olarak belirlenen birinci tema “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre güçlü yönleri” ve “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre zayıf yönleri” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. “Değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşler” olarak belirlenen ikinci tema “Değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranları”, “Değerlendiriciler”, “Performans göstergeleri”, “Değerlendirme formlarının yapısı” olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir. “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin uygulamadan kaynaklı sorunlarına ilişkin görüşler” olarak belirlenen üçüncü tema ise “Objektiflik sorunu ve değerlendirme hataları” ve “Performans değerlendirme uygulamasında adayların gelişimini destekleyici yönün göz ardı edilmesi” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir.

### 1. 6528 Sayılı Kanun Öncesinde ve Sonrasındaki “Adaylık” Sistemlerinin Karşılaştırmasına Yönelik Görüşler

Bu başlık altında aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin önceki adaylık sürecine göre güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**1.1. Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki sisteme göre güçlü yönleri:** Katılımcıların büyük çoğunluğu performans değerlendirme sisteminin doğru şekilde uygulanabildiği sürece yalnızca aday öğretmenler için değil tüm öğretmenler için gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Performans değerlendir-

mesinin başarılı bir öğretmeni tespit edebileceğine yönelik görüş ifade eden OM3 “... ben yapılması taraftarıyım. Bu sadece aday öğretmenlere yönelik değil hâlihazırda öğretmenlik yapanlar için de yapılabilir. Belirli kriterlerle iyi bir öğretmen ortaya konulabilir” demektedir.

Performans değerlendirmesinin varlığının aday öğretmenlerin performansını artırıcı bir etki yaptığına yönelik pek çok görüş bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

*Performans değerlendirme sürecinde plan nedir. Ders planı nasıl hazırlanır. Nöbet nasıl olur nelere dikkat edilmeli, derse hâkimiyet nasıl olmalı, sunum öğrenciyle iletişim nasıl olmalı. Çok gerekli ve bunları öğreniyor bence (DÖ2).*

*Kesinlikle öğretmene bir performans kazandırıyor. Süreç içerisinde birçok olumlu katkısı oldu bana. Bu süreç içerisinde hakikaten adaymışsınız gibi hissediyorsunuz. Adaylık mefhumunun bir sene içerisinde adaya çok şey kattığını düşünüyorum. Sürekli öğreniyorsunuz müthiş bir öğrenme aşamasındasınız bir sene boyunca (AÖ3).*

Bazı katılımcı görüşleri dikkate alındığında, performans değerlendirme uygulamasının aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve performanslarını artırmasında geçmişteki adaylık uygulamalarına kıyasla daha çok motive edici olabildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Önceki sistemde başarısız olan kimse oldu mu, çok nadirdir. Bunda bir başarısızlık kaygısı var. Değerlendirmelerin sonunda iyi olmazsa öğretmen olamayacağını biliyor. Ona göre hazırlık yapıyor (OM3).*

*Aday öğretmen kendisinin denetlendiğini ya da performans çizelgesi tutulduğunu bilirse ona göre davranıyor (DÖ2).*

Performans değerlendirmesinin adayların performanslarının artışına ilişkin katkılarında biri formlarda yer alan göstergelerle beklentilerin açıkça ortaya konulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Adaylar beklentilerden haberdar olarak bu yönde gelişme olanağına sahip olmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

*Yeni başlayan öğretmene bir tür kılavuz oluyor. 50 maddede öğretmen neleri hazır bulundurması gerekiyor, bunları yapıyor, bir alışkanlık haline getiriyor (OM3).*

*Ben daha önceden biliyordum bir kaç kriteri, neler karşımıza gelecek ona göre kendimi daha çok toparlıyorum (AO1).*

Performans değerlendirme formlarında yer alan performans göstergeleri yalnızca adaylar için değil, aynı zamanda değerlendiriciler için de bir tür rehber olma özelliği göstermektedir. DO2 “Değerlendiriciler için bir kılavuz oluyor.” diyerek bu çıkarımı desteklemektedir.

Anlatılardan, performans değerlendirme sisteminin adaylara geri bildirim sağlanması bakımından da önemli olduğu bulgusuna erişilebilmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Eğitimde performans değerlendirme olmalı. Kişilerin çalışmalarını değerlendirsek kendisine bir dönüt verirse, yeterli oldukları alanları ve eksiklikleri göreceğinden herkes için faydalı olacaktır (MM2).*

*Öğretmenin kendini fark etmesi açısından, seviyesini bilmesi açısından... Aca-ba ben ne kadar faydalı oluyorum veya eksik yönlerim nelerdir şeklinde sınıf ortamında değerlendirilmesi 2014 öncesine (eski sistem) göre biraz daha farkındalık yaratır (OM1).*

Performans değerlendirmesinin bir diğer güçlü yanının da değerlendirici sayısının artırılması olduğunu vurgulayan OM1 “Okul müdürünün yanında danışman öğretmenin ve maarif müfettişinin de değerlendirmeye katılması en azından tek taraflı bir değerlendirmenin sorun ve sıkıntılarını ortadan kaldırılması açısından güzel bir gelişmedir.” demektedir.

Adaylık döneminde performans değerlendirme süreciyle ilişkili olan bir diğer uygulama da adaylıkta yetiştirme sürecidir. Bu konuda bazı katılımcılar söz konusu sürecin bir önceki uygulamanın öngördüğü temel eğitim, hazırlayıcı eğitimlere göre daha üstün olduğunu belirtmektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

*Çok daha işlevsel bir süreç hâline geldiğine inanıyorum. Diğerinde temel eğitim hazırlayıcı eğitim çok geride kalmış konulardı. Öğretmenlerin çoğu zaten onları biliyor onları sınav yapıp... Bilmiyorum yetiştirmiyordu öğretmeni yani. Düşünün KPSS’den 90-100 almış adama tarih, Türkçe anlatıyorsunuz. Bu süreçte daha güzel yetiştiriyor (MM3).*

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde mevcut sistemin üstün yönlerinin adaylara performanslarıyla ilgili somut hedefler ve geri dönütler sunarak adayların performansını yükseltmeye katkı sağlaması hem adaylar hem de değerlendiriciler için somut ölçütler ortaya koyan bir kılavuz niteliği göstermesi, çoklu değerlendirme anlayışıyla daha güvenilir bir değerlendirme sürecini sağlaması ve kapsamlı bir yetiştirme süreciyle birlikte uygulanması olarak özetlenebilir.

**1.2. Mevcut performans değerlendirme sisteminin bir öncekine göre zayıf yönleri:** Katılımcıların büyük çoğunluğu, performans değerlendirme süreçlerinin adayların psikolojik durumları üzerinde olumsuz bir takım etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu etkilerin içerisinde en sıklıkla dile getirilen adayların kaygı düzeyinin yükselmesidir. Bu konuda gözlemlerini dile getiren “DÖ1” “Daha çok hepsinde bir kaygı ve telaş vardı, bunu ne yapıyım bunu nasıl yapacağım. Şu formu doldurduk mu falan diye sürekli bir arayış içerisindeydiler.” demektedir. Aday öğretmen olan AÖ1 ise “Açıkçası birilerinin gelip sizi teftiş edecek olması, ne zaman gelecek, ne zaman beni izleyecek bilmiyorum gerginlik oluyor.” diyerek sürecin kendisinde gerginlik yarattığı ifade etmektedir. “AÖ1” bu durumu “Hocam büyük bir gerginlik, yani tam öğretmen değilmişim gibi hissediyorum hâlâ kendimi. Derslere giriyorum çıkıyorum ne olacak acaba sınavı geçebilecek miyim, okulum değişecek mi? büyük bir gerginlik yani.” sözleriyle ortaya koymaktadır.

Katılımcılar performans değerlendirmesiyle birlikte özellikle “Aday öğretmenlik sınavı”ndan da yoğun biçimde kaygı duymaktadırlar. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

*Sınav kaygısını daha çok yaşıyorlar. KPSS gibi bir sınava hazırlanıp, ona girip adaylık sürecinden sonra da bir sınav olması kaygıları çok yükseltiyor. Biz zaten sınavlardan geldik buraya bu sınav da nereden çıktı, diye düşünüyorlar (OM3).*

Katılımcıların bir bölümü adayların bu sürece gelene kadar birçok kez kendilerini kanıtlamak durumunda olduklarını ve sınavlardan başarılı olarak mevcut konularına geldiklerini, bu nedenle performans değerlendirmesi ve devamında sınava girecek olmalarının bir bıkkınlık ve kırgınlık hissi yarattığına işaret etmektedir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

*Bıktım sınavlardan açıyorum kitabı aşağıdakilerden hangisidir? Okuyasım gelmiyor. Ders çalışma isteği gelmiyor, pek çok arkadaş da böyle (AÖ1).*

*Dört yıllık lisansı bitirdikten sonra tekrar KPSS, eğitim, alan sınavına girdikten sonra tekrar adaylıkla ilgili insanlara bir yükümlülük konması ciddi rahatsızlık yarattı. Kırıldılar, biz öğretmen değil miyiz? Daha ne kadar ispatlayacağız kendimizi? Birçok öğretmen bunu bir kırgınlık olarak yorumluyor, bizi niye beğenmiyorsunuz, daha ne yapalım (AÖ2)?*

*Kendileri için mahcup, rencide edici olarak görüyorlar bu sınavı. Bu tür sorunlarla karşılaşılırdık (MM1).*

Görüşler değerlendirildiğinde zorlu bir sürecin sonunda ataması yapılan aday öğretmenlerin, süreç içerisinde psikolojik olarak olumsuz etkilendiği, kaygı düzeylerinin arttığı, bıkkınlık ve kırgınlık gibi duygular hissedebildikleri anlaşılmaktadır.

