

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Kevser GÜNEŞ METİN

HAZİRAN 2021

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

KEVSER GÜNEŞ METİN

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi MURAT BÜLBÜL

HAZİRAN 2021

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Kevser GÜNEŞ METİN

Danışmanlığını yaptığım işbu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı taahhüt ederim.

Dr. Öğretim Üyesi Murat BÜLBÜL

İMZA SAYFASI

Kevser GÜNEŞ METİN tarafından hazırlanan ‘Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğretim Üyesi Murat BÜLBÜL

.....

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

.....

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Emre ER

.....

Kurumu: Yıldız Teknik Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 10/06/2021

ÖNSÖZ

Günümüzün değişen koşullarının etkisi ile eğitim sistemleri ve bu sistemlerin değerlendirilme boyutları da değişmektedir. Şüphesiz bu değişim süreçleri sınıf içi etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin rollerini değiştirmektedir. Bu değişime paralel olarak denetim süreçlerine bakış açısı da değişmektedir. Örgütlerde performans değerlendirme olarak tanımlanan tüm denetleme, değerlendirme ve izleme adımları yönetsel ve kurumsal süreçlere dönüşmektedir. Eğitim kurumlarında ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü yöntemlerle denetim ve değerlendirme yapılmakta ancak birçok açıdan değerlendirildiğinde bu süreç; günümüzün sorgulayan, sürekli öğrenme ve gelişime açık, bilgi toplumunu oluşturacak bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen okullarda sınırlı kalmaktadır. Öğretmenlerin göstermiş oldukları performans, onların ihtiyaçlarını ve gelişimini merkeze alan, bütüncül bir yaklaşımla öğretimsel süreçlere odaklanan bir sistem yardımıyla değerlendirilmeye ve desteklenmeye değerdir.

Bu bakış açısı ile yüksek lisans eğitimim sürecinin en başında bana sorduğu değerli soru ile uzun yıllardır görev yapmakta olduğum özel okullarda öğretmen performans değerlendirmesi sürecini sorgulamama yönlendirmesi olmak üzere, hem eğitim sürecim boyunca hem de araştırmanın her aşamasında kıymetli vakitlerini her ihtiyaç duyduğumda bana ayırarak akademik ve mesleki deneyimlerini benimle paylaşan, yeni adımlar atmam noktasında motive eden ve yeni deneyimler sunan, yapabileceklerime beni inandırarak, her yönümlü beni tanıdığını hissettiren ve araştırmada büyük pay sahibi olan değerli danışman hocam Sayın Dr. Murat BÜLBÜL'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans dönemim boyunca değerli vaktini ihtiyaç duyduğum her anda bana ayıran, öğrendiklerimin ve deneyimlerimin artması noktasında bana çok değerli katkılar sağlayan, hem mesleki tecrübelerini, hem de değerli görüşlerini hayatın her anında bizlerle paylaşmaktan çekinmeyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bana uzun yıllar sonra eğitim serüvenimi devam ettirebilmem için cesaret veren, bu yoğun süreçte her an desteği, ilgisi, sevgisi ve varlığı ile güç veren sevgili eşim Ersin METİN'e; bu süreç boyunca meraklı gözlerle beni izleyen, birlikte okuyup birlikte yazdığım, her çalışmamla küçük resimleri ile izlerini bırakan ve oyun sırasını sabırla bekleyen sevgili oğlum Mert METİN'e çok teşekkür ederim.

ÖZET

ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Güneş Metin, Kevser

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Kurumları İşletmeciliği
Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Murat BÜLBÜL

Haziran, 2021. 139 Sayfa.

Bu araştırmanın konusu, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirilmesidir. Literatür incelendiğinde; performans değerlendirme uygulamaları konusunda nitelikli bir kaynak teşkil edebilecek olan özel okullara yönelik yapılan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla amaçlanan; öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak özel okullarda uygulanan performans değerlendirme sistemlerinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve bu bağlamda uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi ve de performans değerlendirme sistemlerinin olası katkılarının anlaşılmasıdır. Ayrıca Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen performansının değerlendirmesinde yaşanan değişiklikler de belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın hedef kitlesi belirlenirken amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmış, özel okullarda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecini farklı boyutları ile değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından öğretmen, okul yöneticisi, koordinatör ve bölüm-zümre başkanı görevlerinde bulunan 13 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada verilerinin içerik analiziyle çözümlenmesi neticesinde elde edilen bulgulara yönelik; “Kamusal denetime ilişkin görüşler”, “Kurumsal performans değerlendirme süreci”, “Performans değerlendirmede bireylere ilişkin sorunlar” ve “Covid-19 pandemisi ve sonrasındaki performans değerlendirme süreci” temaları elde edilmiştir. Bulgulardan hareketle; kamusal denetimin özel okullarda öğretmen performansı konusunda etkisiz olduğu ancak kurumsal denetim açısından önemli olabileceği, kurumların performans değerlendirme sistemlerini oluşturmakta zorluklar yaşadığı, yöneticilerin performans değerlendirme sistemi hakkında bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemi ve sözleşmelerine yönelik hukuki bilgilerinin yetersiz olduğu, Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan öğretime özgü bir öğretmen performans değerlendirme sisteminin oluşturulamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Okullar, Öğretmen Performansı, Performans Değerlendirme, Covid-19 Pandemisi, Uzaktan Öğretim

ABSTRACT

PERFORMANCE EVALUATION OF TEACHERS IN PRIVATE SCHOOLS

Güneş Metin, Kevser

Master Thesis, The Department of Educational Administration, Management in
Educational Institutions Master's Program

Supervisor: Dr. Öğretim Üyesi Murat BÜLBÜL

June 2021. 139 Pages.

This study focuses on the performance evaluation of teachers working in private schools. When the literature is reviewed; it is found that the number of studies conducted on private schools, which may be a qualified resource for performance appraisal practices, is rather limited. The aim of this research is; evaluating the performance evaluation systems applied in private schools from a holistic perspective based on the opinions of teachers and administrators, determining the problems experienced in practice and understanding the possible contributions of performance evaluation systems in this context. Additionally, changes in teacher performance assessment during the Covid-19 pandemic process also attempted to be determined.

Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in this study. Purposive sampling and maximum variation methods were used while determining the target group of the study. In terms of assessing the private schools' teacher performance evaluation process in different dimensions, semi-structured interviews were conducted with 13 participants, including teachers, school administrators, coordinators and department heads.

As a result of analyzing the data in the research with content analysis, following themes have been identified; "Views regarding public inspection", "Institutional performance evaluation process", "Issues involving individuals in performance appraisal", "The Covid-19 pandemic and its subsequent performance evaluation process". The research results indicated that public inspection is inefficient in terms of teacher performance in private schools, but can be important in terms of institutional oversight, the institutions face challenges in establishing performance evaluation systems, school administrators have knowledge and competency gaps in the performance appraisal system, teachers have inadequate legal knowledge of the performance evaluation system and their contracts, during the Covid-19 pandemic, a dedicated teacher performance appraisal system for distance education could not be implemented.

Anahtar Kelimeler: Private Schools, Teacher Performance, Performance Evaluation, Covid-19 Pandemic, Distance Learning

*Her öğrenme serüveninde, her koşulda; fark yaratmak için
birlikte yürüdüğüm tüm meslektaşlarıma ithaf edilmiştir.*

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	iii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iv
Önsöz.....	v
Türkçe Özet.....	vi
İngilizce Özet.....	vii
İthaf	viii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	1
 Bölüm 1: Giriş.	2
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Varsayımlar.....	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar.....	8
1.7 Kısaltmalar.....	9
 Bölüm 2: Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1 Denetim ve Değerlendirme Kavramları.....	10
2.2 Özel Okulların Kamusal Denetim ve Değerlendirmesi.....	15
2.2.1 Yabancı Okullar, Azınlık Okulları ve Milletlerarası Özel Öğretim Kurumlarının Kamusal Denetim ve Değerlendirmesi.....	19
2.2.2 Özel Okulların Yönetim ve İdari İşleyiş Açısından Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	21
2.2.3 Özel Okulların Eğitim-Öğretim Hizmetleri Açısından Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	23

2.3 Özel Okullar Tarafından Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmaları	26
2.3.1 Öğretmenlerin Denetim Performans Değerlendirme Alanlarının Belirlenmesi.....	27
2.3.1.1 Yasal Zorunluluklara Bağlı Olanlar.....	29
2.3.1.2 Sözleşme Yükümlülüklerine Bağlı Olanlar.....	30
2.4 Genel Olarak Performans Değerlendirmesi.....	31
2.4.1 Okul, Öğretmen ve Eğitim Hizmetinden Yararlananlar Açısından Performans Değerlendirmesinin Yararları.....	35
2.4.2 Performans Değerlendirme Yöntemleri.....	38
2.4.2.1 Geleneksel (Klasik) Performans Değerlendirme Yöntemleri	38
2.4.2.2 Çağdaş (Modern) Performans Değerlendirme Yöntemleri	41
Bölüm 3: Yöntem	43
3.1 Araştırmanın Modeli.....	43
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	44
3.3 Veri Toplama Araçları.....	45
3.4 Verilerin Toplanması.....	47
3.5 Verilerin Analizi.....	48
3.6 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	49
Bölüm 4: Bulgular.....	51
4.1 Kamusal Denetime İlişkin Görüşler	52
4.1.1 Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Kamusal Denetimin Yetersizliği	53
4.1.2 Kurumsal Denetim Açısından Kamusal Denetimin Önemi ve E-Denetim Yöntemlerinin Kullanımının Gerekliliği	54
4.2 Kurumsal Performans Değerlendirme Süreci	56
4.2.1 Performans Değerlendirme Sürecinin Sözleşmelerde ve Kurum İçi Düzenlemelerde Yer Almaması	56
4.2.2 Kurumsal Bir Performans Değerlendirme Sisteminin Oluşturulmaması	57

4.2.3 Mevcut Performans Değerlendirme Sisteminin İşleyişinden Kaynaklanan Sorunlar	59
4.2.4 İyi İşleyen Performans Değerlendirme Sistemlerinin Kuruma ve Bireylere Olası Katkıları.....	63
4.3 Performans Değerlendirmede Bireylere İlişkin Sorunlar	66
4.3.1 Yöneticilerin Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Bilgi ve Beceri Eksiklikleri	67
4.3.2 Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki ve Sözleşmelerle İlgili Hukuki Bilgilerindeki Yetersizlik	68
4.3.3 Değerlendiricilerin Konuya İlişkin Bilgisizlikleri	69
4.4 Covid-19 Pandemisi ve Sonrasındaki Performans Değerlendirme Süreci	71
4.4.1 Uzaktan Öğretimde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Potansiyel Yeni Boyutlar	71
4.4.2 Uzaktan Öğretime İlişkin Bir Performans Değerlendirme Sisteminin Oluşturulamaması	73
Bölüm 5: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	74
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.1 Kamusal Denetime İlişkin Görüşler	74
5.1.2 Kurumsal Performans Değerlendirme Süreci	79
5.1.3 Performans Değerlendirmede Bireylere İlişkin Sorunlar	90
5.1.4 Covid-19 Pandemisi ve Sonrasındaki Performans Değerlendirme Süreci.....	93
5.2 Öneriler.....	96
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	97
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	102
6. Kaynakça.....	104
7. Ekler.....	124
Ek 1- Görüşme Formu.....	124
Ek 2- Katılımcı Onam Formu.....	127
Ek 3- Etik Kurul Onayı.....	128



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Özel İlköğretim Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	16
Tablo 2 Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri.....	45
Tablo 3 Görüşme Takvim.....	47- 48
Tablo 4 Bulgular Özet Tablo.....	51-52



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, soruları ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları, araştırmada geçen belli başlı kavramların tanımları ve kısaltmaların açılımlarına ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim ve istihdam süreci arasında gözle görülebilir, tanımlanabilir, somut verilerle de desteklenebilir bir ilişki vardır. Günümüzde insanlar, yeterli ve düzenli gelir elde etmek için iş güvencesinin olduğu meslek alanlarında çalışma eğilimindedirler (Gümüş ve Şişman, 2014:27). Küreselleşme; gelişen teknolojilere ve toplumsal yapılara ayak uydurabilen yeni bir insan gücü tanımını beraberinde getirmiştir. Küreselleşmenin de etkisi ile çalışma hayatına; iş analizi, iş tasarımı, kişisel gelişim, mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, bireysel öğrenme, hayat boyu öğrenme, kariyer yönetimi, rekabet, özel sektör ve performans yönetimi gibi kavramlar dahil olmuştur.