## 2. Değerlendirme Sisteminin Unsurlarına Yönelik Görüşler

Bu başlık altından sistemin temel unsurları olarak; değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranları, değerlendiriciler, performans göstergeleri ile değerlendirme formlarının biçimsel özellikleri ele alınmıştır. Bu unsurlara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**2.1. Değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranları:** Mevcut sistemde adaylar birinci dönemde bir ikinci dönemde ise iki olmak üzere toplam üç performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır. Katılımcıların tamamı değerlendirme sıklığı ve ağırlıklarına ilişkin olumlu görüş belirtmektedir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

*Üç tane değerlendirme ideal. (Daha fazla değerlendirme olursa) Bir yıl içerisinde durmadan değerlendirme olacak. Kaygı çok daha fazla olur (OM3).*

*Bence isabetli olmuş. Az olsa yetersiz olacak. Çok olsa öğretmene gına gelecek artık. Bu şekilde ne bıktırıcı ne yetersiz, gayet normal (MM1).*

Görüşler değerlendirildiğinde performans değerlendirmenin daha sık olmasının adayları sıkacağı, daha az olmasının ise yetersiz kalacağına ilişkin genel bir kabulün olduğu anlaşılmaktadır.

**2.2. Değerlendiriciler:** Performans değerlendirme sisteminin temel unsurlardan biri de değerlendiricilerdir. Mevcut sistemde aday öğretmenlerin birinci ve ikinci performans değerlendirmeleri danışman öğretmen ve okul müdürü, üçüncü ve son performans değerlendirmeleri ise danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda bu bölümde katılımcıların değerlendiricilere ilişkin görüş ve önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların tamamı danışman öğretmenin bir değerlendirici olarak belirlenmesini uygun bulmaktadır. Okul müdürünün ise bir değerlendirici olmasına yönelik karşı bir görüş olamamakla birlikte müdürlerin iş yoğunluğu nedeniyle bazı okullarda yeterli gözlem ve değerlendirmeyi gerçekleştiremeyeceğine ilişkin çeşitli görüşler ifade edilmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:

*Kalabalık okullar var, çiftli eğitim yapıyorlar. Okullarda müdürler ne yapıyor fiziki şartların düzeltilmesi için hep koşturuyor. Eğitim öğretimi planlama öğretmeni değerlendirme, bütün gözlemlerini yapamıyor. Daha çok fiziki işleri koşturduğundan değerlendirmede biraz aksama olabilir (OM3).*

*15-20 tane aday öğretmenin olduğu okulda müdürün hepsinin dersine girip değerlendirdiğini düşünmüyorum. Mutlaka danışman öğretmene vermiştir. Ona güvenmiştir. Sen değerlendir diye (OM1).*

Müfettiş değerlendirmesine yönelik ise genellikle farklı görüşler bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın temelinde müfettişlerin eğitim öğretim süreçlerinde aday öğretmenleri yeterli ölçüde ve doğal ortamlarda gözlemleyemediğine dönük inançlar yatmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Müfettişin değerlendirmesi tamamen kağıt üzerindeydi. Birçok kişiyle konuştuk aynı şeyi söylediler. Ben rehber öğretmen olarak değerlendirildim ama. Bizimle oturdu bütün çalışmalarımıza baktı evraklarımızı inceledi. Sözel sorular sordu bize (AÖ2).*

*Müfettişler bizi bir anlık gördükleri için ben onların değerlendirmesini çok doğru bulmuyorum. Onlar geldiklerinde öğretmen rahatsızsa örneğin... Öğrenciler farklı davranabiliyor. Çocuk şaşkın şaşkın bakıyor. Öğretmen de öğrenciler de o an yabancı birisi ilk defa sınıfa geldiği için ve ne için geldiğini bildiği için, kendini kötü hissedebiliyor (DÖ1).*

Yeterli ölçüde gözlem yapılamadığına dair görüşler maarif müfettişlerinin tamamı tarafından dile getirilmektedir. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şöyle belirtmektedir:

*Gözlem yapamıyoruz. Bir defa giderek yeterli gözlem olmaz. Belki o gün dersine girdiğimiz öğretmenlerin en kötüsü gerçekte diğerleri içinde en iyisi olabilir de. Gittiğimizde hazır değildi belki bir sorunu vardı. Bir girişte öğretmenin ne olduğunu anlayamıyoruz (MM1).*

*Adayın çok geç bildirilmesi çok yanlış. Ben öğretmeni erkenden almalıyım ve en az iki gün izlemeliyim. Öğretmeni izlerken sınıfta çok uzun süre kalmalıyım. Benim oradaki 40–45 dakikalık gözlemim hiç uygun değil. Zaten öğretmen bunun ilk 25 dakikasını panikle geçiriyor. Benim ona danışmanlık yapmam lazım. Çeşitli dönütler düzeltmeler yapmam lazım. Hangisini yapabilirim (MM2).*

*Mesela Mayıs ayı içerisinde önümüzde bir aylık süre var ve bu bir aylık sürede diyor ki 30 tane aday öğretmenin var git bunları değerlendir... Müfettişin değerlendirmesi kısır kalıyor çünkü aday öğretmenlerle çok fazla vakit geçiremiyorum. Mevcut sistemde çok objektif bir değerlendirme olmuyor müfettişler açısından (MM3).*

Maarif müfettişlerinin yeterli ölçüde gözlem yapamamasına karşın, denetim ve değerlendirme konusundaki tecrübelerinin yanı sıra “dışarıdan bir göz” biçiminde dış



değerlendirici olmaları objektif değerlendirme konusunda kendilerini daha güvenilir kılmaktadır. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

*Ben kesinlikle müfettişlerin daha objektif olduğunu düşünüyorum. Çünkü dışarıdan bir göz. Ne bir düşüncesi var; ne art niyeti var; çünkü beni ilk kez görüyor. Ben onların yüzdelik oranının daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum (AÖ1).*

*Bir kez geldi. Bence görmek istediklerini gördü diye düşünüyorum. Müfettiş değerlendirmesi gereklidir bence. Zaman içinde müdürle bir hukuk oluşturuluyor. Bence dışarıdan gelen bir göz olarak bakması faydalıdır (AÖ3).*

Ayrıca maarif müfettişinin geleneksel “teftiş” rolü dışında olsa da süreç içerisinde yer alması, değerlendirme sürecinin daha sağlıklı işlemesi konusunda katkıda bulunmaktadır. Bir maarif müfettişinin adayı gözlemleyecek ve değerlendirecek olması, okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin de bireysel değerlendirmelerini daha dikkatli ve objektif olarak yapmalarını sağlamaktadır. Bu duruma vurgu yapan bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

*Okul müdürümüz bu konuda bize bir toplantı yaptı. Dedi ki, aday öğretmenlerimize notları verirken uçuk davranmayın. Müfettiş gelir 75 verirse siz de 90-100 verirsiniz arada ki farkı çok yüksek olmasın... Yani sistemde herkesin daha dikkatli olmasını sağlıyor (AÖ1).*

*Müfettişin geleceğini ve derse gireceğini düşünmek, okul müdürünü de öğretmeni de derse girme ve takip etmesini beraberinde getirir. Her şeyi tam yapalım diye, mutlaka motive eder. Düzgün yapalım denir (OM3).*

Anlatılar çerçevesinde her üç değerlendiricinin de sistemde olmasının son derece uygun olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle maarif müfettişlerinin yeterli ölçüde gözlem yapamaları da süreç içerisinde bulunmalarının değerlendirme sistemine önemli katkılar sağladığı görülebilmektedir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar değerlendiricilere farklı kişilerin de eklenmesine yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Bu kapsamda sistemde öz değerlendirmenin de olması önerilmektedir. Katılımcıların anlatıları çerçevesinde öz değerlendirmenin sisteme katkısını objektif bir değerlendirmeden daha çok adayların farkındalık düzeyini arttırmasıdır. Bu konuda ki görüşlerden bazıları şöyledir:

*Bence adaylık sürecinde aday öğretmen için öz değerlendirme olmalı. Aday öğretmen kendisini değerlendirmeli. Kendisini tanımalı. Hatta kendi değerlendirmesiyle danışman öğretmenin değerlendirmesi karşılaştırılmalı. Kendi-*

*sini nasıl görüyor; rehber öğretmeni nasıl görmüş. Neden farklılık var, aslında önemli noktalardan bir tanesi o, o yüzden öz değerlendirme eklenebilir (MM3).*

*Aslında öz değerlendirmeye ihtiyaç var. Performans bütünüyle anlaşılabilir. Kriterlerin ne kadar değerli olduğu aday tarafından anlaşılırsa iyi olur. Bence oradan başlanırsa hem adayı geliştirici hem adayın eksiklerini fark etmesine yardımcı olur (OM2).*

Bazı katılımcılar öğretmenin en çok öğrenci ile birlikte olduğu ve bu nedenle öğretmeni en iyi gözlemleyebilecek kimselerin öğrenciler olduğunu düşünmekte ve bu nedenle öğrencilerin de değerlendirmede bulunmasını önermektedir.

*Bence bir öğretmeni en iyi değerlendirebilecek kimseler öğrencilerdir. Tabi ki de sevmeyen öğrenciler olabilir ama 100 kişilik bir grubun içerisinde 90’ı iyi diyorsa o öğretmen iyidir. Bizim işimiz öğrenciyle zaten (AÖ2).*

*Öğretmenin iletişim ve ders anlatmasıyla ilgili kriterler oluşturulursa öğrenci de olabilir. Öğrencilerin değerlendirmesinde bir problem olmaz. Öğrenciler kendisini değerlendireceği için öğretmen dersine daha hazır gider. Daha etkin olabilir (OM3).*

OM3’ün anlatıları çerçevesinde öğrenci değerlendirmesinin yalnızca belirli göstergelerle sınırlandırılması koşuluyla uygun olabileceği ve bu değerlendirme sayesinde öğretmenin ders içi performansının da artabileceği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin yanı sıra velilerin de değerlendirici olması gerektiğine dair görüşlerini belirtmektedir.