Kurumların içinde bulundukları rekabet ortamları onların sundukları hizmet adına üstünlük sağlayabilmesi için bünyesinde bulundurduğu insan kaynağının her gün gelişen, birlikte uyumlu çalışabilen ve ortalamanın üzerinde başarı gösterebilen özellikte olması gerekmektedir. Kurumun çalışanlarının gelişimi ve yüksek performansı için alt yapısı çok iyi tasarlanmış bir performans yönetim sistemi en öncelikli bileşenlerin başında gelmektedir. İyi tasarlanmış bir performans yönetim sistemi ve gerektirdiği uygulamalarla çalışanların hem bireysel hem de grup olarak potansiyellerinin tanımlanması, destek noktalarının belirlenmesi, ihtiyaç analizi gibi kurumu rekabet ortamında üstün kılabilecek birçok süreç çalışmalarının değerlendirilmesi ile ortaya konulacak ve böylece çalışanların performansı da bu süreçlere bağlı olarak yükselecektir. Bu açıdan kurumlar hem hedeflerine ulaşabilmek hem alanlarındaki diğer işletmelerle rekabet edebilmek için çalışanlarının performansını değerlendirmeli ve geliştirmelidir. Sadece üst kadroda bulunan yönetici ya da liderler tarafından yapılacak gözlemler yeterli olmayacaktır. Ayrıca insan faktörü

ve duygusal süreçlerin de bu gözlemlerde az çok etkisi olabileceğini düşünürsek tarafsız ve adil bir değerlendirmeden söz etmek çok mümkün olmayacaktır. Bu nedenle tüm örgütlerde planlanma, uygulama, değerlendirme ve yansıtma gibi adımlarla tasarlanmış sistematik bir performans değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Bu sistem; iş standartlarının ve ölçütlerin tanımlanması, performansın ölçülmesi, değerlendirilmesi, geribildirim verilmesi, iyileştirilmesi ve teşvik edilmesi gibi süreçlerden oluşur (Dessler, 2017:380). Bu açıdan değerlendirdiğimizde, performans yönetimi ve performans değerlendirme, günümüzde kurumlar için, sadece insan kaynaklarının bir işlevi değil, her örgütün kendi hedef ve stratejisinin de bir bileşeni olarak değerlendirilebilir. Çünkü performans yönetimi, performans değerlendirme uygulamaları ile elde ettiği çıktıları, ücret artış oranlarının, terfi, ödül süreçlerinin ya da eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi çeşitli insan kaynakları yönetim işlevlerine girdi olarak verir (Mert, 2020: 134). Bu nedenle, tüm özellikleri bakımından bir kurum ya da örgüt olarak tanımlayabileceğimiz eğitim kurumlarındaki performans değerlendirmesi uygulamaları incelenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim süreçleri, çağımızın bilimsel ve teknolojik gelişmelerinin etkisi ile öğrencilerin bu alanda bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeye odaklanmıştır. Dünya üzerinde her ülkenin kendine özgü kültürel, sosyal, siyasi özelliklerini taşımasının yanı sıra, bilimsel ve teknolojik becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim sistemi vardır. Bu eğitim sistemlerinin hayat bulduğu, öğrencilerle bulunduğu öğrenim ortamları eğitim kurumlarıdır. Bu özelliği ile yaşayan bir organizma olarak tanımlayabileceğimiz eğitim kurumları diğer bir deyişle okullar; sistemin hedef ve amaçlarına uygun olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü yerlerdir. Öğrenci öğrenmesine katkıda bulunan en önemli faktörün öğretim kalitesi olduğu 21. yüzyıl eğitim dünyasında (Pajak ve Arrington, 2004:228); eğitimin amaç ve hedeflerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak, öğretim kalitesini belirlemek, daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için gerekli düzenlemeleri yapmak ve gelişimi sağlamak konusunda denetim sistemleri kilit rol oynamaktadır (Aydın, 2014:1).

Farklı sektörlere ait örgütlerde performans değerlendirme uygulamalarının varlığından söz edebilirken bu uygulamaların performans yönetimi süreçlerine kaynak ya da rehber olduğu uygulamaların çok etkin bir şekilde yapılamadığı da görülmektedir. Örgütlerin performansının niteliğinin ve verimliliğinin çalışanların performanslarından kaynaklandığını düşündüğümüzde, çalışanların bu süreçte verimliliğini arttırmaya yönelik performans değerlendirme uygulamaları örgüt açısından çok büyük önem kazanmaktadır. Ülkemizde eğitim kurumlarındaki denetim ve performans değerlendirme uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığının öngördüğü yöntemlerle yapılmakta olup bu uygulamaların planlama aşamasından, uygulama süreçlerine kadar birçok problem yaşanmaktadır.

Mevcut yapıdaki değerlendirme sistemlerine bakıldığında, denetmenlerin tutumu, öğretmenlerin denetime soğuk bakışı, denetimin bir-iki ders saatinde geçirilerek yapılması, daha çok evrak ve dosyalara göre değerlendirmenin gerçekleşmesi, denetimde verilen puanlardaki haksızlıklar, denetimin öğretmenleri geliştirmede gibi birçok olumsuz geri bildirimin bulunduğu gözlemlenmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012:138). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin denetimini kimin ya da kimlerin yapması gerektiği konusuna yönelik tartışmalar devam etmektedir (Topuz ve Yılmaz, 2019:85). Günümüzde denetim süreçlerinde okul müdürlerinin etkin bir rol oynadığı gözlenmektedir. Okul müdürlerinin denetim etkinliklerinin öneminin artmasında sadece yasal metinler değil, aynı zamanda denetmen, okul ve öğretmen sayısındaki gelişmeler de etkilidir (Yılmaz, 2009:30). Ancak müdür denetiminin, liderlik rolünün ve motivasyona katkı sağlama boyutunun öğretmen performansı üzerinde önemli etkisi olduğunu gösteren araştırmalar (Renata, Wardiah ve Kristiawan, 2018; Hartinah, Suharso, Umam, Syazali, Lestari, Roslina ve Jermisittiparsert, 2020) olmakla birlikte okul müdürlerini ders denetimi süreçlerinde yeterli görmedikleri için, öğretmenlerin bu konuda sorunlar yaşadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Ergen ve Eşiyok, 2017; Konan ve Yılmaz, 2018; Ağaoğlu ve Selim, 2020; Altunay, 2020; İş, 2021). Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirme konusunda nesnel bir yaklaşım izleme konusunda yaşadıkları güçlükler, zamanlarının oldukça büyük bir bölümünü bürokratik işlerle geçiriyor

olmalarından kaynaklanan sorunlar (Akçay ve Başar, 2004:190) ve denetleme konusundaki yeterlilik düzeylerinden kaynaklanan problemler (Dönmez, 2002:39) bu süreçlerin yeterince verimli bir biçimde sürdürülemediğinin göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin örgüt içindeki görev ve sorumluluk alanlarına baktığımızda bu alanların çok yönlü olduğunu görmekteyiz. Çelebi, Babaoğlu, Selçuk ve Peker (2018, 220-226)'in Millî Eğitim Bakanlığı 26 Şubat 2018 tarihli “Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmelik Taslağı’nda belirtilen performans ölçütleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma bulgularına göre öğretmenler, taslaktaki değerlendirme formunun öncekilerden pek farkı olmadığını, değerlendirmenin objektif olması gerektiğini, öğretmenin okul başarısı-öğrenci başarısı ve davranışlarının, sınıf etkinliklerinin değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmadaki bulgular ışığında, daha işlevsel değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi konusunda öneriler getirilmiştir. Öğretmen performans değerlendirmesinde çok boyutlu veri kaynaklarını kullanılmasının etkili olduğunu ortaya koyan farklı araştırmalar da olduğu görülmektedir (Özer, 2010; Looney, 2011; Idowu, 2017; Taş, 2020). Bu nedenle çalışanın yalnız amiri tarafından değerlendirilmesinin ötesinde bireyi merkeze alan, çoklu veri tabanına yönelik 360 derece değerlendirmenin geleneksel değerlendirmelere göre daha kapsayıcı ve etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Fakat bu değerlendirmelerle ilgili ortaya çıkması olası olan problem, farklı koşullarla ilişkili olarak bir öğretmen için yararlı olan bir yöntemin başka bir öğretmen için faydalı olmayabileceğidir. Ayrıca bu değerlendirmeler sonucunda yetersiz performans gösterdiği belirlenen öğretmen ile ilgili izlenecek adımlar da belirsizliğini korumaktadır. Birçok durumda bu yetersizliklerin giderilmesi konusunda hizmet içi eğitimler de yeterli olamamaktadır. Ölçütlerin yeterince açık olmaması, değerlendirme yapan müfettiş ya da müdürlerin bu konudaki yeterlilik durumları da değerlendirme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Can, 2007:116). Bürokratik denetim süreçlerinde bile bu kadar sorunlar yaşanırken; eğitim ve öğretimin etkililiği

ve verimliliğini arttıracak bir denetim ve performans yönetiminin uygulandığından bahsetmek fazlaca iyimserlik olur.

Özel sektör kuruluşlarının rekabetçi ve yenliğe daha hızlı uyum sağlayan örgütsel yapı ve işleyişleri dikkate alındığında; özel öğretim kurumlarının performans değerlendirme uygulamalarının hem kamu hem de özel okullardaki performans değerlendirme çalışmalarına öneri oluşturulabilecek modeller sunabilecekleri ileri sürülebilir. Özel öğretim kurumları performans değerlendirme uygulamalarının yanı sıra yurt dışı kamu ve özel okullarda performans değerlendirmeye yönelik yapılan uygulamaların araştırılması sonucu elde edilecek bulguların da kamu ve özel öğretim kurumlarında performans değerlendirme sistemlerine yönelik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki özel okullar tarafından uygulanan öğretmen performans değerlendirme süreçlerinin yönetici, bölüm/zümre başkanları ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve bu bağlamda uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi ve de performans değerlendirme sistemlerinin olası katkılarının anlaşılmasıdır. Ayrıca Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen performansının değerlendirmesinde yaşanan değişiklikler de belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma kapsamında MEB’e bağlı, farklı yapı ve büyüklüklerdeki özel okullarda görev yapan, yönetici, bölüm/zümre başkanları ve öğretmenlerin özel okulların kamusal denetim uygulamaları ve öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili görüşlerini almak, kurumlarında uygulanmakta olan öğretmen performans değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini almak, uygulama boyutunda yaşanan ve bireylerden kaynaklı sorunları belirlemek, performans değerlendirme sistemlerinin bireylere ve kuruma yönelik katkılarını değerlendirmek, Covid-19

pandemisi sürecinde ve sonrasındaki öğretmen performans değerlendirme sürecini değerlendirmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Özel okullarda MEB müfettişleri tarafından öğretmenlere yönelik yapılan denetim/değerlendirme çalışmalarının gerekli ya da önemli olduğunu düşünüyorlar mı?
2. Özel okullarda MEB müfettişleri tarafından öğretmenlere yönelik yapılan denetim/değerlendirme çalışmalarının öğretmen performansına ve eğitimin amaçlarına katkı sağlamakta olduğunu düşünüyorlar mı?
3. Kurumlarında öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesine yönelik uygulamalar nelerdir ve performans değerlendirme sürecinin işleyişi nasıldır?
4. Kurumlarında öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesine yönelik uygulamalar sırasında ne tür sorunlar yaşanmaktadır?
5. Uygulanan performans değerlendirme sisteminin kuruma, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere katkı sağladığını düşünüyorlar mı?
6. Uygulanmakta olan performans değerlendirme çıktıları öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenmesi, terfiler ve ücret politikaları gibi insan kaynakları süreçlerinde ne derecede etkili olmaktadır?
7. Covid-19 pandemisi süreci dikkate alındığında öğretmen performans değerlendirme sisteminde yaşanan değişiklikleri nasıl değerlendiriyorlar?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitimde denetim ve değerlendirmenin vazgeçilmez bir süreç olduğu gözlemlenmektedir. Hem yasal metinler hem de ihtiyaç alanları incelendiğinde eğitim sistemimizde denetim ve değerlendirmeye yönelik birtakım uygulamalar olduğunu görüyoruz ancak nasıl bir model ya da yöntem konusuna somut cevaplar bulamıyoruz. Eğitimde performans değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak devlet okullarında yapılmakta olduğunu ancak performans değerlendirme uygulamaları konusunda nitelikli bir kaynak teşkil eden özel öğretim kurumlarına ilişkin yapılan araştırma ve akademik çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu görüyoruz.

Bu nedenle özel ğretim kurumlarında uygulanan performans değerlendirme uygulamalarının planlama ve uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı, kamusal denetim süreçlerinin özel okullar perspektifinden nasıl değerlendirildiği, kurumlarında uygulanan model ve yöntemlerin kuruma, öğretmenlere, yöneticilere ve ğrenci öğrenmesine yönelik katkıları değerlendirilerek yapılan bu araştırma bilimsel literatüre katkı sağlayacak ve günümüz eğitim sistemlerinin ihtiyacı olan performans değerlendirme modeline bir alt yapı oluşturulabilecektir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada, katılımcıların görüşme sırasında kendilerine yöneltilen soruları tarafsız ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma amacı doğrultusunda İstanbul, Samsun ve Kayseri illerinde bulunan farklı yapıda ve büyüklükteki özel okullarda ğretmen, okul yöneticisi, koordinatör ve bölüm-zümre başkanı görevlerinde bulunan 13 katılımcıdan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Performans: Bireyin niteliklerine uygun bir işi öncesinde belirlenen standartlara uygun sınırlar içinde gerçekleştirmesidir (Demirel, 2020: 61).

Performans Değerlendirme: Çalışanın içinde bulunduğu örgütün hedef ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla ortaya koyduğu tutum ve davranışlarının, iş süreçlerindeki gayret ve çabalarının, ortaya çıkan sonuçlar üzerindeki etkisinin ve düzeyinin belirlenmesi sürecidir (Koç ve Topaloğlu, 2012:299).

Geri Bildirim: Beklenen ve gerçek performans düzeyi arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik olarak bir şeyin ne derece yapılmakta olduğu ve ne kadar başarılı olduğu hakkındaki bilgi Sadler, 1989:120).

z Değerlendirme: Kişinin kendisini ve kendi performansını bütün görevlerini, sorumluluklarını dikkate alarak değerlendirmesi sürecidir (Kubat, 2014:56).

Proaktif: Sonuçlara doğrudan etki eden değil, süreçte kendisine düşen sorumlulukları olarak öncesinde önlem alma yaklaşımı (Cambridge, 2017).

1.7 Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: (Organisation for Economic Co-operation and Development) Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü

CBK: Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi

RG: Resmî Gazete

MEBBİS: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Denetim ve Değerlendirme Kavramları

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyi planlanması, sorunlarının etkili bir biçimde çözümlenmesi, mevcut kaynaklarını ne şekilde ve düzeyde etkili kullanabildiğinin tespit edilmesi, amacını gerçekleştirme düzeyinin takip edilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun için de girdi, süreç ve sonuçların sürekli olarak izlenmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Aydın, 2014:1).

Denetim, örgütün amaçlarının ve bu amaçları gerçekleştirmek için uygulanacak süreçlerin belirlenmesi, bu süreçlerin etkililik ve verimlilik seviyelerinin saptanması, bunlara bağlı olarak örgütsel amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiğinin ortaya konması olarak tanımlanabilir (Doğan, 2020:25). Yönetimsel süreçlerin bir parçası olarak denetim olgusu, örgütün ortaya koyduğu ürün ve hizmetlerin üretilmesi süreçlerinde bir aksaklık yaşanıp yaşanmadığını, örgütün bu amaçla yürüttüğü etkinliklerinin hukuka uygun olarak devam edip etmediğini ve üretim sonucunda elde edilen çıktıların örgütün amaçladığı kalite standartlarına uyumlu olup olmadığını kontrol etme, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin toplamıdır (Bülbül, 2020:3). Bu açıdan bakıldığında denetimde ise ilk basamak, örgütsel amaçların ne derecede gerçekleştiğinin saptanması, elde edilen bulgulara dayalı olarak değerlendirilmesi sürecidir ve sonrasında saptanan eksiklik ya da yetersizliklerin düzeltilmesi ve geliştirilmesi basamakları ile tamamlanmış olur. Taymaz (2010:4-5), bu basamakları denetimin işlevleri başlığı altında; tanılama, değerlendirme ve geliştirme olarak sıralamıştır. İşlevlerine bakıldığında, denetimin teftiş ile eş anlamlı olarak ifade edildiği sözcük anlamının ötesinde rehberlik, görev başında yetiştirme ve değerlendirme gibi süreçleri de bünyesinde barındırdığı anlaşılmaktadır (Nartgün, 2020:42). Çok yönlü bir süreç olan denetimde öncelikle örgütlerde mevcut durumun tespit adımı takiben karşımıza değerlendirme kavramı ortaya çıkmaktadır.

Değerlendirme; örgütsel amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesinde ve bu veriler ışığında gelişim planlarının yapılandırılmasında etkilidir. Denetimin, gelişim amacının da olduğunu düşündüğümüzde değerlendirme basamağının, örgütün iyileştirme ya da gelişim planlarına yönelik alınacak kararlara ve uygulamalara veri sağlayan bilgilerin süzgeci görevinde olduğunu söyleyebiliriz. Değerlendirme basamağı ile denetim, düzeltme kavramı bağlamında ilişkilendirerek, bir örgütün çalışma performansının belirlenmesinde ve de iyileştirme süreciyle ilgili geri bildirim sağlanmasında en kritik faaliyetler olarak belirtilebilir.

Öğretimde denetimin amacını, kapsam olarak biçimlendirici olarak tanımlayabilir ve böylece öğretmenlerin becerilerini geliştirmekle ilişkilendirebiliriz (Zepeda ve Kruskamp 2007:50) Ayrıca, denetimin öğretmenlere yeteneklerini geliştirmeleri yönünde yardımcı olabilecek bilgileri elde etmek için kullanılabileceği de öne sürülebilir (Hinchey, 2010:6). Denetimin basamaklarından biri olan değerlendirmenin amacı, kapsam olarak derecelendirme işlevi olarak tanımlanabilir ve öğretmenlerin mevcut performansının ölçülmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında ise, denetim ve değerlendirme kavramlarının birbirine bağlı olduğu, öğretmen performansını ölçmek ve geliştirmek için bütünsel bir deneyim oluşturmak için birbirlerini tamamladıkları ifade edilebilir (Range, Scherz, Holt ve Young, 2011:245).

Tıpkı diğer sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de hedeflere uygun bir şekilde ilerleyebilmek, gelişmek ve gelişiminin sürekliliğini sağlamak için denetim çok önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, eğitimcilerin denetim sürecinin nasıl olması konusunda soruları ve araştırmaları devam etmektedir. Kamindo (2008:33) çalışmasında; klinik, gelişimsel, farklılaştırılmış ve işbirlikçi olmak üzere dört denetim modeline vurgu yapmaktadır. Klinik denetim sınıfta gerçekleşir ve denetçi ile öğretmen arasında yüz yüze etkileşime odaklanır, gelişimsel modelin ana odağı öğretmenin gelişim aşamasıdır, farklılaşmış denetim modelinde amaç öğretmenlere

alternatifler sunmaktır, işbirlikçi denetim yaklaşımında ise amaç grup içindeki iş birliğini geliştirmektir.

Denetimin amacına, sürecine ve gücüne inanan biri olarak Waite (1995:10); denetimi rehabilite etmek için sevgi dolu girişimler olarak tanımladığı, denetim uygulamalarına ışık tutabilecek iki yaklaşım sunmuştur. Birincisi; okulları ve sınıfları, antropolojik ve etkileşimci bir bakış açısına dayandırdığı “durumsal bağlam” denetimidir. Bu denetim yaklaşımında; denetçilerin öğretmenleri denetlemek yerine bağlamları denetlemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bağlamsal denetim; denetim stillerini, öğretmenin gelişimi ya da belirli bir öğretim görevini yerine getirmek için sergilediği hazır olma düzeyiyle eşleştirir (Ralph, 1998’den akt. Fritz ve Miller, 2003:19). Hazırlık düzeyi öğretmenin güven ve yetkinliğinin bir göstergesidir. Yetkinlik, öğretmenin bilgi, beceri ve belirli bir görevi yerine getirme yeteneğini ifade ederken, güven ise kendinden emin olmayı, istekliliği, motivasyonu veya bu göreve duyduğu ilginin seviyesini ifade etmektedir. İkincisi; geleneksel denetimin doğasında bulunan güç ilişkilerinin asimetrisini ele almayı amaçlayan 'diyalojik denetim' yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda denetim süreçlerinde söz konusu olgunun karşılıklı bir diyalog içinde yeniden yapılandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Burada gözlem sırasında elde edilen verilerden çok bu sürecin iletişimsel olarak nasıl ilerlediğine odaklanılarak denetmen ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Fritz ve Miller (2003:13) yapmış oldukları bir araştırmada; denetim sürecindeki öğretim lideri ve öğretmen geliştikçe, kullanılan denetim yaklaşımının değişmesini önermektedirler. Mesleki hazırlık arttıkça ve şartlar değiştikçe, öğretim liderinin yetkinliği artmalı ve denetim yaklaşımını öğretmenin bu sürecini kolaylaştıracak biçimde yapılandırmalıdır. Böylelikle; öğretmene yönelik yapılandırılan bu denetim yaklaşımından hem öğretim lideri yani denetmen hem de öğretmen daha fazla verim elde edecektir. Fritz ve Miller bu araştırmada; yapılandırılmış, orta seviyede yapılandırılmış, yapılandırılmamış denetim seçeneklerinden yola çıkılarak, “Eğitim Liderleri için Denetim Seçenekleri Modeli” geliştirmişlerdir. Bu model özetle şu şekilde uygulanmaktadır. İlk olarak öğretim lideri ve öğretmen bir araya gelerek,

öğretmenin daha önceki öğretim deneyimini, çeşitli öğretim yöntemlerine aşinalığını ve pedagojik yaklaşımı üzerinde konuşarak bir değerlendirme yaparlar. Bu bilgiler, öğretmenin sınıfta öğretim tarzını ve zorlu görevleri üstlenmeye hazır olma düzeyini belirlemeye yardımcı olacaktır. Örneğin, meslekte 2 yıl kadar deneyimi olan ve deneyimsel öğrenme yaklaşımını derslerinde ağırlıklı olarak uygulayan bir öğretmen için öğretim lideri orta derecede yapılandırılmış bir denetim yaklaşımı planlamalıdır. Çünkü öğretmenin sınıf deneyimi sınırlıdır ve daha yüksek seviyelerde öğretim becerileri beklemesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu denetim ve izleme süreci uzun bir süre orta derecede yapılandırılmış bir formatta devam edecektir ve öğretim lideri öğretmenin gelişimi ile farklı denetim yapıları için hazır olma düzeyini karşılaştırmaya devam edecektir. Öğretmene uygun denetim modellerini belirlemek ve uygulayabilmek öğretim liderinin görevidir. Örneğin bu durumda öğretim lideri daha çok yapılandırılmış bir denetim modeli uygulaysaydı bu öğretmeni bulunduğu şartlarda doğru bir şekilde değerlendirmemize engel olarak onun gelişimini de engellemiş olacaktı. Bir öğretim lideri, öğretmenin gelişim düzeyini tanımalı ve denetim yaklaşımını buna göre ayarlayabilmelidir. Ayrıca öğretim lideri bu süreçlerde riskler alarak karşılığında kazanç elde edilebileceğine de inanmalı ve bu süreçte riskler almaya da istekli olmalıdır. Aynı denetim yaklaşımını sürdürmek lider için uygun olabilir, ancak bu denetim yaklaşımı her öğretmen için aynı ölçütte işe yaramayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin denetim sürecine katılmalarına izin vermek öğretmen gelişimi için gerekli olabilir. Görüldüğü üzere farklı denetim modelleri öğretimin farklı yönlerine odaklanmaktadır ancak hepsi de ortak paydada öğretimin hedeflerine ulaşmayı ve gelişimini amaçlar.

Çağdaş eğitim anlayışında, denetmenlerin, kurumlara ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği sağlaması temel bir ilke olarak kabul edilmiştir. (Karagözoğlu, 1972:1). Bu bakış açısı ile denetim, bireylerin eksikliklerini gidermek, zayıf yönlerini geliştirmek ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmak gibi gerekçelerle yapılmaktadır. Öyleyse denetimin odak noktasında öğretmen vardır ancak denetim öğrenci başarısında ve okulun etkili bir öğrenme ortamı olması sürecinde de etkilidir. Dolayısı ile denetimin eğitim kurumunun hedeflerine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hem

de öğrencilerin başarılarına katkı sağlamasını bekleriz. Bu açıdan baktığımızda, denetimin okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimini desteklemeye yönelik bir işlevi olması gerektiğini gözlemliyoruz.

OECD'nin sunduğu Planlı Okul Gelişim Model'ini incelediğimizde; *“yönetim sürecinde okul toplumunun tüm bileşenlerinin katılımını sağlayan bir yönetim anlayışı, demokratik bir okul kültürü, okulun kalkınma hedeflerinin belirlenmesi, hedeflere ulaşmak için uygulanacak yöntemlerin belirlenmesi, gelişimin sürekliliğini sağlamak (OECD, 2005:82)”* gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Katılımcı bir yönetim anlayışı, demokratik bir okul kültürü, kalkınma, planlama ve sürdürülebilirlik günümüzde eğitim kurumlarından beklenen önemli niteliklerdir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde denetimin katılımcı, demokratik, hedefe yönelik, planlı ve sürdürülebilir işlevlerinin olması gerektiğini gözlemliyoruz.

Fakat denetimin işlevleri ve nitelikleri ile ülkemizde yürütülmekte olan mevcut denetim süreçleri değerlendirildiğinde birçok açık kalan alan olduğu görülmektedir. Sayıştay'ın 2018 Yılı Millî Eğitim Bakanlığıyla ilgili Denetim Raporu'nu incelediğimizde; 6. başlığın “Bakanlık Teftiş Sisteminin İstikrarlı Bir Yapı ve İşleyişe Kavuşturulamaması” olduğunu görüyoruz. Bu başlıkta *“Bakanlık bünyesinde yer alan teftiş mekanizmalarının yeniden yapılandırılması amacına yönelik çalışmalar sonucunda istikrarlı ve etkin bir teftiş sisteminin oluşturulamadığı, teftiş ve rehberlik hizmetlerindeki aksamaların eğitim ve öğretimde nitelik sorunlarına yol açtığı, şahsa bağlı kadro haline dönüştürülen illerdeki müfettiş kadrolarının dengeli dağılmadığı ve mevcut kadroların verimli değerlendirilemediği görülmüştür (MEB, 2018:38).”* ifadesi çok dikkat çekicidir. İlgili raporda; *“Yapısal görünümü ve işleyişi ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte eğitim denetimi, özellikle gelişmiş ülkelerde ve bilimsel yaklaşımlarda akademik başarı ve kalitenin temel etkenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Zira eğitim sisteminin başarısını artırmada uygulama sürecindeki gözlemler, kanıtlar ve uygulama sonuçlarına ilişkin veriler önem taşımakta, eğitim politikalarının geliştirilmesinde sahadaki uygulamalar hakkındaki geri bildirimler önemli bir girdi olarak kullanılmaktadır (MEB, 2018:42).”* ifadesi ile eğitim

denetiminin işlevi konusunda anahtar bir yorum yapılırken, “istikrarlı bir teftiş sisteminin oluşturulmasının eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmada önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir (MEB, 2018:46).” ifadesiyle bu sürecin devam ettiği henüz eğitim denetim süreç ve planlamasının yapılandırılmadığını söyleyebiliriz.