*Bu bir öğrenci velisi olarak söylüyorum, öğretmeni benim çocuğumla yeteri kadar ilgileniyor mu yoksa masasında oturup gidiyor mu bilmiyorum. Yani veli de değerlendirmeli aynı şekilde (AÖ1).*

*Biz zaten eğitim sisteminin paydaşlarıyız velilerle de toplantı yapıyoruz. Öğrencilerle de birlikteyiz tüm gün. Bunlar da bir fikir verebilir. Bir sakınca görmüyorum (AÖ3).*

Anlatılarda öz değerlendirme, veli ve öğrencilerin yanı sıra rehberlik servisinden bir öğretmen, eğitim kurumu müdür yardımcısı, farklı branştan bir öğretmen, bağımsız ve profesyonel değerlendiriciler, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında atölye ve alan şefleri de değerlendirici olarak önerilenler arasında bulunmaktadır.

**2.3. Performans göstergeleri:** Performans değerlendirme sisteminin temel unsurlarından biri de performansın hangi göstergeler ile ölçülüp değerlendirileceğidir. Mevcut performans değerlendirme sisteminde göstergeler konusunda katılımcı görüş-

leri incelendiğinde, katılımcıların tamamının kapsam açısından bunları yeterli bulduğu görülmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Performans kriterleri gayet geniş yelpazede ele alınmış öğretmenin yeterliği açısından. O kadar ayrıntılı sorulara girilmiş ki, kapsam açısından yeterli görüyorum (OM1).*

*Bence 50 kriter yeterli, fazla değil, arttırmaya da gerek yok (OM3).*

Formlardaki içerikler yeterli olsa da değerlendiricilerin tamamının aynı formlar üzerinden değerlendirme yapması yerine farklı değerlendirici gruplarının aday öğretmenin farklı özelliklerini gözlemlemesine yönelik olarak göstergelerin ayrıştırılmasına ilişkin bazı görüşler de bulunmaktadır.

*Danışmanın yaptığı gözlemi ben yapamam, bizim yaptığımız gözlemi de müfettiş yapamaz. Formlar danışman öğretmene farklı, idareye farklı, müfettişe farklı şekilde olabilir (OM3).*

*Mesela benim branş öğretmenim branşımınla ilgili şeyleri değerlendirilebilir. Müdür de bir sınıfı nasıl idare ediyorum, öğrencilerle iletişimim nasıl gibi konuları değerlendirmesi belki daha doğru olabilir. Çünkü onun branşı benim branşımınla çok uyumlu olabilir (AÖ3).*

Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde performans göstergelerini kapsam açısından yeterli gördükleri buna karşın değerlendiricilerin niteliğine göre göstergelerin özelleştirilebileceği görülmektedir.

**2.4. Değerlendirme formlarının yapısı:** Katılımcılarla yapılan görüşmelerde formların yapısı, performans değerlendirme sürecinin analizinde ele alınması gereken temel bir husus olarak ortaya çıkmıştır. Bu başlık içerisinde formlarda ölçülmek istenen 10 temel mesleki niteliğin topluca tek bir formda bulunması, formların adayın gelişimini sağlamaya elverişliliği ve performans göstergelerinin puanlanması hususlarına değinilmektedir.

Formlarda birbirinden ayrı nitelikte ve farklı gözlemleri gerektiren tüm maddelerin tek bir form üzerinde bulunması katılımcıların bir bölümünce uygun görülmemektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

*(Formların) Ayrılması katkı sağlayabilir bu şekilde formların bir defada doldurulması söz konusu oluyor, müfettişler de bir defada tamamını dolduruyor. Bu tamamen zaman kısıtlamasından... Bu formlar süreç içerisine yayılsa sağlıklı uygulamalar yapılabilir (MM3).*

*Yani çok şık var, çok soru var ben bunların objektif olduğunu düşünmüyorum. Derecelendirme iyi bir yöntem ama adam şöyle doldura doldura gidiyor (MM2).*

Kimi katılımcılar ise formların ayrılmasını gerekli görmemektedir. Örneğin DÖ1, “Yok yok, zaten öğretmenin ara ara dersine girip çıktığımız için, hepsini ayrı değerlendirdiğimiz için, örneğin sınıfa girdiğinde beş maddeyi dolduruyorsun diğer şey için diğer bölümü. Bütün formları bir anda doldurmadığımız için.” diyerek sözü edilen durumun kendi değerlendirmesinde yaşanmadığını belirtmektedir. Görüşler incelendiğinde 50 performans göstergesinin tek bir formda olmasının bazı değerlendiricilerce uygun görülmediği ve çeşitli değerlendirme hatalarına neden olabileceği anlaşılmaktadır.

**2.5. Performans göstergelerinin puanlanması:** Performans değerlendirme formlarında, her bir performans göstergesine yönelik değerlendirmelerin puan karşılığı sıfır ile dört arasında belirlenmektedir. Gözlemlenen davranışın gösterilme sıklığına göre hiçbir zaman sıfır ile her zaman ise dört puan ile değerlendirilmektedir. Katılımcıların bir bölümü performans göstergelerinin puanlanması konusunda farklı değerlendiriciler arasında bir standardın bulunmadığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durumun temel sebebi ise gözlemlenecek göstergeler ile ilgili hangi kritik davranış ve olgulardan faydalanılacağına yönelik kapsamlı bir bilginin sunulmaması olabilir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

*Kesinlikle bir tutarlılık yok. Hangi davranış gösterildiğinde üç ya da dört alınacağı açık değil. Bir tanım ihtiyacı var (AÖ1).*

*Hocam burada değerlendirme kriterlerinin detayı açıklanmış olsa 0,1,2,3,4 her maddenin dört tane detayı var, örneğin planını öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre hazırlama dese detaya girip yaparsa ona göre bir puan çıkar (OM3).*

Bazı katılımcılarca ifade edilen bu detaylandırma ihtiyacının “Likert tipi” olarak tasarlanan değerlendirme formlarının “rubrik” benzeri bir biçimine dönüştürülmesiyle giderilebileceğini vurgulanmaktadır. Bu konudaki görüşler şöyledir:

*Şunları şunları yaparsa bu davranışı yerine getirmiş olur. Hangi davranışı yaparsa dört olur iki olur belli değil. Her madde belli davranışlara bölünebilir; derecelendirilebilir; her madde bir öncekini kapsayacak şekilde düzenlenebilir (MM3).*

*Oradaki her bir maddenin alt davranışları var, o davranışları sergilemesi için gerçekleştirmesi gereken şeyler var; onları değerlendiricilerin bilmesi gerekiyor (OM2).*

“Rubrik” biçiminde oluşturulacak formlarla yapılacak değerlendirmenin daha objektif olacağını ifade eden “OM2” bu konuda okulunda gerçekleştirdiği bir uygulamayı şöyle anlatmaktadır:

*Öğretmenler kurulunda bir şey uyguladım. “Çay nasıl değerlendirilir?” Metin olarak yazdım öğretmenlere dağıttım. Bunu kırk puan üzerinden değerlendirir misiniz dedim. Herkes bir değerlendirme yaptı kaç dedim. Birisi kırk, birisi yirmi, birisi on yedi verdi. Şimdi size bir rubrik dağıtacağım dedim. On iki maddede ele almış, bu olursa bir puan bu olursa iki puan gibi... Şimdi şuna göre değerlendirin dedim. Herkes puan olarak birbirine yaklaştı. Burada da soruların ne şekilde ölçüleceği (yer alırsa) daha objektif olması sağlanır (OM2).*

Görüşleri incelendiğinde “OM2”nin deneyimleri çerçevesinde rubrik ile değerlendirmenin daha güvenilir ve tutarlı sonuçlar vereceğine inandığı görülmektedir.

### **3. Performans Değerlendirme Sisteminde Uygulayıcılardan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşler**

Araştırma kapsamında performans değerlendirme sisteminin sahada nasıl işlediği ve uygulayıcılardan kaynaklı olarak ne tür sorunlarla karşılaşıldığına yönelik çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan iki önemli başlıktan birincisi objektiflik sorunu ve değerlendirme hatalarıdır. İkincisi ise performans değerlendirme uygulamasında adayların gelişimini destekleyici yönün göz ardı edilmesidir.