Bu yapılandırmayı belirli ölçütlerde ortaya koyması ve eğitim denetiminde yaşanan sorunların aslında kısmen de olsa MEB tarafından da anlaşıldığının gösterilmesi bakımından 2023 Eğitim Vizyonu belgesini incelediğimizde denetim ve rehberlik olmak üzere iki ayrı yaklaşımdan söz edilmekte olduğunu görüyoruz. İlgili belgede “Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri araştırma, inceleme ve soruşturma görevlerinin yanında; yerinde yaptıkları yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri, yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını doğrudan okula ve Millî Eğitim Bakanlığı’na sunacaklardır. Bu raporlar gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimler ile paylaşılacak, sadece hata ve eksiklik tespiti olarak değil, gelişimsel veri olarak da hizmet edecektir (MEB, 2018, 2023 Vizyonu:50)” ifadesi ile hem kontrol, denetim hem de iyileştirme hedefleri ile performans değerlendirme ve performans yönetimi süreçlerine ilişkin ip uçları vermektedir. Ayrıca “İl ve ilçe Millî Eğitim müdürleri, Okul “Profili Değerlendirme” yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve okul gelişim planlarının gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirileceklerdir (MEB, 2018, 2023 Vizyonu:44)” ifadesi ile daha lokal bir denetim ve rehberlik süreci hedefinden söz edebiliriz. Bu hedeflere yönelik henüz somut gelişmelerin ya da düzenlemelerin yapılmamış olması da ülkemizde eğitim odağının öğretim merkezi anlayıştan çıkarak öğrencinin öğrenmesinin önemi ve değerine doğru yol almasının önünde bir engel teşkil etmektedir.

2.2 Özel Okulların Kamusal Denetim ve Değerlendirmesi

Özel okullar şüphesiz özel teşebbüslerdir. Bununla birlikte verdikleri eğitim hizmetinin kamusal niteliğinin yanında çocuğun üstün yararı ve bireylerin eğitim

hakkının yadsınamaz önemi göz önüne alındığında da birçok özel sektör kuruluşundan farklı olarak işleyişlerinde kamusal düzenlemelerin daha fazla rol oynaması kaçınılmaz bir durumdur. Bu husus Anayasamızın 42. maddesinde de “...Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir...” ifadesiyle kendisine yer bulmuştur. Anayasa’nın özel okullarla ilgili esasları, idarenin düzenleyici işlemleriyle yapılmasına izin vermeyip ancak TBMM tarafından çıkartılacak kanun hükümleriyle belirlenmesine yönelik emredici hükmü gözden kaçırılmamalıdır. Bu kapsamda da 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkartılmış ve 11. maddesinde de “Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır.” cümlesi ile de denetim konusunda MEB’in görevli ve yetkili olduğu vurgulanmıştır.

Ülkemizde eğitim hizmetinin finansmanı ve denetimi büyük bir ölçüde kamu tarafından sağlanmaktadır ancak eğitim hizmeti açısından son yıllarda özel sektörün payı da gözle görülür biçimde artmıştır. 2020 eğitim-öğretim yılı, Eylül ayı itibarıyla Türkiye’de faaliyet gösteren özel öğretim kurumu sayısı 12.391’dir (MEB, 2020).

Eğitim Yılı	İlköğretim		İlköğretim		İlköğretim	
	Özel Okul sayısı		Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul
2012-2013	992	904	167 381	164 294	20.546	18.926
2013-2014	1.071	972	184 325	182 019	21.273	21.459
2014-2015	1.205	1.111	203 272	208 424	22.194	23.016
2015-2016	1.389	1.555	232.039	278.089	25.908	31.288
2016-2017	1.324	1.481	213.113	288.766	23.108	28.775
2017-2018	1.618	1.869	233.740	321.779	28.966	37.593
	3.487		555.519		66.559	

Tablo 1: Özel İlköğretim Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Kaynak: 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu Raporu- Eğitim Sen

Erişim: 13.11.2020 <https://egitimsen.org.tr/>

Tablo 1’de sağlanan veriler doğrultusunda 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile 2017-2018 eğitim yılı karşılaştırıldığında özel ilköğretim sayısı yüzde 375; öğrenci sayısı ise yüzde 95 artmıştır. MEB tarafından hazırlanarak web sitesi üzerinden paylaşılan örgün eğitim istatistik verileri üzerinden bir karşılaştırma yaptığımızda da 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 54.715 resmi örgün eğitim kurumu bulunuyorken, 13.870 özel örgün eğitim kurumu sayısı ile resmi okul sayısının yaklaşık %25 oranında özel öğretim kurumunun faaliyet göstermekte olduğunu gözlemliyoruz (MEB İstatistik, 2020). Diğer bir deyişle, özel öğretim kurum sayısı, devlet öğretim kurumlarının sayısının üçte biri oranındadır. Bu oran ölkemizin eğitim hizmeti değerlendirildiğinde özel öğretim kurumlarının payının göz ardı edilemeyecek kadar büyük olduğunu ifade etmektedir.

Maliyeti, gelir ve gideri gerçek veya tüzel kişilere ait olan fakat denetim ve gözetimi MEB tarafından yapılan özel öğretim kurumları alanında eğitim-öğretim faaliyetlerinin en temel düzenleyicisi 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’dur. Kanun’un 11. maddesinde, “*Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır.*” cümlesi ile de denetim konusunda MEB’in görevli ve yetkili olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle çalışmamızda öncelikle özel okulların kamusal denetimiyle ilgili hususlara ve bu konuda yaşanan sorunlara yer verilecektir.

İlk olarak belirtilmelidir ki MEB bünyesindeki müfettişler hem kamu hem de özel okulları denetlemekle yükümlüdür. Bununla birlikte teftiş sisteminin örgütlenmesinde yaşanan sorunlar, müfettişlerin sayısal olarak yetersizliği, nitelikleri konusunda yaşanan önemli sorunların kamu okullarını olduğu kadar özel okulları da olumsuz etkilediği söylenebilir. Yeterliliği konusunda önemli sorunları içinde barındıran böyle bir eğitim denetimi sisteminin özel okullardaki öğrencilerin eğitim ve öğrenme hakkıyla öğretmenlerin öğretme ve çalışma haklarını nasıl koruyacakları hususu oldukça tartışmalıdır.

Ayrıca belirtmelidir ki özel okulların yönetimleri, Türk Borçlar Kanunun 27. maddesinde de belirtildiği gibi, kanunların emredici hükümlerine, ahlaka, kamu düzenine ve kişilik haklarına aykırı olmamak üzere öğretmenler yapacakları sözleşmelerde kamusal zorunlulukların dışında, denetim ve değerlendirmeye ilgili hükümlere yer verebilirler ve de hiyerarşisinin doğası gereği okul yönetimleri öğretmenlerin işi ve işlemlerini denetleyip değerlendirebilir. Bu bağlamda, özel okullar rekabet ortamının etkisi ile örneğin uluslararası bir programı takip ediyorlarsa bu programın ön gördüğü denetleme ve değerlendirme süreçlerini de takip edebilirler ya da yapıları nedeniyle farklı yönetsel süreçler izliyorlarsa da kendilerine ait denetim ve performans değerlendirme mekanizmaları oluşturabilirler. Aşağıda öncelikle Türkiye’deki özel okulların 5580 sayılı Kanun dikkate alınarak türleri ve bunlarla ilgili denetim esasları göz önüne alınacaktır.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamı bakımından değerlendirildiğinde okul tanımı altında yalnızca Türk uyruklu gerçek ve özel hukuk tüzel kişilerinin açıp işletebileceği özel okullara, yabancı okullara (*yabancılar tarafından açılmış özel okullar*), azınlık okullarına (*Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okulları*), milletlerarası özel öğretim kurumlarına (*yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel öğretim kurumları*) yer vermektedir. Her ne kadar bizim çalışmamız yalnızca ilk grupta yer alan özel okullardaki performans değerlendirme süreçlerine yönelik olsa da yabancı azınlık ve milletlerarası okullardaki denetim süreçlerinden de kısaca bahsetmek yerinde olacaktır. Çalışmamızın ilerleyen kısımlarında yer alan “özel okul” ifadesinden de ilk grupta yer alan özel okullar kastedilmektedir.

2.2.1 Yabancı Okullar, Azınlık Okulları ve Milletlerarası Özel Öğretim Kurumlarının Kamusal Denetim ve Değerlendirmesi

Yabancı okullar: Özel Öğretim Kurumları Kanunun 2. maddesinde *yabancılar tarafından açılmış özel okullar* olarak tanımlanmıştır. Bu okullar, özel amaçlarını milli eğitimin genel amaçlarına göre belirlemek ve ona hizmet edecek şekilde gerçekleştirmek zorundadırlar (Vahapoğlu, 1990'dan akt. Taşkın, 2010:174).

Azınlık okulları: Özel Öğretim Kurumları Kanunun 2. maddesinde “*Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okulları*” olarak tanımlanmıştır. Bu okullarda yalnız kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocukları okuyabilir. Diğer bir ifadeyle yabancı uyruklu öğrencilerin yararlanmadığı öğretim kurumlarıdır. İlgili kanunda “*bu okulların özellik göstermesi gereken hususlarının yönetmelikle tespit edileceği*” belirtilirken, “*yönetmelikte belirtilmeyen konularda da resmî okullar mevzuatının uygulanacağı*” ifade edilmiştir.

Milletlerarası özel öğretim kurumları: Özel Öğretim Kurumları Kanunun 2. maddesinde, “*yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel öğretim kurumları*” olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu kurumlar sadece yabancı uyruklu öğrencilerin gidebileceği ve Türk vatandaşlarının yararlanmadığı öğretim kurumlarıdır (Taşkın, 2010:173). Kanunun 5. maddesinde milletlerarası özel öğretim kurumlarının “*öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer hususlarla ilgili işlemlerin, kurum yönetimi tarafından hazırlanarak, Bakanlıkça onaylanan esaslara uygun olarak yürütüleceği*” ifade edilmiştir.

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından 2016 yılında hazırlanan ve günümüzde geçerliliği devam eden Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde “*Özel mevzuatı bulunan okul veya kurumlarda*

öncelikle özel mevzuat hükümleri doğrultusunda işlem yapılır.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2016:11). Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği 49. maddede ifade edilen bu hüküm gereği ilgili kurumların denetlenme ve değerlendirme süreçlerinde öncelikle yürürlükte olan özel mevzuatları dikkate alınmaktadır. İlgili denetim rehberinde “her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin Maarif Müfettişleri aracılığıyla” yürütülmekte olduğu ifade edilmiştir.

MEB’in özel öğretim kurumları üzerindeki denetleme yetkisi bu kurumlardaki eğitim hizmetini ve her türlü faaliyetin müfredata uygunluğunu kapsamaktadır (Ata, 2006:22). Ancak özel öğretim kurumlarının denetimi ve takibi, eğitim-öğretim hizmetleri dışında değerlendirildiğinde ekonomik ilişkiler açısından Maliye Bakanlığı’nın, çalışanların sosyal hakları bakımından da Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın gözetim ve denetim alanına girmektedir. Özel öğretim kurumlarına kuruluş izni verildikten sonra kurumlar her yıl genel teftişe tabi tutulmakta ve böylelikle denetimin sürekliliği sağlanmaktadır. Genel denetimler özel öğretim kurumundaki eğitim-öğretim ve yönetim çalışmaları ile kurum ve kurum çalışanlarının performans değerlendirmesi amacıyla periyodik olarak yapılan faaliyettir (Ata, 2006:91). Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 67. maddesinde kurumların denetiminin “*Bakanlık maarif müfettişleri/Bakanlık maarif müfettiş yardımcıları veya il millî eğitim müdürlüğünce görevlendirilen maarif müfettişi/il veya ilçe millî eğitim şube müdürü/eğitim uzmanı/araştırmacı ile diğer denetim yetkisi bulunanlar*” tarafından yapılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca ilgili maddede bu denetim süreçlerinde “*Bakanlıkça hazırlanan modüller ile diğer elektronik araç ve gereçlerden de yararlanılabileceği*” belirtilmiştir.

2.2.2 Özel Okulların Yönetim ve İdari İşleyiş Açısından Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Özel öğretim kurumlarında çalışan idareci ve öğretmenlerin, resmi okullarda çalışan idareci ve öğretmenlerle aynı nitelik ve şartlarda olması gerektiği Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 24. maddesinde “*eğitim personeli ile diğer personel görev, yetki ve sorumlulukları bakımından bu yönetmelik ve dengi resmî kurumların tabi olduğu yönetmeliklerde belirtilen hükümlere tabidir*” ifadesi ile belirtilmiştir. Özel okulların yapısı değerlendirildiğinde devlet okullarından farklı bir idari yapının varlığından söz edebiliriz. Özel öğretim kurumlarının yapı ve büyüklüklerine göre idari yapılarında, yönetim kurulu başkanı, genel müdür, genel müdür yardımcıları, akademik birimler, insan kaynakları müdürü, finans müdürü, halkla ilişkiler birimi, zümre ya da bölüm başkanlıkları, proje araştırma ve geliştirme gibi bölümler bulunmaktadır.

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. maddesinde kurum açma şartlarından biri olarak “*Resmî benzeri okulların tabi olduğu yönetmeliği uygulamak isteyen okulların kurucusunun yazılı beyanı, resmî benzeri okulların tabi olduğu yönetmeliklerden farklı uygulama yapmak isteyen okullar için Bakanlıkça onaylanmak üzere hazırlanan kurum yönetmeliği taslağı ve CD'si veya kurucunun daha önce açılış izni almış başka bir okulu için Bakanlıkça onaylanmış kurum yönetmeliğini uygulayacağına ilişkin yazılı beyanı.*” ifadesi yer almaktadır. Buna göre özel öğretim kurumlarında resmi benzeri okulların yönetmeliğinden farklı bir uygulamada bulunulacaksa kurumun kendine özgü yönetmeliği oluşturularak bakanlık onayına sunulmaktadır.

1 sayılı CBK'da “*Teftiş Kurulu ve müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri yönetmelikle düzenlenir.*” ifadesi yer almaktadır. Buna bağlı olarak MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği incelendiğinde “müfettişlerin görevleri arasında kamu ve özel, yükseköğretim hariç, tüm öğretim kurumlarının denetlenmesi yer almaktadır. Ancak MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu Maarif Müfettişleri Görev Standartları belgesine bakıldığında müfettişlerin görev türleri

rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma, izleme-değerlendirme ve diğer görevler olarak tanımlanmıştır. Burada rehberlik görevinde açıkça "*Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara faaliyetlerinde yol göstermek...* (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020:16)." ifadesi ile özel öğretim kurumlarının da dahil edildiği anlaşılmaktadır.

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu Maarif Müfettişleri Görev Standartları belgesinde bulunan Okul/Kurum Denetimi başlığında "*Okul ve kurumların eğitim-öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının, yürürlükteki yasal metinler çerçevesinde uygunluk ve verimlilik açısından durumunun saptanması, personelin iş başında yetiştirilmesi, eğitim hedef ve amaçlarına ulaşma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla yapılan denetim etkinliklerinin bütünüdür.*" ifadesi okulların yönetim ve idari işleyişinin yasal metinlere uygunluğu ve verimliliğinin denetiminin yapıldığı belirtilmiştir (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020:16). Burada ayrıca kurumların denetimlerinin genel denetim niteliğinde olabileceği gibi konu odaklı denetim uygulaması olarak da yapılabileceği ifade edilmiştir.

İdari yapıları ve yönetsel süreçleri bakımından resmi okullardan farklılıklar göstermekte olan özel öğretim kurumlarına yönelik yapılan denetimlerde belirtilen mevzuatlara uygunluk tespitinin sınırlı kalacağı açıktır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi incelendiğinde, müfettişlerin rehberlik, denetim, araştırma ve soruşturma görevlerine ek olarak yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri ve yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporları gibi yaklaşımlardan söz edilmektedir (MEB, 2018, 2023 Vizyonu:50). Burada okulların denetim süreçlerinde çoklu veri kaynaklarına dayalı bilimsel yöntemleri işaret eden yaklaşımlar hedeflenmiştir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sayfasında bu yaklaşımlarla uyumlu herhangi bir belge ya da örnek yer almamaktadır (Bülbül, 2020:7).

2.2.3 Özel Okulların Eğitim-Öğretim Hizmetleri Açısından Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 46. maddesinde özel okullarda *“dengi resmî okullarda uygulanan haftalık ders çizelgesi ve öğretim programlarından farklı uygulama yapacak okullar yapacakları farklı uygulamalara kurum yönetmeliklerinde yer vererek Bakanlığın izninden sonra uygulayarak”* ifadesi ile eğitim-öğretim hizmetleri açısından resmi okullardaki standartların geçerli olduğu ancak farklı bir uygulama yapacak okulların bunu bakanlığın onayına sunarak, izin alması gerektiği belirtilmiştir. Özel öğretim kurumlarına ait web sayfaları incelendiğinde ağırlıklı olarak kurum iç yönetmeliklerine yer vermedikleri, eğer bu yönetmeliklere yer veriyorlarsa veli ve öğrenciye yönelik bölümlerini yayınladıkları görülmektedir. İç yönetmeliği, iş yeri hizmet yönergesi kapsamında hazırlanmış olan bir örnekte öğretmenlere yönelik performans hükümlerinin yer aldığı bölüme de yer verilmiştir (Örnek Kurum İç Yönetmeliği, 2018:10). İlgili bölümde örneğin, kurumda eğitim-öğretim yılı başında belirlenmiş performans kriterlerini personele açıklanacağı ve bu performans ölçümlenmeleri sonucunda sezon içerisinde uyarıda bulup bulunmama hakkının okula ait olduğuna ifade edilmiştir. Ayrıca performans hedeflerini tutturamayan çalışanın görevini eksik yapmış sayılacağı ve personel ile çalışmaya devam edip etmeme hakkının da okula ait olduğu belirtilmiştir.

İş Kanunu'nun 22. maddesinde bulunan *“İşveren, iş sözleşmesiyle veya iş sözleşmesinin eki niteliğindeki personel yönetmeliği ve benzeri kaynaklar ya da işyeri uygulamasıyla oluşan çalışma koşullarında esaslı bir değişikliği ancak durumu işçiye yazılı olarak bildirmek suretiyle yapabilir.”* ifadesi kurum içi yönetmelik ve yönergeyle ilgili düzenlenme yapılmasına yönelik sınırlılıkların bulunduğunu göstermektedir. Her ne kadar web sayfalarında bulunmasa da kurumların çalışma koşullarının ifade edildiği personel yönetmeliğinin mutlaka iş sözleşmesi ile ya da bunu takip eden süreçte personel ile yazılı olarak paylaşılması gerektiğini ayrıca herhangi bir değişiklik yapılması durumunda da yine çalışanlara yazılı olarak bildirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu “Maarif Müfettişleri Görev Standartları” belgesinde bulunan “Rehberlik” görev tanımında maarif müfettişlerinin kurumların eğitim-öğretim hizmetlerinin mevzuata uygunluğunu sağlamak ve onlara bu konuda yol göstermek gibi sorumluluklarının olduğu belirtilmiştir. Uygulamakta oldukları eğitim programlarının çeşitlilikleri düşünüldüğünde resmi okullardan farklılıklar göstermekte olan özel öğretim kurumlarına yönelik yapılan rehberlik faaliyetlerinde belirtilen mevzuatlara uygunluk tespiti önemli olduğu ancak bu rehberlik faaliyetlerinin farklı programlara özgü yöntemlerine yer verilmemesinin denetim ve değerlendirme açısından sınırlı kalacağını göstermektedir.

1 sayılı CBK'da yer alan madde 320'ye göre Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın “*Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek*” görevi bulunmaktadır. Maarif Müfettişleri Görev Standartları belgesini incelediğimizde de müfettişlerin (Mucipli) Öğretmen Denetimi dışında ders denetimi ve öğretmen değerlendirmesi süreçlerinde yer almadıkları sonucuna ulaşıyoruz. 17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete' de yayınlanan MEB Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin 54. maddesinde bulunan “*Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirmesi yapılır.*” ifadesi ile ders denetimi ve öğretmen değerlendirmesinin okul müdürü sorumluluğunda olduğu belirtilmiştir (RG, 2015). MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39. maddesinde; “*Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınır mal, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar*” ifadesi eğitim-öğretim görevinin yerine getirilmesi kapsamında ders denetim görevinin okul müdürlerine bırakıldığının ayrı bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Dönmez ve Demirtaş, 2018:458). Özel Öğretim Kurumları

Yönetmeliğinin 24. maddesinde bulunan “*Kurumlardaki eğitim personeli ile diğer personel görev, yetki ve sorumlulukları bakımından bu yönetmelik ve dengi resmî kurumların tabi olduğu yönetmeliklerde belirtilen hükümlere tabidir*” ifadesi ile özel öğretim kurumlarında okul müdürlerinin görev tanımında ders denetimi görevi bulunduğu sonucuna ulaşmaktayız.

Süreç içinde aktif bir rolü olan okul yöneticilerinin hem yasal metinler hem de ihtiyaç alanları incelendiğinde görev ve sorumluluklarında ders denetiminin önemini gözlemliyoruz. Fakat okul müdürleri bu rollerine ilişkin olarak nasıl adımlar takip etmekte konusunda bir fikir edinemiyoruz. Ağaoğlu ve Selim (2020)’in, okul müdürlerinin denetimlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlı yaptığı araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri; rehberlik ve iyileştirme odaklı denetim yaklaşımları konusunda eksiklerinin olduğunu, denetim sorumluluklarının daha çok yönetmeliklerin belirlediği sınırlılıklara göre yerine getirmekte olduklarını, zamanlarının yetersiz olduğunu, iş birliği yapamadıklarını ve branş farklılıklarının denetimi etkilemekte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu süreçte onlara yol gösterecek herhangi bir model, yöntem ya da kılavuzun bulunmaması ve geleneksel uygulamaların da günümüz koşullarında değişen öğretim etkinlikleri ve öğretmenin rolleri ile yeterince uyum göstermiyor olması hem resmi okulların hem de özel öğretim kurumlarının eğitim-öğretim hizmetleri açısından denetlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda en önemli paydayı oluşturan öğretmen denetimi ve öğretimsel denetim adına bir boşluk oluşturmaktadır.

Özel öğretim kurumlarında okul yöneticilerinin öğretimsel denetim konusundaki yeterlilikleri ve yetkinlikleri dışında, ders ve öğretmen denetimi görevi ayrıca değerlendirilmesi gereken bir konudur. Bu kurumlarda okul yöneticileri aynı zamanda öğretmenlerle iş sözleşmelerini imzalayan işveren/işveren temsilcisi konumundadırlar. Bu nedenle özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin devlet müfettişinin değerlendirmesinden mahrum bırakılarak yalnızca okul yöneticileri tarafından denetlenmesi ve değerlendirilmesinin, sürecin objektifliği açısından da soru işaretleri oluşturduğu söylenebilir.

2.3 Özel Okullar Tarafından Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Denetim ve Performans Değerlendirmesi Çalışmaları

Ülkemizde öğretmenlere yönelik uygulanan denetim ve performans değerlendirme çalışmalarını değerlendirdiğimizde, uzun yıllar öğretmenlerin denetiminin teftiş formları aracılığıyla il bazında görevli müfettişler tarafından yapıldığını, sonrasında ise MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nda görevli müfettişler tarafından yapıldığı bilinmektedir (Taş ve Bıkmaz, 2020: 576). Ancak özel öğretim kurumları farklı yönetsel yapıları, uluslararası alanda kabul görmelerini sağlayacak yönetim programlarını takip etmeleri, özel sektörün getirdiği rekabet ortamlarında ihtiyaç duydukları farklı yönetim araçları gibi sebeplere bağlı olarak kendilerine özgü öğretmen performansının değerlendirme sistemleri oluşturmakta ve uygulamaktadırlar (Özer, 2010:28-29). Örneğin ülkemizde birçok özel öğretim kurumu uluslararası platformda eğitim, öğretim ve yönetim kalite standartlarını değerlendirmek ve onaylatmak amacı ile Uluslararası Okullar Birliği (CIS)'ne başvurmakta ve bu konsey tarafından belirlenen prosedürlere uygun olarak denetimlere tabi tutulmaktadırlar. 1965 yılında ECIS (Avrupa Uluslararası Okullar Birliği) adı ile kurulan kâr amacı gütmeyen ve üyelik bazında faaliyet gösteren, bu birlik 1 Temmuz 2003 tarihinden itibaren faaliyetlerini Uluslararası Okullar Birliği (CIS) adı altında sürdürmeye başlamıştır (<https://www.cois.org/>). Ayrıca özel öğretim kurumlarında mevcut süreçlerin kalite standartları kadar öğrencilerinin gelecekteki eğitim hayatları ve bu kapsamda değerlendirilebilecek yurtdışındaki üniversitelere kabulde geçerlilik sağlayan diploma programları da takip, denetim ve değerlendirme süreçlerinde etkili olmaktadır. Örneğin; ülkemizde ilk kez 2000'li yılların başlarında ortaya çıkan IBPYP uygulamaları 2005 yılında ilk kez bir okulumuzun IBPYP Dünya Okulu statüsü kazanması ile devam etmiş (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016:70) ve günümüzde aday okul konumunda çalışmalarını sürdüren birçok kurumun yanında, 76 okulumuzun bu programı uygulamakta olduğunu görüyoruz (<http://www.ibo.org/country/TR/>). Özel öğretim kurumları bir taraftan resmi denetim ve teftiş süreçlerini takip ederlerken, diğer taraftan da günümüzün değişmekte olan eğitim gereksinimlerine ve özel sektörün rekabet ortamı gerekliliklerine bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli uygulamaların etkisi ile benimsedikleri uygulamanın denetim ve değerlendirme süreçleri ile şekillenen

kendilerine ait öğretmen performansı değerlendirme uygulamaları oluşturabilmektedirler.

Özel sektörde uygulanan performans değerlendirme çalışmaları incelendiğinde uygulamaların değerlendiren ya da değerlendirenlere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Özel okullarda yürütülen performans değerlendirme uygulamalarında değerlendirenler; üstler (okul müdürü, zümre başkanı, bölüm başkanı), iş arkadaşları (aynı branştan ya da aynı kademedede görev yapan farklı branşta görev yapan öğretmenler), öğrenciler, veliler ya da bireyin kendisi olabilmektedir. Aşağıda özel sektörde kullanılan performans değerlendirme yöntemlerine ve okullarda uygulanabilirliklerine yer verilecektir.