**3.1. Objektiflik sorunu ve değerlendirme hataları:** Katılımcılar performans değerlendirmesinin objektif olarak gerçekleştirilmesi konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da genel olarak objektif değerlendirme yapıldığına dönük inançları kuvvetli görünmemektedir. Bunun temel nedeni; değerlendirmelerin çoğunlukla kişilere bağlı olduğu ve kişilerin istediği takdirde değerlendirmelerini kişisel düşüncelerine göre gerçekleştirebilecekleri yönünde inançlardır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Hak ettiği notu alamayan arkadaşlarımız oldu, idareyle ilişkileri iyi olmadığı için. Bu değerlendirme formu bir kabusu dönüşebilir. Öğretmen idaresinin bir isteğini karşılamadı diyelim, olumsuz bir şekilde bu forma yansır mutlaka. Müdür öğretmeni bu formla yazılı sınava girmemeye mahkûm edebilir (AÖ2).*

*Kişiden kişiye çok değişebilir. Sistem de kişilere bağlı olması konusunda gerçekten sıkıntı var... Çevremde gördüğüm kadarıyla müdürler öğretmene 90'dan aşağı puan vermiyor. Objektif olunmadığını düşünüyorum (OM3).*

Anlatılar çerçevesinde değerlendirmelerin belirli ölçütler dışında kişisel yargılarla da ilişkili olabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum değerlendirmelerin objektif olarak

gerçekleştirmesini zorlaştıran nedenler ve değerlendirme hataları konusunda sistemin ele alınmasını gerektirmektedir. Performans değerlendirme sürecinde performans göstergeleri tek bir gözlem yerine süreç içerisinde adayın gelişimini sağlamaya dönük olarak yapılacak çalışmalar sonucunda adayın gelişiminin dikkate alındığı ve süreç boyunca olan gözlemlerle puanlamanın gerçekleştirileceği bir yapıda tasarlanmıştır. Formlarda puan karşılıklarının “iyi, orta ya da başarısız” yerine “her zaman, nadiren ya da hiçbir zaman” şeklinde belirlenmesi bu durumu ortaya koyan bir düzenlemedir. Ancak katılımcıların bir bölümüne göre gözlemler zamana yayılarak yapılmamakta çoğunlukla tek seferde gerçekleştirilmektedir. Özellikle maarif müfettişleri ve okul müdürleri açısından bu durum daha sık yaşanabilmektedir. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

*Süreçte tek bir defa da gidip değerlendirme gibi bir algı var. Çok uzun bakamıyorsunuz, yetiştiremiyorsunuz. Bence maddeden çok 0-1-2-3-4’e bakıp 2-3 alsın yöntemiyle dolduruluyor bir gözlemden ziyade. Bunu da gördüm yani (MM2).*

*Tek bir defa geldiler dersin çarşamba günü üçüncü saat, o zaman geldi arabayla formunu doldurdu gitti o kadar. Benim derslerime giriş çıkışıma dikkat ediyor muyum nereden biliyorsun? O anlık olan cümlelerle, planlarıma bakabiliyor o anlık (AÖ1).*

Yeterli gözlem yapılamaması, özellikle tek bir gözlem ile adayların değerlendirilmesinin adayın başarısının tespiti açısından gerçeği yansıtmayan bir durum oluşturabilmektedir. Bu hususta bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

*Danışman veya müdür derse gireceği için aday öğretmenin normalin dışında bir hazır bulunuşluğu olacak ve normalden farklı davranacak. Hatta öğrenciler şey diyebiliyor “hocam keşke hep siz de dersimize gelseniz öğretmenimiz ne güzel ders anlattı” (OM3).*

*Formda diyor “derste teknolojik aletleri kullanır.” Beni kaç kez gördün sınıfıma giderken? Kesinlikle bir gözlem yok. Sadece bir noktada değerlendirme... Gerçekten aletleri götürmeyi gerektirecek bir konu mu var? O gün belki de gerekmiyor (AÖ1).*

*Çok kısa sürede geldik. Bizim öğretmenimizle uzun çalışmamız ve farklı günlerde gitmemiz gerekir. Bir sürece yayılması ve uzun süreli gözlemlenmeli. Mesela “veliyle nitelikli iletişim kurar” başlığı ben tek bir gözlem de bunu görebilir miyim? Mümkün değil (MM2).*

Performans değerlendirmesi sürecinde yeterli ölçüde gözlem yapılamamasının temel nedenlerinden biri iş yükünün fazlalığı olarak görülmektedir. Bu konuda özel-

likle aday öğretmen sayısının fazla buna karşılık maarif müfettişi ya da müfettiş yerine değerlendirecek kimselerin sayısının az oluşu temel bir sorun olarak gözükmektedir. Bu konuda özellikle Şanlıurfa’da görev yapan “MM1” önemli ölçüde sorun yaşadıklarını ifade etmektedir.

*İl genelinde 5013 tane adayı değerlendirdiğimizden dolayı değerlendirme süresince il genelinde bütün ilçelerle birlikte ilçe millî eğitim müdürlüklerinin işlerini yapacak bir personel kalmadı. 20–25 gün boyunca bütün müdürlerimiz, şube müdürlerimiz hepsi sahaya inip performans değerlendirmeleri yaptılar ve ancak yetiştirebildiler. Bu konuda çok zorluk çektik. İlçe millî eğitim müdürlüklerimiz boşaldı. Düşünebiliyor musunuz 20 gün millî eğitim müdürlüklerinde hiç kimse yoktu. Çoğu arkadaşın işleri aksadı. Bazıları soruşturmalık bile oldular. Gece gelip çalışmaya çalışan arkadaşlarımız oldu (MM1).*

Mevcut iş yükü durumu yalnızca bu tip iller için değil büyükşehirler de yaşana-bilmektedir. İstanbul’da görev yapan “MM3” de benzeri bir durumun varlığını ifade etmektedir.

*Müfettişin değerlendirmesi için bir aylık süre veriliyor. Mesela mayıs ayı içerisinde önümüzde bir aylık süre var ve bu bir aylık sürede diyor ki 30 tane aday öğretmenin var git bunları değerlendir. Bunları müfettişin bir ayda tamamlaması lazım. Bir baskı var. Gidiyorsun aday öğretmeni buluyorsun, yerinde değil, rapor almış, işte çağırtrıyorsun, okula gitmemiş (MM3)...*

İş yükünün fazla olmasından dolayı yeterli ölçüde gözlemin gerçekleştirilememesi konusunda bazı okul müdürleri ve danışman öğretmenler de benzeri düşünceye sahiptir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

*Pek çok insana gereğinden fazla iş düşüyor. Yani bence en önemli sorun bu. Mesela idarecilere ve öğretmenlere fazla iş yükü düşüyor (DÖ3).*

*Müdürlerin iş yoğunluğundan dolayı belki aksama olabilir. Özellikle İstanbul için konuşuyorum. Şimdi kalabalık okullar var, çiftli eğitim yapıyorlar. Daha çok fiziki işleri koşturduğundan değerlendirme de biraz aksama olabilir (OM3).*

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde iş yükünün yanı sıra maarif müfettişleri için yeterli ölçüde gözlem yapabilmeye engel olan farklı bir durumun daha olduğu anlaşılmıştır. Buna ilişkin “MM3” ün tespitleri dikkate çekicidir.

*Müfettişlerde yolluk denen bir mesele var. Bir müfettiş belki aday öğretmeni görmek için defalarca gitmek istiyor ama aynı aday öğretmene veya aynı yere yıl içerisinde otuz defa gittiğin zaman diyor ki yukarısı, Sayıştay gibi yerler sen*

*para kazanmak için mi gidiyorsun. Müfettişler biraz da bundan çekiniyor. Bu çok önemli bir konu bence müfettişler açısından en büyük engellerden bir tanesi de bu. Bize mesela bir yere birkaç kere gitmeyin daha fazla para yazılıyor diyor, sınırlı sayıda gidebiliyorsun (MM3).*

Mevcut performans değerlendirme sisteminde her bir değerlendiricinin, performans değerlendirmesini kendi gerçekleştirmiş olduğu gözlemler ile ulaşabildiği somut bilgi ve belgeler çerçevesinde gerçekleştirmesi esastır. Yalnızca son değerlendirmede değerlendiriciler bir araya gelerek aday ile ilgili somut paylaşımlarda bulunabilmekte ve performans değerlendirmelerini başta kendi değerlendirmeleri olmak üzere bu somut paylaşımlar çerçevesinde yapabilmektedir. Buna karşın uygulamada değerlendiricilerin puanlama yaparlarken çeşitli şekillerde birbirlerinin değerlendirmelerinden etkilenebildikleri görülmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Okul müdürü genel yönetici. O kişiyle beraber değil. Danışman öğretmenin görüşünü alarak değerlendirme yapıyor (DÖ2).*

*Müfettişin değerlendirmesinde müdürün sözü olumlu intiba uyandırıyor diye notu yüksek oldu, uyandırmadıysa düşük oldu (AÖ2).*

*(Maarif Müfettişi) Arkadaş geldi bana ben 73,5 verdiysem 73,5 da o verdi. “Hocam ne biliyim ben gelmedim görmedim adamın yüzünü daha ilk defa şimdi görüyorum” dedi. Siz iyi kötü birlikte çalışıyorsunuz ben sizin kanaatinize uyacağım dedi (OM2).*

*Danışman öğretmen ve okul müdürünün görüşlerini alarak yapıyorum çünkü aday öğretmenle yeteri kadar bir araya gelemediğimiz için onların görüşlerine paralel bir değerlendirme yapıyorum. Onlardan bağımsız bambaşka bir değerlendirme yapmam mümkün olmuyor süreç içerisinde (MM3).*

Görüşler değerlendirildiğinde aday öğretmenlere yönelik süreç içerisinde yeterli gözlem yapılamaması durumunda diğer değerlendiricilerin görüşlerinden yararlanılarak performans notlarının verilebildiği görülmektedir. Danışman öğretmen genellikle aday ile daha çok vakit geçirip adayı gözleme şansına olduğundan yeterli ölçüde gözlem yapamayan okul müdürleri değerlendirmeleri için danışmanların görüşlerinden yararlanabilmektedir. Benzer şekilde maarif müfettişi de yeterli gözlemi gerçekleştiremediği kanaatine sahipse okul müdürü ve danışman öğretmenin değerlendirmelerinden yararlanabilmektedir.

Değerlendiricilerin birbirlerinin notlarından etkilenebilmesi konusunda bir diğer husus ise değerlendiricilerin konularından kaynaklı olarak yönlendirme gerçekleştirebilmeleridir. Her ne kadar kişilerin bağımsız değerlendirme gerçekleştirmesi esas



olsa da süreç dışında okul müdürünün danışman öğretmenin de amiri konumunda olması, ya da maarif müfettişinin geleneksel teftiş görevinden kaynaklı etkisi ve gücü zaman zaman diğer değerlendiricilerin değerlendirmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Okul müdürümüz danışmanımın bana çok düşük verdiğini, neden bu şekilde davrandığını sordu. Ondan sonra (danışmanım) notumu yükseltti benim. Yoksa benim yaptığım hatalar da bir değişiklik olmadı (AÖ1).*

*Mesela müfettiş bana bu adayın ilk değerlendirmesi neden düşük dedi. Bende kendisine “disipline önem verdiğim için ders alsın” dedim. Kendimce gözlemlediğim şeyler oldu. Müfettişimizse notu yüksek vermektan taraftardı. Ben bu çalışmalarını seksene değer buluyorum dedim, bana doksan beş yapalım dedi (DÖ2).*

Görüşler incelendiğinde performans değerlendirmesinde farklı değerlendiricilerin çeşitli şekillerde birbirlerinin değerlendirmeleri üzerinde etkili olabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durum aday öğretmenlerin farklı değerlendiriciler tarafından objektif olarak değerlendirilebilmesinin önüne geçebilecek bir olgu olarak dikkat çekmektedir.

Performans değerlendirme sisteminin doğru işlemesi ve değerlendirme notlarının objektif olarak verilebilmesi için değerlendiricilerin gerek sisteme ilişkin gerekse değerlendirme gerçekleştirecekleri mesleki ölçütlere ilişkin yeterli ölçüde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ancak katılımcıların bir bölümü değerlendiricilerin yeterli ölçüde bilgi sahibi olamayabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

*Bir anda bu senin stajyer öğretmenin olacak, onun dersini dinleyeceksin, şunu yapacaksın olunca ne yapacağımızı biz de bilemedik. Öncesinde eğitim olsaydı daha iyi olurdu (DÖ1).*

*Bence her bir başlık bir detay ister. Değerlendiricilerin bu şekilde bakıldığında yetkin olduğunu düşünmüyorum. Ben de aynı şekilde, (aday öğretmen) öğrencilerin hazır bulunuşluğunu nasıl ölçtü, buna göre öğrenme teknikleri geliştirdi (Performans değerlendirme ölçütlerinden bir tanesi), ben buna hiç bakmadım yani. O maddeyi okudum, her zaman dedim geçtim. Yani öğretmen mutlaka öğrencinin hazır bulunuşluğuna bakarak ders anlatıyordur dedik geçtik (OM3).*

“OM3”ün anlatılarından performans göstergelerine dönük bilgi düzeyinin yetersizliğinin, değerlendirmelerin sağlıklı yapılamamasına neden olabildiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan geçmişte gerçekleştirilen uygulamaların alışkanlıklarını devam ettirdiği görülebilmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Önceki sistem bir sistem değildi. Bir prosedüdü. Yeni gelen öğretmene bir rehber öğretmen atayıp imzalatyorduk. Bu senin stajyerin şeklinde (OM3).*

*(Günümüzdeki adaylık sistemi) Bir formalite olarak algılanıyor. Geçmiş yıllardan kalan o stajyerlik anlayışından kaynaklanan bir durum. Geçmiş yıllarda bu durum biraz yuvarlatılarak atlatılıyordu (OM1).*

*Eskiden beri böyle bir gelenek var. Genelde hep 90’lı notlar veriyormuş bu gelenek bize de böyle yansıyor açıkçası (DÖ3).*

Öte yandan katılımcıların bir bölümünün, süreç içerisinde etki ve yetkilerinin bulunmadığına dair inançlara sahip oldukları ve bu inançlar sebebiyle de performans değerlendirme sürecini bir tür “prosedürün yerine getirilmesi” şeklinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

*Bu adama olumsuz puan verdiğimde bu adam gidecek mi gerçekten? Şu anda sistem öyle değil. “Günü geldi doldur” oluyor. “Bir formaliteyi yerine getirmek” oluyor. Soran insanlara dersine girdin mi girdim demek için de giriyorum. Yalan söylememek için bir saat dinliyorsun. “Bu adam kazanmış gelmiş mahkemeye gitse beni de süründürür” diyor insanlar. Bunun çok örnekleri var geçmişte (OM2).*

*Değerlendiriciler olsun bizler olalım. Bunun bir formaliteden ibaret olduğunu kabullenip hemen en kısa yöntemle (tamamlıyoruz)... Nasıl olsa öğretmen kalmıyor, o zaman ben niye gidip iki saat denetleyeyim, kendimi yorayım? 90 da alsın 50 de alsın aynıdır. “Veriyor, geçiyor, gidiyor” (MM1).*

*Bence danışman öğretmen de okul müdürü de formu doldurmuş olmak için doldurmuş olabilirler yani. Yani bir tür prosedürü yerine getirmek oldu biraz. Niçin böyle oldu? Bu işin de gelip geçici olduğu, bakanlık yarın başka bir şey çıkarır bu uygulama da değişir dedikleri için olmuş olabilir yani (OM3).*

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde farklı gerekçelerle uygulayıcılar tarafından sistemin “bir prosedür” olarak görülebildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar ise sistemin uygulayıcılar tarafından bir “angarya” olarak da görülebildiğini belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

*Biraz angarya olarak görüldü. Her işin felsefesi vardır, bunun felsefesi verilmedi. Bu işinde felsefesinden başlamak gerekiyordu, bunu ne için yapıyoruz ne kazandıracak bize, öğretmene, eğitim sistemine... Bir şeyin felsefesine inan-*

*madığınız zaman sağlıklı yürümüyor. Bu konuda bir eğitim süreci olmalı bütün herkese (MM3).*

*Hiçbirimizin imkânları eşit değil. Öğretmeni çok zorlayan süreçler var, öğretmen doğal olarak bu kadar zorlayıcı şeyin içerisinde bir de bu tarz şeylerle uğraşınca bunu angarya görüyor. Adam çocuğu sırtında karşıya geçiriyor adama “sen adaysın, ben seni değerlendireceğim” diyorsun. O aday gerçekten kendisini gökyüzünde yalnız gezen yıldız gibi hisseder yani. Şimdi hepimiz aynı şartlar altında çalışmıyoruz ki, kiminin elinin altında neler var, kimi de yokluk içinde hayatları darmaduman olmuş insanlarla uğraşıyor (AÖ2).*

Görüşler ele alındığında sistemin felsefesinin anlaşılabilmesi ya da benimsenmemesi ya da zorlu çalışma koşulları nedeniyle değerlendirme sürecinin bir angarya olarak da görülebildiği anlaşılmaktadır.

Objektiflik sorunu konusunda ele alınması gereken bir diğer temel husus da sistemin “belgelendirme anlayışı”dır. Mevcut performans değerlendirme sisteminde değerlendirmelerde objektifliğe katkı sağlamak için ortaya konulan bu anlayışın uygulayıcıların tutumları nedeniyle tersine bir etki yapabildiği de görülmektedir. Bu çerçevede değerlendirmeleri somut belgelere dayandırma zorunluluğu “belgelendirmeyi gerçekleştiremeyenlerin” aday öğretmenlere düşük not vermemesine neden olabilmektedir. Bu duruma ilişkin bazı görüşler şöyledir:

*Başarısız kaldığı zaman değerlendirmelerini tam yaptın mı, evraklarını aldın mı, almadın. Tabi o da görevini yapamıyorsa riske de girmiyor (OM3).*

*Sözel ve iletişimle alakalı şeylerde (belgelendirme) zor. Düşük not vermeyi de engelleyen bir etkidir bu. Yani belgelendiremeyeceğim şeyi, ortaya bir şey koyamadıktan sonra düşük not veremezsin. Dedikodularla da yola çıkılmaz. Onu belgelemek çok zor ve ondan dolayı da bence çok bilindik bir şey olmadığı sürece düşük not verilmez (DÖ2).*

*Bir de başarısızlığı belgelendirme zorunluluğu var, bence bundan dolayı birçok başarısız aday öğretmen iyiymiş gibi işlem görüyor (MM3).*

Aday öğretmenlerin objektif olarak değerlendirilmeleri konusunda bir diğer güçlük de değerlendiricilerin kişisel özelliklerini ve vicdani kanaatlerini değerlendirmeye yansıtmasıdır. Özellikle aday öğretmenlerin zorlu sınav süreçlerini geride bırakarak adaylığa atanmış olmaları ve performans değerlendirmesinden başarısız olmaları durumunda memuriyetle ilişkilerinin kesilecek olması, değerlendiricilerin değerlendirme işlemlerine duygusal olarak bakmalarını sağlayabilmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

*Mesela ben 42 kişiyi değerlendirdim bunların içerisinde kalmayı hak eden kimse olmamasına rağmen içinde bir tane olsaydı bile ben vicdanımdan ötürü bu kişiyi bırakmazdım. Çünkü yıllardır çalışmış belki ne amaçlarla ne çabalar sonucu buraya gelmiş ve ben bir derse girerek onu bırakma lüksüne giremem diye düşünüyorum (MM1).*

*Gördüğüm kadarıyla müdürler öğretmene 90’dan aşağı puan vermiyor. Objektif olduğunu düşünmüyorum. Okul müdürlerinin “bu öğretmen olmuş bunun öğretmenliğiyle oynamayalım, çıkarılmasın” diye değerlendirdiklerini düşünüyorum. Kesinlikle duygusal yaklaşıyor (OM3).*

*Yani diyor ki o kadar okumuş sınava girmiş KPSS’ye girmiş ben şimdi düşük vermeyeyim. Öğretmen arkadaşlarımız, rehber öğretmenlerimiz, idari amirlerimiz vicdani bakıyor (AÖ2).*

*Şöyle bir eğilim var çok tanımadığımız insana 80 verdiğinizde bir vicdan azabı da duyuyorsunuz. Çok bariz olarak kötü değilse. Bu yüzden genelde yüksek not verme eğiliminde bence (MM3).*

Değerlendirme süreçlerinde bu durumun tersi de söz konusu olabilmektedir. Değerlendirici konumunu bir tür güç olarak gören kişiler performans değerlendirme süreçleri ile doğrudan ilgisi olmayan olay ve olguları notlarına yansıtılabilmektedirler. Bu duruma örnek olabilecek bir olay “AÖ1” in şu anlatısında ortaya konulmaktadır.