2.3.1. Öğretmenlerin Denetim ve Performans Değerlendirme Alanlarının Belirlenmesi

Öğretmenlerin denetim ve performans değerlendirme süreçleri ile ilgili ülkemizde son yıllarda oldukça fazla değişiklik yapılmıştır. Son olarak 17 Nisan 2015 tarihli 29329 numaralı Resmî Gazete 'de yayınlanan MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. maddesinde belirtildiği şekli ile aday öğretmenler dışında bakanlığa bağlı her kademe ve okul türünde görev yapan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerinin değerlendirmesi görev yaptığı okulun müdürü tarafından yapılacağı ifade edilmiştir (RG, 2015). İlgili madde gereğince bakanlık performans değerlendirme sürecini 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya koymuştur (Topuz ve Yılmaz, 2019:85). Uygulanan Performans Değerlendirme Sisteminde okul müdürleri öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde bulunan değerlendirme formundaki maddelere göre değerlendirmişlerdir. İlgili değerlendirme formunda bulunan mesleki ölçütler;

- *Eğitim Öğretimi Planlayabilme*
- *Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme*
- *İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme*

- *Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme*
- *Çevre İmkânlarını Kullanabilme*
- *Zamanı Yönetebilme*
- *Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme*
- *Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme*
- *Kurumun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme*
- *Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme*

şeklinde (RG: 17.04.2015, 29329, EK Belge 3). Okul müdürleri öğretmenleri bu form üzerinden “0-Hiçbir Zaman, 1-Nadiren, 2-Bazen, 3-Sıklıkla, 4-Her Zaman” cevap aralığında puanlamış ve değerlendirme girişlerini de akademik yılın sonunda MEBBİS’te oluşturulan bir modül üzerinden yapmışlardır. Günümüzde öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesine yönelik olarak devam etmekte olan bu uygulamanın MEB’in öğretmen performans yönetimi kapsamındaki çalışmalarına dair önemli bir adım olduğu söylenebilir (Öztaş ve Gürcüoğlu, 2018:546). Bakanlık tarafından hazırlanan ve 09.06.2017 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nden bu süreçte çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yaklaşımı izlenerek “performans yönetim sistemi” kurulması hedeflendiği anlaşılmaktadır (RG: 09.06.2017, 30091). Bu belgede daha önce hazırlanan bakanlık tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” baz alınarak bir öğretmen performans değerlendirme sisteminin oluşturulacağı ve bu değerlendirmenin terfilerde, hizmet puanının hesaplanmasında, ödüllendirmede, yurt dışında görevlendirmede, kariyer basamaklarında yükselme ya da bireysel mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasında kullanılacağı ifade edilmiştir. Performans değerlendirme maaş, maaş artışı gibi ücretle ilgili herhangi bir sonuçla ilişkilendirilmemiştir (Sayan, 2017:30). Ayrıca bu belgede yer alan ifadelerden çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sisteminde değerlendirenlerin, öğretmenin kendisi (öz değerlendirme), okul müdürü, aynı branşta görev yapan öğretmenler, zümresi dışında görev yapan öğretmenler, öğrenciler ve veliler olacağı anlaşılmaktadır.

2.3.1.1. Yasal Zorunluluklara Bağlı Olanlar

Bilindiği gibi MEB tarafından okulların işleyişiyle ilgili çıkartılan yönetmelik hükümleri devlet okulları kadar özel okulları da bağlamaktadır. Birkaç örnekle açıklamak gerekirse; MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 43. maddesinde “*İlköğretim Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde bulunan değerlendirme formundaki mesleki ölçütlerden “Eğitim Öğretimi Planlayabilme” ve “Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme” ilişkilendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 86. maddesinde bulunan “*Sınıf düzeninden ve yönetiminden sorumlu olan öğretmen, eğitim ve öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı hazırlar. İzleyeceği programı, yöntem ve teknikleri öğrenciye açıklar. Öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak eğitim ve öğretim teknikleri ile teknolojik kaynakları kullanır.*” ifadesi ilgili formdaki “Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme ve “Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme” mesleki ölçütleri ile örtüşmektedir. 86. maddede bulunan “*Sınav, proje ve performans çalışması ve bu kapsamdaki diğer iş ve işlemleri yürütür.*” ifadesi formda bulunan “Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme” ölçütü ile ilişkilendirilebilir.

Resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinin 17 Nisan 2015 tarihli 29329 numaralı Resmî Gazete ’de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne göre yapılmakta olduğu ve 9 Haziran 2017 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nden de yapılandırma aşamasında olan performans değerlendirme sisteminin çıktılarının terfilerde, hizmet puanının hesaplanmasında, ödüllendirmede, yurt dışında görevlendirmede, kariyer basamaklarında yükselme ya da bireysel mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasında kullanılacağı bilgisine

ulaşıyoruz. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için de okul müdürleri her akademik yıl sonunda MEBBİS’te oluşturulan bir modül üzerinden performans değerlendirmesi yapmaktadırlar. Ancak bu verilerin bir iş başlığı olmak dışında hangi amaçla kullanılmakta olduğu konusuna dair açık ve bağlayıcı bilgilere ulaşamıyoruz. Örneğin, ilgili yönetmeliğin 54. maddesinde. *“Bu değerlendirmeler öğretmenlere başarı belgesi verilmesinde dikkate alınır.”* ifadesi yer almaktadır. Ancak yönetmelikte ödüllendirmeye yönelik detaylı ve net bir ölçüt bulunmamaktadır.

2.3.1.2. Sözleşme Yükümlülüklerine Bağlı Olanlar

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 43. maddesinde bulunan *“4857 sayılı İş Kanunu’nun hükümlerine göre kurucu veya kurucu temsilcileri ile eğitim personeli arasındaki iş sözleşmeleri, en az bir yıl süreli olmak üzere üç nüsha düzenlenir ve taraflarca imzalanır.”* ifadesi ile özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin sözleşmelerinin genel hatlarının MEB tarafından belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu sözleşme formunun bir örneğine de ilgili yönetmeliğin ekinde yer verilmiştir. Yönetmeliğin Ek-5 belgesi olan bu sözleşme formunun örneğini incelediğimizde 6. maddesinde *“Kanunlarla verilen hakları düşürecek hükümler konulamaz.”* ifadesi ile garanti altına alınan *“Özel Şartlar”* bölümü bulunmaktadır. Türk Borçlar Kanunun 27. maddesinde sözleşmelerin geçerli olabilmesi için, *belirtilen kanunların emredici hükümlerine, ahlaka, kamu düzenine ve kişilik haklarına aykırı olmamak şartını* taşıması gerektiği ifadesinin varlığı göz önünde bulundurulduğunda, bu belgede yer alan 6. maddenin gerekliliği konusunda soru işareti oluşmakta ve taraflara öğretmenin hakkının gözetilmesi konusunda hatırlatma yapmak dışında herhangi bir amacı olmadığı da görülmektedir. Özel öğretim kurumları kanunlara aykırı olmadığı sürece özel şartlar belirleyebilmektedir. Eğer özel şartlar altında herhangi bir şekilde ifade edilmediyse özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine ilişkin hususların kamuya bağlı okullarla aynı kapsamda düşünülebilir.

2.4 Genel Olarak Performans Değerlendirmesi

Bireysel performansın önemine ve iş performansının yaygın kullanımına rağmen performans kavramını açıklığa kavuşturmak için nispeten daha az çaba harcandığını görüyoruz (Sonnentag ve Frese, 2002: 5). Dubnick (2005: 319), herhangi bir özel bağlamın dışında, performansın basit ve sıradan bir kapıyı açma eyleminden, Broadway müzikali Chicago'nun tüm detayları ile yeniden sahnelemesine kadar bir dizi eylemle ilişkilendirilebileceğini iddia eder. Dubnick' e göre tüm bu biçimlerde performans, bir dereceye kadar niyeti ifade etme anlamında salt "davranıştan" farklıdır.

Performans kökeni yabancı olan bir kelimedir ve Türkçeye “edim” olarak çevrilmiştir (Özer, 2020: 164). Bilimde herhangi bir kavrama yönelik çağrışımlar disiplinlere göre farklılık gösterir. Örneğin, psikoloji, sosyal bilimler ve yönetim bilimleri, daha çok bireysel, toplumsal veya örgütsel ve sistem performansına bağlı olarak farklı tanımlar kullanır (Dooren, Bouckaert ve Halligan, 2015: 2). Bu açıdan değerlendirdiğimizde, performansın birçok anlamı olduğunu görüyoruz. Dubnick'in araba kapıları ve müzikaller hakkındaki gözlemlerine dayalı olarak; performansın, bireysel veya örgütsel olabilen kasıtlı davranışla ilgili olduğunu söyleyebiliriz.

Kanfer, (1990:80) çalışmasında performansı kavramsallaştırırken kişinin eylemleri (davranışsal yönü) ile performansın sonuç yönü arasında ayrım yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Performansın davranışsal yönü, bir bireyin iş durumunda ne yaptığını ifade eder. Sonnentag ve Frese (2002: 5) çalışmalarında bu durumu “bir araba motorunun parçalarını monte etmek, bilgisayar satmak, ilkökul çocuklarına temel okuma becerilerini öğretmek veya kalp ameliyatı yapmak” gibi davranışlar ile örneklemiştir. Performansın sonuç yönü ise, bireyin davranışının sonucunu ifade eder. Sonnentag ve Frese (2002: 5)'in çalışmasından örnek verdiğimiz davranışlar; “monte edilen motor sayısı, bilgisayar satış rakamları, öğrencilerin okuma yeterlilikleri veya başarılı kalp ameliyatlarının sayısı” gibi sonuçlarla ifade edildiğinde performansın sonuç yönünden bahsetmiş oluruz. Birçok durumda performansın

davranışsal ve sonuç yönünün ilişkili olduğunu gözlemlese de bu iki yönünün tamamen örtüştüğünü söyleyemeyiz. Çünkü performansın sonucu bireyin davranışı dışındaki faktörlerden de etkilenecektir. Bu faktörleri ön görerek belirli standartlar, sınırlar ve hedeflere yönelik olarak bir işi gerçekleştirmek performans olarak tanımlanabilir. Bireysel anlamda performans kişinin niteliklerine uygun bir işi önceden belirlenen standartlara uygun sınırlar içinde gerçekleştirmesidir (Demirel, 2020: 61). Diğer bir deyişle performans, bir görevin yerine getirilmesi amacıyla önceden belirlenmiş standartlara uygun davranışların sergilenmesi ve hedeflenen amaçlara yaklaşımla derecesi olarak tanımlanabilir (Karabatak ve Şengür, 2020: 100). Ayrıca performans, belirli bir görev için önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak şekilde, görevin yerine getirilmesi amacıyla ortaya konan mal, hizmet ya da düşüncedir (Helvacı, 2002: 156).

Örgütsel açıdan bakıldığında performans kavramı işletmenin hedeflerine ve amaçlarına ulaşmak için belirlemiş olduğu standartlar doğrultusunda çalışanlar tarafından uygun davranışların gösterilmesi ve beklenen amaçlara yaklaşma derecesi olarak da ifade edilmektedir (Karaman, Karatepe ve Kuşçu, 2019: 155).

Örgütsel performans, örgütün hedef ve amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek amacıyla ölçülmektedir (Bakoğlu, 2001: 39). Örgütsel performans bir iş yapan bireyin ya da işletmenin o işle amaçlanan hedefine yönelik olarak nereye ve ne kadarına ulaştığı yani ne ve ne kadar sağlayabildiğinin miktar ve kalite olarak ifadesidir (Karahana, 2019: 63).

Diğer bir deyişle, örgütsel performansı, beşerî ve fiziksel kaynaklar ile bu iş için yapılan yatırımın ortak bir çıktıya ulaşmak için en etkili biçimde bir araya getirilmesi şeklinde de tanımlayabiliriz (İpçioğlu ve Kahya, 2016: 184). Böylelikle, örgütün belirlenen amaç ve hedeflerine ne derecede ulaşıldığının belirlenmesi amacıyla ölçülen örgütsel performans, ilgili işletmelere ya da kurumlara, problemlerin kaynaklarını,

başarı veya başarısızlıklarının nedenlerini tespit etmek için yararlı veriler de sunmaktadır (Eren ve Kaplan, 2014: 177).

Literatüre baktığımızda performans kavramının daha çok özel sektörde önemsendiğini ve fiziksel ürün itibariyle ölçümlenen bir kavram olarak kullanıldığını görüyoruz (Çelik, 2017: 13). Kamu sektöründe ise performans kavramının tanımına, amaç, önem ve yöntemlerine yönelik birçok teorik bilgi bulunmasına rağmen uygulamaya çok aktarılamayan bir kavram olduğunu görmekteyiz (Çelik, 2017: 13). Her ne kadar kamuda performansın nasıl ölçülmesi ya da değerlendirmesine yönelik çalışmalar yapılmış olsa da doğrudan uygulamalı performans ölçümüne ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların daha çok uygulayıcı ya da bu süreçlerde bulunan çalışanların görüşlerine yönelik çalışmalar olduğunu gözlemliyoruz.

Performans değerlendirme ise bu sürecin gözlemlendiği, değerlendirildiği hedeflere yaklaşılma derecesine yönelik bilgilerin kayıt altına alındığı ve performansı gösteren bireye geri dönütün sağlandığı süreçtir. Performans ve performans değerlendirme kavramlarını birbirinden ayırt etmek için, performansı yapılan işin miktarı olarak tanımlarken performans değerlendirmenin yapılan bu işin miktarının azlığı ya da çokluğu hakkındaki değerlendirme olarak tanımlayabiliriz (Çelik, 2017:14). Grigoroudis ve Zopounidis (2011:85) çalışmalarında performans değerlendirmeyi beklenen performans seviyelerinin belirlenmesi, bireysel performansın ölçülmesi, değerlendirme sonuçlarının iletilmesi ve iyileştirme ya da gelişim için stratejiler belirlenmesi aşamalarından oluşan bir süreç olarak tanımlarken, Koç ve Topaloğlu (2012:299); bu süreci çalışanın içinde bulunduğu örgütün hedef ve amaçlarını gerçekleştirmek için organizasyondaki tutum ve davranışlarının, iş süreçlerindeki gayret ve çabalarının, ortaya çıkan sonuçlar üzerindeki verimlilik ve eksiklerinin belirlenmesi süreci olarak ifade etmişlerdir.