*Okul müdürü çok adaletsiz davrandı. Mesela biz lojmanda kalıyorduk lojmanın bahçesi var, diyor ki öğretmene “sen hiç bahçe sulamadın, ben senin yardım ettiğini hiç görmedim”. Planlarımızı, ben de internetten indirdim arkadaşım da internetten indirdi. Ben yüksek not alırken, bu bölümde arkadaşımın düşük not verildi ki biz aynı şekilde yaptık, birlikte yaptık hatta. Bizim her şeyimiz aynı olmasına rağmen bana verdi 95 ona verdi 60 (AÖ1).*

Genel olarak anlatılar içerisinde değerlendirme hatalarına örnek olabilecek çok sayıda ifade dikkat çekmektedir. Buna karşın bunların içerisinde en sık karşılaşılan adayların performansındaki farklılıklar yeterince gözetilmeksizin genel olarak ortalama bir not verme eğilimidir. Bu çalışma içerisinde açıklanan pek çok durumla yakından ilişkili olan bu eğilim daha çok adayların “başarılı” sayılmalarını sağlayacak notlar etrafında olmakla birlikte özellikle 90 ve üzerindeki notlar çevresinde bir yığılma olduğu anlaşılmaktadır.

*Bazen objektif oluyor bazen olmaya da biliyor. Mesela adaya 90-95 arasında notlar verelim yüz olmasın ona göre bir not verelim diye. Genel eğilim öğretmenleri çok düşük not vermeme yönünde, kolay kolay yetmişli bir not çıkmaz yani (DÖ3).*

*Aday öğretmenler o kadar evrak hazırlamıştı yani bir çabanın içerisindeydi. Bakılmadı bile evraklarına. Şöyle dendi hocam bizim bir taban puanımız var 90, 92 ya da 93 gibi biz zaten biliyoruz sizleri (AÖ2).*

*Berber çalışmış olmanın verdiği bir şey, okul müdürü danışman öğretmen adayı tanıyor. Genel itibarıyla olması gereken değerlerin üstünde vermişler ama öğretmenler arasında farkı da korumuşlar (MM1).*

Anlatılardan performans değerlendirmesi nihai notuna tek tek performans göstergelerinin sonuçlarından yola çıkılarak ulaşılmıştı ziyade adayla ilgili genel kanı çerçevesinde önce yaklaşık olarak adayın notunun değerlendiricinin kafasında olduğu, maddelerin de o kaniye göre puanlanabildiği anlaşılmaktadır.

*Zaman konusunda çok sıkıntımız olduğundan dolayı madde madde değerlendirme fırsatımız olmadı. Sistem oturduğu zaman da böyle olacak. Bunun hak ettiği puan şudur. Puanı tutsun da maddeler önemli değil. Genelde bu şekilde oldu zaten. Yani ben bakıyorum öğretmenin ders anlatımı öğrenciye yaklaşımı, şusu busu bu öğretmen 90'lık bir öğretmen diyorum maddelerin içeriğine bakmadan "tık,tık,tık" bazılarını kesiyorum. 90'a ayarlıyorum (MM1).*

*Zaman zaman bizde böyle hatalar duyuyoruz. Sanki böyle bir form yokmuş gibi de, ya da ilk bakışta bu öğretmen 80'lidir, 90'lıktır diye (OM1).*

Anlatılarda görülebildiği üzere aday öğretmenlerin değerlendirmelerinde uygulamadan ya da değerlendiricilerden kaynaklı olarak objektiflik sorunları ortaya çıkabilmektedir. Özellikle müdür ve müfettişlerin iş yüklerinin fazla olması adayı yeterince gözlemleyememelerine neden olabilmekte, bu durumda genel izlenim çerçevesinde değerlendirmeler gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca değerlendirmelerde kişisel yargılar da zaman zaman etkili olabilmektedir. Öte yandan sistemin felsefesinin tam olarak anlaşılabilmesi ya da değerlendiricilerin yetkinliği de uygulamada bu durumu ortaya çıkaran önemli unsurlar olarak dikkat çekmektedir.

### **3.2. Performans Değerlendirme Uygulamasında Adayların Gelişimini Destekleyici Yönün Göz Ardı Edilmesi:**

Adaylık boyunca gerçekleştirilen performans değerlendirme sürecinin en temel hedeflerinden biri adayların eksikliklerinin belirlenip geliştirilmesidir. Bu gerekçeyle tek değerlendirme yerine toplam üç ayrı değerlendirme öngörülmüştür. Her bir değerlendirme sonrasında adayın eksik yönlerinin ortaya konulup geliştirilmesi hususunda değerlendiricilere sorumluluklar verilmiştir. Ancak katılımcıların anlatımları çerçevesinde birinci ya da ikinci değerlendirmelerde adayların belirlenen eksikliklerini gidermeye dönük olarak ilave bir planlama yapılmadığı, genellikle sözlü olarak belirtildiği,

bu durumun takibinin gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*“Bak burada eksikliklerin var, bir dahaki değerlendirmeye kadar bunları toparla” ben böyle bir şey görmedim. Senin şu konuda da eksikliklerin var bunu geliştirmeye çalışalım. Bak şunu şunu yap... Aslında bunu yapması için sistem uygun. Bence farkına varmadılar bu üç kez değerlendirmenin sebebi ne (AÖ1)?*

*Formlarda falan buna dair bir şey yok. İkinci dönemde projelerle ilgili bir eksikliğimizin oluşunu söyledi müdür, daha çok proje yapmamız gerektiğini, biz de ona yönelik daha fazla çalışma yaptık. Sözlü olarak oldu, yazıyla bir uyarı falan almadık (AÖ3).*

Katılımcıların bir bölümü buna paralel biçimde sistemin geliştirme yönünün yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

*Biz puanlarımızı bile zor gördük yani müdürümüzün esprili yaklaşımından herhâlde. Ama bize eksik bir puan verildiyse bunun dönütü verilmeli. “İkinci dönemdeki puanınız buna göre değerlendirilecektir” diye bir dönüt almadım ben (AÖ2).*

*Geliştirme önerisi güzel bir yaklaşım ama sanırım bize öyle bakmadık. Biz ne yaptık adayı kendimize göre değerlendirdik ileriye dönük bir şey konusunda düşünmedik. Belki bir amaç vardı ama biz bunu göremedik sadece değerlendirip geçtik, geliştirme önerisi yok (DÖ3).*

Aday öğretmenlerin birini dönemde bir, ikinci dönemde ise iki kez performanslarının değerlendirilmesi, adaya değerlendirmelerle ilgili geri bildirim sağlama zorunluluğu ve değerlendirmelerin ağırlığının giderek artırılması, sistemin adayları geliştirmeye dönük felsefesini yansıtmakta olsa da katılımcı görüşleri incelendiğinde uygulamada ortaya çıkan çeşitli sorunların sistemin bu yönünün işlerliğini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Pek çok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenin performansının gelişimi bu konudaki motivasyonun gelişimiyle yakından ilişkilidir (Dixit, 2002) Günümüzde özellikle performansı hakkında bireyselleştirilmiş, spesifik bilgiler öğretmenlik mesleğinde görece diğer alanlara göre daha sınırlıdır. (Weisberg vd., 2009). Öğretmenlerin performansı son tahlilde öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Elbette öğretmenin bu yönünü yordayabilecek bazı performans değerlendirme yaklaşımları mevcuttur. Bunlar çoğunlukla öğretmenin iş yaşamının içerisinde olan müdürler, deneyimli öğretmenler,

öğrenci değerlendirmeleri gibi yöntemlerdir (Taylor & Tyler, 2012; Kane ve Cantrell 2010). Bununla birlikte özellikle aday öğretmenler için uygulanacak performans değerlendirme süreçlerinin önemli bir yönü de performansın geliştirilmesidir. Burada asıl sorulması gereken sorular şunlardır: “Öğretmen performans değerlendirmeleri nasıl ölçülebilir” ve “Öğretmen performans değerlendirmeleri öğretimi geliştirir” (Darling-Hammond, 2010). Kuşkusuz burada öğretmenin performansının gelişimi kilit bir değer taşımaktadır. Performans değerlendirme ve onu geliştirme konusunda birbirinden ayrılamaz bir denge bulunmaktadır. Bu kompleks ve çok boyutlu bir meseledir. Bu bendenle birbirinden bağımsız düşünülemez. Odak nokta öğretmen performansını yoksa gelişiminin mi değerlendirildiğidir (Elliott, 2015). Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmenler Performans Değerlendirme sistemi her ne kadar uygulamada bir takım sorunlarla yüzleşmek zorunda kalsa da süreç değerlendirme anlayışıyla gelişime odaklanması bakımından değerli bir çaba olarak görülmektedir.

Bu bağlamda aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesi uygulamada ortaya çıkan pek çok soruna karşın adayların gelişimini destekleme bakımından bir önceki adaylık sistemine göre çeşitli üstünlüklere sahip olduğu belirtilebilir. Performans değerlendirme sisteminin temel üstünlükleri; adaylara performanslarıyla ilgili somut hedefler ve geri dönütler sunarak adayların performansını yükseltmeye katkı sağlaması, hem adaylar hem de değerlendiriciler için somut ölçütlerin ortaya konulması, çoklu değerlendirme anlayışıyla daha güvenilir bir değerlendirme sürecini sağlaması, birden fazla değerlendirme yapılarak süreç içerisinde adayların gelişim durumlarını görerek önlem alınabilmesine olanak sağlaması, adaylar için kapsamlı bir yetiştirme süreci ile birlikte sürdürülmesi olarak sıralanabilir. Bununla birlikte özellikle zorlu bir sürecin sonunda ataması yapılan aday öğretmenlerin, süreç içerisinde psikolojik olarak olumsuz etkilenibildikleri, kaygı düzeylerinin arttığı, bıkkınlık ve kırgınlık gibi duygular hissedebildikleri de görülmektedir.

Genel olarak bu bulguların alan yazında benzer konuda yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Çakır’a (2016) göre; değerlendirme ölçütlerinin somut olması nedeniyle aday öğretmenler neye göre değerlendirildiklerini bilmekte buna göre eksikliklerini gidermektedirler. Adayların birlikte çalıştıkları danışman öğretmen ve okul müdürünün yanı sıra ayrıca maarif müfettişlerinin de değerlendirme sürecinde olması çeşitliliği artırdığından değerlendirmeye objektiflik kazandırmaktadır ve uygulamanın güçlü bir yönüdür. Performans değerlendirmesinin sürece yayılmış olması da değerlendiricilerin verdiği geribildirimler sayesinde aday öğretmen kendi eksikliklerini tamamlayabilmesi ve bu ilerleme sürecinin süreç boyunca gözlemlenebilmesi nedeniyle oldukça yararlı olmuştur. Aday öğretmen performans değerlendirme süre-

cinin aynı zamanda kapsamlı bir yetiştirme süreciyle bütünleşik bir biçimde uygulanması adayların gelişimine katkı sağlamaktadır. Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik farklı çalışmalarda da bu katkı ortaya konulmaktadır (Ekinci, Bozan ve Sakız, 2019; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Ocakçı ve Samancı, 2018; Ulubey, 2017).

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin algıları üzerine yaptığı bir araştırmada Ağı (2019) da benzer biçimde; öğretmenler için kurgulanacak performans değerlendirmede sonuçların öğretmenleri olumlu yönde güdüleyecek ve performansların arttıracak biçimde kullanılması hususunda görüşe sahip olduklarını belirtmektedir.

Performans değerlendirme sisteminin genel unsurlarına yönelik bulgular genel olarak ele alındığında; öğretmen performansının tek bir sefer değil yıl içerisinde üç farklı zamanda tekrarlanarak ölçülmesi genel olarak olumlu görülmüştür. Bu durum adayın eksikliklerini gidermesi için ona imkân sağlamaktadır. Değerlendiriciler açısından sistem ele alındığında; özellikle tek bir değerlendirici yerine değerlendirici sayısı artırılarak değerlendirme sonuçlarının daha güvenilir olmasına katkı sağlanmıştır. Bununla birlikte değerlendiricilerin müdür, danışman öğretmen ve müfettişlerin sistemde değerlendirici olması olumlu görünmektedir. Maarif müfettişlerinin genel olarak adayı zaman içerisinde gözlemleme imkânlarının olmadığı vurgulanmış olsa da “dışarıdan bir göz” olarak daha nesnel değerlendirme gerçekleştirebildikleri ve okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin de bireysel değerlendirmelerini daha dikkatli yapmalarına katkı sağlamaları bakımından sistem içerisinde bulunmaları yararlı görülmektedir. Öte yandan değerlendirme sistemine öz değerlendirme ve -çok sınırlı konularda da olsa- öğrenci değerlendirmesinin de dahil edilebileceği görülmektedir.

Bu bulgulara benzer biçimde Ağı’ya (2019) göre öğretmenler değerlendiricilerin yargılarının güvenilirliğine ve değerlendirme ölçütlerinin nesnelliğine atıfta bulunarak, değerlendirme sonuçlarının farklı kaynaklarla doğrulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Akşit’e (2006) göre de performans değerlendirmesinde önemli olan sistemi güvenilir, gerçekçi ve uygulanabilir biçimde kurgulamaktır. Performansı değerlendirilen işgörenin yöneticisi genellikle onun çalışmalarını bilen kişidir. Ancak bu her zaman tarafsız ve güvenilir bir değerlendirmeyi sağlamaz. Bu nedenle değerlendiricilerin sayısı artırılmalıdır. Örneğin müdürlerin yanında müfettişler de değerlendirici olabilir. Falak (2017) öğretmenlerin de çoklu veri kaynakları ile elde edilen performans değerlendirmenin tek kişinin değerlendirmesine göre daha fazla destekledikleri ve daha adil gördüklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmalar ele alındığında sürece dayalı ve birden fazla değerlendiricinin olduğu bu performans değerlendirme anlayışının genel olarak üstün yönlelere sahip olduğu görülmektedir.



Araştırma bulgularında ortaya konulduğu üzere çoklu değerlendirmeye öz değerlendirme, veli ve öğrenci değerlendirmesi gibi yeni kaynaklar da eklenebilir. Bu konuda Çiçek Aygün (2008) de öğretmenlerin kendilerini değerlendirecek veri kaynaklarını, önem sırasına göre sıraladıklarında okul müdürü, öğrenciler, öğretmenin kendisi, müfettiş, aynı zümrede yer alan öğretmen olarak tercih ettiklerini belirtmektedir. Memunoğlu (2015) da, öğretmenlerin değerlendirici olarak; okul müdürü, öğrenci ve öz değerlendirmeye sıcak baktıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirmede öz değerlendirmeye de yer verilmesi gerektiğini düşündüğünü ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Falak, 2017; Tonbul, 2009). Bülbül ve Tunca (2018) ise öğretmen performanslarının ölçülmesinde veli ve öğrenci katılımına ilişkin olarak velilerin görüşlerini almış ve öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde bu unsurların yer almasının gerekli görüldüğünü ortaya koymuştur. Buna karşın Ernalbant (2014) katılımcıların veli ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarına yönelik kararsız kaldıklarını, Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008) ise veli ve öğrenci değerlendirmesinin çoklu değerlendirme sistemine dahil edilmemesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Veli ve öğrenci katılımcında bir çekincenin de olduğu dikkati çekmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının genel olarak alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Performans değerlendirme sisteminde göstergeler kapsam açısından yeterli olduğu görülmektedir. Buna karşın değerlendirme formlarında birbirinden ayrı nitelikte ve farklı gözlemleri gerektiren tüm maddelerin tek bir form üzerinde bulunması yerine gözlem ve değerlendirme türüne göre ilgili göstergelerin yer aldığı farklı formların oluşturulması, ilgili gözlem ile bağlantılı olarak ölçülmek istenen olguları daha belirgin hâle getirebilirdi. Bu sayede çeşitli değerlendirme hatalarının azaltılmasına katkı sağlanabilir.

Öte yandan “Likert tipi” olarak tasarlanan değerlendirme formları değerlendiricilerin hangi davranışlara karşılık hangi notları vermesi gerektiği konusunda yeterince açık bir talimat ortaya konulmamasında neden olmaktadır. Bu nedenle “rubrik” benzeri bir yapılandırma ile hangi değerlendirmenin hangi kritik davranışlar dikkate alınarak yapılabileceği daha açık biçimde ortaya konulabilir. Bu durum değerlendirme hatalarının da azaltılmasına katkı sağlayabilir. Rubrik kullanılarak yapılan değerlendirmelerin değerlendirme sürecine etkisini araştıran Atmaz (2009) puanlama yönergesi kullanmadan puanlama yapan öğretmenlere kıyasla rubrik kullanılarak yapılan değerlendirmede daha fazla uyum bulunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim bu uyumun değerlendirmede ortaya çıkan farklılıkları ve olası hataları önleme konusunda bir etkiden ortaya çıktığı değerlendirilebilir. Bu çıkarımı destekleyecek şekilde Özmen Hızarcıoğlu (2013) öğretmenlerin rubrik ile yapılan değerlendirmenin daha objektif

olduğuna inandıklarını ve Atmaz (2009) a benzer biçimde değerlendiricilerin arasında yüksek bir uyum ortaya çıkardığını ortaya koymuştur.

Performans değerlendirme sürecinde değerlendirme konusunda çeşitli hatalar yaygın olarak yapıldığı dikkat çekmektedir. Bunların pek çoğu uygulama sürecinde değerlendiricilerden kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Değerlendiricilerin iş yükü gibi gerekçelerle yeterli ölçüde gözlem ve belgelendirme yapamaması, sisteme ve performans göstergelerinin içeriğine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olması, uygulanan yeni politikalara karşı kayıtsız kalınması, performans değerlendirme yaklaşımının felsefesinin anlaşılabilmesi, sistemin “formalite” ya da “iş yükü” olarak görülebilmesi gibi nedenlerden dolayı performans değerlendirmeleri objektif olarak yapılmayabilmektedir. Öte yandan değerlendirmeler kişisel yargılar ve vicdani kanaatlerin etkisi altında gerçekleştirilebilmekte, performans değerlendirmeye yönelik notlar gözlemlerden ve göstergelerden bağımsız olarak verilebilmektedir. Bu durumun sonucunda başarısız not vermeme ve belirli puan aralıklarında not verme eğilimi, değerlendiricilerin birbirlerinin vermiş olduğu puanlardan etkilenmesi gibi kimi durumlar söz konusu olmuştur.