Performans değerlendirme öncelikli olarak ölçülebilir eylemlerin gözlemlenmesi, kayıt altına alınması ve bunlar üzerinden belirli kararlara ya da sonuçlara ulaşmak üzerine odaklandığı için derecelendirme ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma ortamlarında derecelendirmelerin ilk büyük ölçekli kullanımı ABD Federal Sivil Hizmetinde verimlilik derecelendirmelerinin ve Birinci Dünya Savaşı sırasındaki subay performansının özellik değerlendirmelerinin (örneğin, dakik, iddialı) kullanımıyla 1800'lerin sonlarına kadar uzanmaktadır (Pulakos, Mueller-Hanson ve Arad, 2019: 251). Derecelendirme yöntemi ile yapılan bu ilk performans değerlendirmelerin amacı, asker seçimi ve rütbe konusunda yöneticilere doğru karar verebilmeleri açısından veri sağlamaktı (Mert, 2020: 83). Performans değerlendirmenin bu sınırlı kullanım amaçları dışında günümüze en yakın hali ile kullanılmaya başlaması İkinci Dünya Savaşı sonrası davranış bilimciler ve psikologların desteği ile yeni birçok performans değerlendirme yöntem ve yaklaşımı tasarlanması ile olmuştur (Weise ve Buckley, 1998: 236).

Ülkemizde performans değerlendirme uygulamalarının yaklaşık seksen yıl öncesinde ilk olarak kamu kesiminde yapılmakta olduğunu görüyoruz. Özel sektöre baktığımızda performans kavramının son yirmi yılda modern yönetim teknikleri ve uygulamaları ile daha çok geliştiği ve işletme bilimi açısından da daha önemli bir kavram haline geldiği görülmektedir (Pehlivan, 2008: 172).

Performans değerlendirme, çalışanların örgütün amaçlarını ve hedeflerini bireysel olarak ne ölçüde gerçekleştirdiğinin tespit edilmesine yönelik çalışmalardır (Özdemir, 2020:113). Bireysel açıdan bakıldığında performans değerlendirme çıktıları çalışanların kendilerindeki eksikleri görmeleri, bu eksiklerin giderilmesi konusunda kendilerini geliştirmeleri ya da var olan potansiyellerinin farkındalığı açısından önemlidir. Örgütsel açıdan değerlendirildiğine bu çıktılar; işe alım süreçleri, ücret düzenlemesi, terfi ya da işten çıkarma gibi birçok önemli karara kaynak sağlamaktadır. Ayrıca işletmenin hedeflerini, amaç ve standartlarını belirleme ve bu hedef ve amaçlara ulaşma derecesini de açıklamak için veriler sağlamaktadır.

Performans değerlendirme organizasyonlarda birçok önemli kararın alınmasında kullanılan etkili bir araçtır. Örgütlerin yapılarındaki farklılıklar farklı performans değerlendirme yöntemleri ile ilgili bir arayışı beraberinde getirmektedir. Ayrıca performans değerlendirme somut verilere dayandırılmadığı sürece sübjektif olacaktır. Çünkü performans değerlendirme dediğimizde bir çalışanın göstermiş olduğu performanstan bahsetmekteyiz ve bir insanın yaptığı işin çıktılarından bahsettiğimizde işin içine insanın doğasında bulunan duygular, tutumlar, görüşler de dahil olacaktır (elik, 2017:14-15). Somut parametreler kullanarak performans değerlendirmeyi mümkün olduğunca duygu, tutum ve görüşlerden bağımsız hale getirebiliriz. Seçilen performans değerlendirme yöntemleri bilimsel ereve içerisinde olmalı ve bu aşamada genel kabul görmüş metotlar tercih edilmelidir (Karaman ve arkadaşları, 2019: 156).

2.4.1 Okul, ğretmen ve Eğitim Hizmetinden Yararlananlar Açısından Performans Değerlendirmesinin Yararları

Araştırmalar, etkili ğretim süreçlerinin bir çıktısı olarak başarılı okul konumuna ulaşmada iyi yapılandırılmış bir ğretmen performans değerlendirme sistemine gereksinim olduğu işaret etmektedir (Aseltine, Faryniarz, ve Rigazio-DiGilio, 2016; Dee ve Wyckoff, 2017; Barry, 2020). Etkili bir performans değerlendirme sistemi, eğitim örgütlerinin işlevlerini ve hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin saptanmasına, eksik ve zayıf noktalarının belirlenmesine, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda okullar ğretim ve öğrenme etkinliklerinin kalitesini, verimliliğini ve etkinliğini arttırmaya yönelik yaklaşımları benimserken bu özelliklerin sürdürülebilirliğini göz önünde bulundurmalıdırlar. Aseltine ve diğerleri (2006:12-13); eğitimin odaklandığı asıl alanın öğretimin merkeze alınmasından uzaklaşarak ğrenci öğrenmesine doğru bir ivme kazanmasının, her sektörün daha büyük çapta hesap verebilirlik uygulamalarını benimsemesinin, eğitim literatürü ve mesleki gelişim girişimlerinin odak noktasında daha çok veriye dayalı karar verme yaklaşımının bulunmasının, geleneksel denetim ve değerlendirme yöntemlerinin sürecin sonundaki ürüne odaklanmak yerine, daha çok öğretmenin çalışma sürecine odaklanmasın ve bunun

sonucunda da öğretmenlerin mesleki gelişimini sınırlandırırken bir taraftan da öğrencilerin gerçek öğrenme ihtiyaçlarını belirleme konusunda yetersiz kalmasının sonucunda yeni bir performans değerlendirme ihtiyacı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda kurumlar açısından hesap verebilirlik kavramının, öğrenciler açısından öğrenme ihtiyaçlarının ve öğretmenler açısından da mesleki gelişimin ön plana çıktığını söyleyebiliriz.

Performans değerlendirme objektif ve şeffaf bir yönetim anlayışının göstergelerinden biridir. Kurumların hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik veriler sağlayacağı için hem okul içinde hem de okul dışında etkileşim içinde bulunan tüm paydaşlar için güven ortamının oluşmasına destek verecektir. Ayrıca kurumsal kimlikleri, yönetmelikleri ve kurum kültürleri açısından okullara baktığımızda, performans değerlendirmenin örgütsel kültürü ve personelin davranış normlarını belirlemesi açısından bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Performans değerlendirme süreçlerinin saydamlık ve hesap verebilirlik gibi işlevlerinin olması en azami derecede öğretmenlerin göstermiş oldukları çabalarının öğrencilerinin öğrenmesi ile sonuçlandığını görme ve gösterme fonksiyonuna dönüşecektir. Bunun da hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de eğitim-öğretim hizmetlerinden dolaylı olarak faydalanan diğer paydaş ve velilerin iletişimlerini ve kurumsal aidiyetlerini arttıracığını söyleyebiliriz. Örgütsel verimliliğe doğrudan katkı sağlayan bu faydalar sayesinde özel öğretim kurumlarında finansal getirilerinden de söz etmek mümkün olacaktır.

Polatcan ve Cansoy (2018), Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları konulu çalışmalarında etkili bir okul ortamı sağlamada, öğretmenleri mesleki olarak desteklemenin önemli olduğu bulgusuna ve bu doğrultuda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerin sağlanmasının, okul-çevre iş birliğinin güçlenmesine yönelik uygulamaların ve nitelikli öğrenci öğrenmesine kaynaklık edecek fiziksel ortamların oluşturulmasının ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. MEB’in hazırladığı 2017-2023 yıllarını kapsayan “Öğretmen Strateji Belgesi’ni incelediğimizde “Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak” amacı doğrultusunda

“Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” hedefinin ortaya konulduğunu öğrenmekteyiz (MEB, 2017). Performans değerlendirmenin öğretmenler açısından en temel yararının mesleki gelişim, bu gelişime yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve karşılanması olarak özetleyebiliriz. Öğretmenin göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi her ne kadar yönetsel kararlara yönelik veriler sağlıyor olsa da bu geri bildirimler aynı zamanda öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapmasını, eksiklerini tespit etmesini ve bu eksiklerin giderilmesi için oluşan ihtiyaçlarının yönetime aktarılabilmesi açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. Sınırları ve kriterleri kurumun ihtiyaçlarına göre belirlenmiş bir performans değerlendirme sistemi sayesinde öğretmenlerin çalışmalarının kişisel görüş, fikir, duygulardan bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi onların ödül, terfi, ücret artışı, sözleşme yenileme gibi konularda duyacakları kaygıları da kısmen ortadan kaldıracaktır.

Dee ve Wyckoff (2017), uygulamakta oldukları performans değerlendirme sisteminin öğrenci başarısına olan etkisini değerlendirdikleri araştırmalarında güçlü bir performans değerlendirme sistemi altında, öğretmenlerin değişim hızının, özellikle dezavantajlı öğrenciler için öğrenci sonuçlarında anlamlı kazanımlar sağlayabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim hizmetinden yararlananlar açısından bakıldığında, öğrenci öğrenmesini merkeze alan bir performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerden öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve güçlendirmek gibi beklentileri vardır. Öğrenmenin gerçekleştiğini belirli kazanımlara ve hedeflere ulaşıldığını göstermek için öğretmenlerin de öğrencilerinin başarılarına ve performanslarına dair kanıtlar göstermesi gerekmektedir (Aseltine ve diğerleri, 2006:15). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili ve yararlı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bu aşamada öğretmen, öğretimsel süreçler ve öğrenme ortamlarına yönelik denetim, değerlendirme, izleme ve gözlem gibi tüm adımlarda da öğrenci öğrenmesini merkeze alan bir tutum belirlenmelidir. Öğrenme ortamlarına ve süreçlerine ilişkin soracağımız soruların yönü de yeni yaklaşımlara, çağımızın beklentilerine ışık tutacak nitelikte olmalıdır. Örneğin; günümüzün öğrenme ortamlarında, öğrencilerin yaşam

deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bağlantıların, onların kendilerini ifade etme olanaklarının, öğrenme süreçlerinde kendi sorumluluklarını alabilmelerinin yollarının, hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini tetikleyen unsurların, ebeveynlerin dahil olabilmelerini sağlayacak niteliklerin sorgulanması yerinde bir yaklaşım olabilir.

2.4.2 Performans Değerlendirme Yöntemleri

Günümüz yönetim anlayışına bağlı olarak örgütlerin yapılarının değişmesi, sorunlarının giderek karmaşık hale gelmesi, çalışanlara verilen önemin artması ve çalışan davranışlarının da sürece dahil edilmesi ile örgütlerin performans değerlendirme yöntemleri açısından farklı arayışlarda olması durumu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle değerlendirme yöntemlerini, klasik (geleneksel) ve çağdaş (modern) performans değerlendirme yöntemleri olmak üzere iki temel başlık altında inceleyebiliriz (Aktaş, 2010: 44).

Geleneksel (klasik) performans değerlendirme yöntemlerinin daha çok çalışanların geçmişe yönelik performanslarını değerlendirmeye yönelik olduğunu ve bu nedenle de geliştirme amacından uzak, kontrol amaçlı yöntemler olduğunu söyleyebiliriz (Gökaslan, 2000: 86).

Çağdaş (modern) performans değerlendirme yöntemlerinin ise, çalışanların potansiyelini, gelecekteki olası performanslarını da değerlendirmeye yönelik olduğunu ve bu nedenle de onların gelişimine katkı sağlayarak, onları motive ederek, bireysel katkı ve verimi en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen yöntemler olduğunu söyleyebiliriz (Yemişçi, 2005: 116).

2.4.2.1 Geleneksel (Klasik) Performans Değerlendirme Yöntemleri

Aşağıda; basit sıralama ve ikili karşılaştırma yöntemi, zorunlu dağılım yöntemi, grafik dereceleme ve puanlama yöntemi, kontrol listesi yöntemi, kritik olay yöntemi ve davranış değerlendirme yöntemi olarak sıraladığımız klasik performans değerlendirme yöntemlerinde bir yönetici veya performans değerlendiricisinden, bir çalışanı diğer

alışanlarla karşılaştırması, kişiye bir dizi özellik veya davranış boyutu açısından derecelendirmesi beklenir. Burada amaç üstler tarafından çalışanla ilgili belirli bir yargıya ulaşılmak istenmesidir.

• **Basit Sıralama ve İkili Karşılaştırma Yöntemi:**

Hem basit sıralama yöntemi hem de karşılaştırma yöntemi “Kişiler Arası Karşılaştırmaya Yönelik Yaklaşım” grubu performans değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır (Helvacı, 2002:161-167). Basit sıralama yöntemi bir çalışanın diğer çalışanlar ile karşılaştırması şeklinde uygulanır. Somut veriler üzerinden iş görenler çok çalışandan az çalışana doğru sıralanır (elik, 2017:18). Günümüzde kullanımı oldukça sınırlı olan basit sıralama yönteminde çalışanın genel başarısı, örgüt için önemi ya da örgüt açısından katkısı gibi tekil bir kriter dikkate alınarak diğer çalışanlarla kıyaslanması söz konusudur (Aktaş, 2010: 45). İkili karşılaştırma yönteminde ise nicel verilerin yanı sıra nitel unsurlar da göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılır (elik, 2017:18).

• **Zorunlu Dağılım Yöntemi:**

Amacı değerlendiricinin st, alt ya da orta derecelere eğilim hatalarını önlemek olan bu yöntemde kişilerin performansları karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılır (Hatipoğlu, 2020:6). an eğrisine benzeyen bu yöntemde, değerlendirici önceden belirlenmiş yzdeliklerdeki puanları performans kategorilerine yerleştirir (Dessler, 2017:396). Beşli bir skala kullanılan bu yöntemde en st performans yüzde onluk bir grubu temsil ederken, en alt performans da yine yüzde onluk bir grubu temsil eder ve böylece ortada kalan düşük, orta ve yüksek performans gösterenler de zorunlu olarak bir kategoriye yerleşmelidir (Hatipoğlu, 2020:6).