Alan yazında bu konudaki çeşitli bulgular incelendiğinde Çakır (2016), aday öğretmen performans değerlendirme sisteminde bu işin angarya ve vakit kaybı olarak görülebildiğini, bazı değerlendiricilerin yeteri kadar bilgi ve donanıma sahip olmadığını, bazılarının aday öğretmeni yetiştirmek yerine korku ve baskı oluşturduğunu, değerlendirmenin objektifliğine yönelik bazı kuşku oluşturdüğünü belirtmiştir. Akbaba Altun ve Memişoğlu, (2008) da çoklu performans değerlendirme uygulamalarına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada zümre öğretmenlerinin birbirlerini değerlendirmelerinde, okul müdürlerinin değerlendirilmelerinde ve öz değerlendirilmelerde değerlendirenlerin objektif olmayabildiklerini belirtmektedir. Öte yandan performans değerlendirmesinin çok fazla kırtasiyecilik ve zaman israfı olarak görülebildiğine bulgularında yer vermiştir. Öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesinde duyguların ön plana çıkabileceği, değerlendirme hatalarının olabileceği ve objektifliğe yönelik kuşkuları ortaya koyan daha pek çok çalışmadan söz edilebilir (Aygün, 2008; Çelebi 2010; Çelebi, Babaoğlu, Selçuk ve Peker, 2018; Memunoğlu, 2015; Olcay, 2016).

Konan ve Yılmaz (2018) Performans değerlendirmesinin okul müdürlerinin yeterli olup olmaması, değerlendirmenin objektif ve adil bir şekilde yapıp yapılmaması, değerlendirmelerin göreceli olması gibi durumlardan dolayı etkilerinin de değişebileceğini vurgulamaktadır. Özellikle değerlendiricilerin niteliği performans değerlendirmesi için en kilit etmenlerden biridir. Buna karşın aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenler ya da diğer değerlendiricilerin yeterli ölçüde

bilgi sahibi olmadıklarını belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Koç Akran ve İş Üner'e (2018) göre danışman öğretmenler aday öğretmen yetiştirme sürecinde kendi görev ve sorumluluklarını yeterince bilmemektedir. Araştırmacılar bunun sebebi olarak eğitimi veren uzmanların bu konuda yeterince bilgilendirmemesini göstermektedir.

Erbaş (2019) performans değerlendirme sürecindeki hataları performans değerlendirme aracından kaynaklanan hatalar, değerlendiricinin bilgi eksikliğinden kaynaklanan hatalar, değerlendiricinin kişiliğinden kaynaklanan hatalar ve değerlendiricinin yanlış tutumlarından kaynaklanan hatalar olarak değerlendirmekte ve bu hatalar arttıkça işgörenlerin yöneticilerine olan güvenin azaldığını belirtmektedir. Erbaş ve Akdeniz (2021) performans değerlendirme süreçlerinde yapılan hataların en aza indirilmesi gerektiğini ancak bu şekilde işgörenler üzerindeki olumsuz etkilerin hafifletilebileceğini belirtmektedir. Öte yandan herhangi bir hata olmasa bile işgörenlerin hata olduğunu düşünüyor olması, sistemin örgüt ve işgören üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkarmasına yetmektedir. Bu bakımdan hataların en aza indirilmesinin yanında işgörelere güven verecek şekilde şeffaf ve katılımcı politikaların uygulanmasıyla başarılı bir sistemin yerleştirilebileceği belirtilebilir.

Sonuç itibarıyla öğretmen performansının değerlendirilmesi konusunda Türkiye'de en önemli deneyimlerden biri olan aday öğretmen performans değerlendirme sistemi eksik ve güçlü yönleriyle gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli bir referans olabilecek niteliktedir. Sürecin bu anlayışla daha derinlemesine incelenmesi ve öğretmenler başta olmak üzere sürecin içerisinde yer alan paydaşların tecrübe ve deneyimlerine daha çok başvurulması yararlı olacaktır.

### Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda ortaya konulan öneriler şunlardır:

Performans değerlendirme sistemi hayata geçirilirken:

1. Sistemin temel felsefesi uygulayıcılara iyi aktarılmalı, bu felsefenin benimsenmesine yönelik eğitim ve destek çalışmaları planlanarak uygulanmalıdır.
2. Adayların kaygı düzeylerini düşürecek destek çalışmaları düzenlenmeli adaylığın çok yönlü bir yetiştirme ve geliştirme süreci olduğu tüm uygulamalarda adaylara hissettirilmelidir.
3. Değerlendiriciler mevcut değerlendirme becerilerini geliştirecek ve profesyonel bir bakış açısı kazandıracak eğitimlerle desteklenmelidir. Bu kapsamda değerlendiricilerin tamamı belirli süreliğine geçerli olacak şekilde sertifikalandırılmalı ve değerlendirmeler sertifika sahibi olan değerlendiricilerle gerçekleştirilmelidir.

4. Değerlendirmede aday öğretmenin öz değerlendirmesi de sistem içerisinde yer almalıdır. Öz değerlendirme, objektiflik konusunda tartışmalı olsa da, aday öğretmenin bir değerlendirici gözüyle kendi performansını göz önünde bulundurmasını ve kendisinden beklenenlere ilişkin farkındalık kazanmasını sağlayacaktır.
5. Performans göstergeleri bağlamında hangi kritik göstergelerin izleneceğine ve bunların hangi düzeylerde gerçekleştirildiğinde başarılı olarak nitelendirileceğine ilişkin belirsizliğin giderilebilmesi için performans değerlendirme formları biçimsel olarak “likert tipi” değil “rubrik” biçiminde tasarlanmalıdır. Bu şekilde tasarlanacak formlarda hangi davranışlar gösterildiğinde puanlamanın ne şekilde gerçekleştirileceğine dönük ifadeler bulunduğundan değerlendiricilere de bir anlamda kılavuzluk sağlanabilir.
6. Uygulanan performans değerlendirme süreci incelendiğinde yalnızca başarısızlık durumunda başarısızlığa gerekçe olan hükümlerin belgelendirilmesinin düzenleme altına alındığı görülmektedir. Bu durum yeterli gözlemi gerçekleştirmeyen değerlendiricilerin adaylara başarısız notlar vermekten kaçınmalarına neden olmaktadır. Belgelendirme yalnızca başarısızlık durumunun tespiti için değil aday öğretmene yönelik her türlü kanaatin oluşmasında ve başarılı yönlerinin pekiştirilmesinde de kullanılmalıdır.
7. Olumsuz değerlendirme alan adaya savunma hakkı ve şikayet hakkıyla ilgili prosedürler daha iyi tanımlanıp adaylara da bilgilendirme yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Ağı, S. (2019). Öğretmen başarısına etkisi açısından performans değerlendirmesi: ÇEŞME İlçesi okulları performans araştırması, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 151-179.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 76-101.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 7-24.

- Atmaz, G. (2009). Puanlama yönergesi (rubrik) kullanımı durumunda puanlayıcı güvenilirliğinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aygün, S. Ç. (2008) Ankara İli genel liselerinde performans dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59(59), 125-139.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi; memur hak ve yükümlülüklerinin performansa etkisi*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Bingöl, D. (2006). İnsan kaynakları yönetimi. Arıkan Yayınevi.
- Bostancı, A. ve Kayalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bülbül, M. ve Tunca, M. (2018). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde veli ve öğrenci görüşlerinin de alınmasına ilişkin nitel bir çalışma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 12-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa dayalı durum belirleme nedir?. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 8, 28-32.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Çakır, A. (2016). Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, N. (2010). Public high school teachers opinions on school administrators' supervision duty in Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 212-231.
- 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.

- Çiçek Aygün, S. (2008). Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American Progress.
- Dixit, A. (2002). Incentives and organizations in the public sector: An interpretative review. *Journal of human resources*, 37(4), 696-727.
- Ekinci, A., Bozan, S. ve Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 801-836.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-116.
- Erbaşı, A. (2019). Performans değerlendirme hatalarının çalışanların işten ayrılma niyetleri ve yöneticilerine güvenleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(1), 223-240.
- Erbaşı, A. ve Akdeniz, G. (2021). Performans değerlendirme hatalarına ilişkin algının çalışan sessizliği üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(46), 243-253.
- Ernalbant, Ö. (2014). 360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Falak, Ö. (2017). 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek öğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(4), 625-656.
- Kane, T. J., & Cantrell, S. (2010). Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project. *MET Project Research Paper, Bill & Melinda Gates Foundation*, 9, 2010.
- Koç Akran, S. ve İş Üner, Z. (2018). Danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1723-1736.

- Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri (ÖPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Educational sciences: Theory & practice*, 6(3), 779-808.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Program. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri>, Erişim Tarihi: 03.02.2016.
- Memunoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sistemi ile ilgili görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern işletmecilik*, Türkmen Kitapevi.
- Ocağcı, E. ve Samancı, O. (2018). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 547-563.
- Olçay, Y. (2016). Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme ve geribildirim: Özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. (1992). Ölçme ve değerlendirme (*Genişletilmiş 2. Baskı*). ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özmen Hızarcıoğlu, B. (2013). Problem çözme sürecinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımında puanlayıcı uyumunun incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Palmer, M. J. (1993). *Performans değerlendirmeleri* (Çev: Şahiner, D.). Reposal Matbaası.
- Pehlivan, İ., Demirbaş, A. ve Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Millî Eğitim Basımevi.

- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: Bayrak, D., Arslan, H.B., & Akyüz, Z.). Siyasal Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. (2008). İnsan kaynakları yönetimi (*Uygulamalı*). Alfa Aktüel Yayınları.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, 1-14. Erişim Adres: [https://www.researchgate.net/profile/Steven-Stemler/publication/279917349\\_Emerging\\_Trends\\_in\\_Content\\_Analysis/links/5b38b9a-64585150d23ea2d4f/Emerging-Trends-in-Content-Analysis.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Steven-Stemler/publication/279917349_Emerging_Trends_in_Content_Analysis/links/5b38b9a-64585150d23ea2d4f/Emerging-Trends-in-Content-Analysis.pdf)
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-51.
- Tonbul, Y. (2016). İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme modelinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 173-188.
- Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Saydam.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday yetiştirme programının değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A., & Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515656.pdf>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.