• **Grafik Dereceleme ve Puanlama Yöntemi:**

Performans değerlendirmede en yaygın olarak kullanılan bu yöntemde mantık bir dizi kriter üzerinden performansın “yetersiz-mükemmel” (Dessler, 2017:395) ya da “başarısız-çok iyi” (zdemir, 2020:128) arası tanımlanmış derecelere göre

işaretlenmesi ile değerlendirilmesidir. Standart puanlama cetveli adı ile de bilinen bu yöntem önceden belirlenmiş kriterlerin bulunduğu bir form aracılığıyla performans değerlendirilmesi şeklinde uygulanır (Karaman ve arkadaşları, 2019:157).

• **Kontrol Listesi Yöntemi:**

Bu yöntemde bireylerin performansı evet ya da hayır şeklinde cevap verilebilecek soruların bulunduğu bir liste üzerinden değerlendirilir (Tunçer, 2013: 98). Kontrol listesi yöntemi, grafik derecelendirme ölçeklerine veya çalışanların karşılaştırması mantığıyla uygulanan diğer performans değerlendirme yöntemlerine göre daha çok davranışa dayalı olma eğilimindedir (Lunenburg, 2012:3).

• **Kritik Olay Yöntemi:**

Kritik olay yönteminde yönetici, bir çalışanın olumlu ve olumsuz davranışlarını izler, bunların yazılı olarak kaydını tutar ve belirli aralıklarla ilgili çalışanla bir araya gelerek bu kayıtları değerlendirir (Dessler, 2017:397). Bu yöntemde yönetici gözlemleri sonucunda çalışanın değerlendirildiği çerçeveyi oluşturan bir kontrol listesi geliştirir ve aynı zamanda eksiklikleri tespit etmek, eğitim ihtiyaçlarını belirlemek veya başarılı performansı övmek için bu kayıtlara başvurabilir (Lunenburg, 2012:5).

• **Davranış Değerlendirme Yöntemi:**

Bu yöntemin birçok özelliği bakımından çağdaş performans değerlendirme yöntemlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Burada ele alınan her bir boyut davranış olarak ifade edilirken, aynı zamanda değerlendirme yapılırken çalışanın yöneticisi konumundaki kişilerin, iş arkadaşlarının, konu ya da alan uzmanlarının ve sektöre bağlı olarak müşterilerin ya da bu hizmetten yararlananların da görüşlerine başvurulur (Çetin, 2017:25-26). Çalışanın performansı ondan beklenen davranışlarla ifade edilerek puanlama yapılır. Ayrıca ilgili yöntemde değerlendirme formu hazırlanırken çalışanın da katkıda bulunmasına müsaade edilmekte böylece değerlendirme kriterleri konusunda fikrinin olması sağlanmaktadır (Karaman ve arkadaşları, 2019:158).

2.4.2.2 Çağdaş (Modern) Performans Değerlendirme Yöntemleri

Son yıllarda, performans değerlendirme yaklaşımları üstler tarafından çalışanla ilgili belirli bir yargıya ulaşma amacından uzaklaşarak hem nicel hem de nitel sonuçların değerlendirilmesini içeren sonuç odaklı bir yöne doğru ivme kazanmıştır. Aşağıda sıraladığımız; amaçlara göre yönetim, 360 derece geribildirim, yetkinliklere dayalı değerlendirme yöntemlerinin odak noktası, çalışanın özelliklerini veya iş başındaki davranışlarını dikkate almak yerine onun bu işte başarması gereken hedefler üzerinedir.

• Amaçlara Göre Yönetim Yöntemi:

Organizasyonun genel amaç ve hedefleri ile orantılı olarak yönetici ve çalışanın birlikte çalışanın belirli bir süre içinde ulaşmayı amaçladığı performans hedeflerini planlaması ve yine bu hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğinin birlikte değerlendirilmesi şeklinde uygulanır (Dessler, 2017:399). Bu yöntemde, çalışanların katılımı da sağlandığı için örgütün amaç ve hedeflerinin başarılması konusunda onları motive edici bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz (Üzüm ve Uçkun, 2018:261).

• 360 Derece Geribildirim Yöntemi:

Klasik performans değerlendirme yaklaşımlarında çalışanın performansının yalnızca yöneticisi tarafından değerlendirilmesi objektiflik konusunda soru işaretleri oluşturmuş ve daha kapsamlı kaynaktan veri toplama ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Hatipoğlu, 2020:7). Bireysel iş performansının çalışanların kendileri, yöneticileri, meslektaşları, astları, müşterileri vb. tarafından değerlendirilmesi şeklinde uygulanan 360 derece geri bildirim yönteminde birçok kaynaktan performansa yönelik geri bildirim alınması, çalışanın güçlü ve zayıf yönlerini anlaması, ihtiyaçlarını tespit ederek, gelişim göstermesine yardımcı olmaktadır (Yang, 2019:539). Bilgi kaynağının çeşitlendirilmiş olması ve değerlendirmenin daha objektif, daha doğru ve daha kapsamlı olmasını sağlamaktadır.

• Yetkinliklere Dayalı Değerlendirme Yöntemi

Bu yöntemde bir organizasyondaki esas görevler, bu görevlerde ihtiyaç duyulan anahtar beceri ve yetkinlikler belirlenerek, çalışanların performansları ile kurumun beklentileri arasında uyum sağlanır (Akşirin, 2008:8). Burada, organizasyonda bulunan her rolün ya da görevin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli beceriler, bilgiler ve özellikler açıkça tanımlandığı için, çalışanın ilgili göreve ilişkin performansı üzerinden detaylı bir geri bildirim sağlanabilir. (Shet, Patil ve Chandawarkar, 2019:757). Bu yöntemde en önemli aşama yetkinliklerin belirlenmesi sürecidir. Bu süreçte en çok uzman görüşlerinden ve örgütün stratejilerinden yararlanılır ya da kritik olay yöntemi kullanılır (Gürbüz, 2019:226).



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile araştırmanın iç ve dış geçerliliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel okullarda uygulanmakta olan performans değerlendirme süreçlerine yönelik durum tespiti amaçlandığı için, nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma sürecinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma modeli, eğer amaç belli bir konuda araştırma yapılırken, ilgili konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmenin ötesinde daha kapsamlı (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018: 252) ve çoklu bir bakış açısı (Creswell, 2019: 268) elde etmek ise kullanılır. Bu bakış açısından yola çıkarak, özel okullarda uygulanmakta olan öğretmen performanslarının değerlendirme olgusunun anlaşılması konusunda kapsamlı ve çok yönlü bir çalışma ortaya koymak hedeflenmiştir.

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim (fenomenoloji)” kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya yönelik bireysel algı veya bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 69). Böylece özel okul çalışanları için performans değerlendirmesinin anlamının ve doğasının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Olgu bilimde başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Görüşmeler sunduğu etkileşim ve esneklik sayesinde araştırmacıya konunun irdelenmesi konusunda yön verir (Büyüköztürk ve diğerleri 2018: 22). Araştırmada özel okulların öğretmen performans değerlendirme süreçlerine ilişkin uygulamalarını incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Özel öğretim kurumları, kurumsal yapıları ve öğrenci sayıları bakımından değerlendirildiğinde eğitim sistemimizde oldukça önemli bir konumda yer almaktadırlar. Hem kamu teftiş süreçlerine yönelik uygulamaları takip etmeleri hem de kurumsal yapılarının gerektirdiği performans değerlendirme süreçlerini izlemeleri açısından özel okullarda çalışan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi konusu önem kazanmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında farklı kişilerce tecrübe edilen olgunun çok yönlü algısı araştırılır ve böylece bu olguya yönelik görüş, düşünce ve tepkilerde ortak olan noktaların neler olduğu belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 432). Bu doğrultuda çalışmanın amacına da bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlaması bakımından örneklem alınırken amaçsal (amaçlı) örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri 2018: 92). İncelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzer özellikler taşımakta olan farklı durumların belirlenmesi ve araştırmanın bu durumlara odaklanarak yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımlar (Creswell, 2019: 268). Ancak bu aşamada örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmesi çok önemlidir. Bu nedenle araştırmanın hedef kitlesi olarak özel okullarda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecini farklı bakış açıları ile değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından öğretmen, okul yöneticisi, koordinatör ve bölüm-zümre başkanları çalışma grubumuzu oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 13 katılımcının bazı demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir. Katılımcıların her birine kodlar (K-1’den K13’e kadar) verilmiştir.

Tablo 2’ye göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 11’i kadın, 2’si erkektir. Katılımcılardan 4’ü öğretmen, 4’ü okul müdürü, 2’si bölüm başkanı, 1’i öğretmen ve birim koordinatörü, 1’i okul müdürü ve kurucu ortağı, 1’i de genel müdür olarak görev yapmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Görev	Mesleki Kıdem Yılı	Eğitim Düzeyi	Kurum Kuruluş Yılı	İl
K1	Kadın	Öğretmen	13	Lisans	1987	İstanbul
K2	Kadın	Okul Müdürü	23	Yüksek Lisans	2019	İstanbul
K3	Kadın	Öğretmen	10	Lisans	1968	İstanbul
K4	Kadın	Öğretmen & Birim Koordinatörü	5	Yüksek Lisans	2014	İstanbul
K5	Erkek	Okul Müdürü	17	Yüksek Lisans	1980	İstanbul
K6	Kadın	Öğretmen	12	Lisans	1985	İstanbul
K7	Kadın	Okul Müdürü	15	Lisans	1968	İstanbul
K8	Erkek	Okul Müdürü & Kurucu Ortağı	18	Lisans	1974	İstanbul
K9	Kadın	Bölüm Başkanı	16	Lisans	1977	İstanbul
K10	Kadın	Bölüm Başkanı	15	Yüksek Lisans	2013	İstanbul
K11	Kadın	Öğretmen	14	Yüksek Lisans	1988	İstanbul
K12	Kadın	Genel Müdür	27	Doktora	2019	Samsun
K13	Kadın	Okul Müdürü	20	Yüksek Lisans	1966	Kayseri

Katılımcıların mesleki kıdem sürelerinin; 2'si 5-10 yıl, 5'i 11-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 1'i 21-25 yıl ve 1'i de 25 yıl üzeri şeklinde olduğu görülmektedir. Eğitim düzeylerine baktığımızda katılımcılardan 6 kişinin lisans, 6 kişinin yüksek lisans ve 1 kişinin de doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları kurumların kuruluş yılları incelendiğinde; 2 kurumun 50 yıl üzeri, 3 okulun 40 yıl üzeri, 3 okulun 30 yıl üzeri, 2 okulun 5 yıl üzeri ve 2 okulun da 5 yıldan az bir süredir özel okul sektöründe hizmet vermekte oldukları görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda farklı yapıda ve büyüklükteki özel okullarda öğretmen, okul yöneticisi, koordinatör ve bölüm-zümre başkanı görevlerinde bulunan 13 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmanın problemine yönelik “Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu” (EK-1) ve katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin yazılı izin almak amacıyla “Katılımcı Onam Formu” (EK-2) hazırlanmıştır. Bu formlar ile ilgili bilgiler aşağıda özetlenmiştir;

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşmelerde katılımcılara; arka plan (veya demografik) sorular, bilgiye yönelik sorular, deneyime (veya davranışa) yönelik sorular, görüş ve fikirlerine yönelik sorular, duygularına yönelik sorular ve duyuşsal algılarına yönelik sorular olmak üzere 6 farklı kategoride sorular yöneltilebilir (Fraenkel ve diğlerleri, 2012: 453). Bu yaklaşımla hazırlanan görüşme formunda üç bölüm bulunmaktadır.

İlk bölüm; her görüşmenin başında araştırmacı tarafından okunacak şekilde katılımcıları yapılacak görüşmenin konusu, araştırmmanın amacı, araştırmmanın kapsamı, görüşme süreci ve araştırma sonucunda elde edilecek sonuçların nerede kullanılacağı konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde; araştırmaya katılımda gönüllülük esası ve gizlilik ilkesine bağılı kalınacağı ile ilgili açıklamalara da detaylı olarak yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde açıklamalar ile ilgili belirtmek istedikleri bir düşünce ya da sormak istedikleri bir soru olup olmadığına yönelik bir soru da bulunmaktadır.

Görüşme formunun ikinci bölümünde; katılımcıların adı soyadı, cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, görevi, yerine getirdiğı görevlerdeki görev süreleri gibi bilgileri edinebilmek adına hazırlanmış sorulara yer verilmiştir. Aynı zamanda bu bölümde katılımcıların görev yaptıkları öğretim kurumlarının niteliklerini, kuruluş tarihlerini ve yönetimsel yapılarını belirlemek amacıyla hazırlanan sorulara da yer verilmiştir.

Hem kesin seçenekli yanıtları olan soruları hem de ilgili konuda daha detaylı araştırma yapılabilmesini sağılayan soruları bir araya getiren (Büyüköztürk ve diğlerleri 2018, s.159) yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar genellikle yönlendirici sorular yerine katılımcılara nasıl keşfedilmesi gerektiğini önermeden keşfedilecek bir alan belirten açık uçlu sorular yöneltirler (Fraenkel ve diğlerleri, 2012: 455). Bu amaçla görüşmede kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanmış ve her katılımcıyla yapılan görüşmede bu sorular aynı sırada yöneltilmiştir. İhtiyaç olan durumlarda katılımcılara ek sorular da yöneltilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra ilk iki bölüme de yer

verilerek bir form haline getirilmiş ve iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Formda bulunan soruları test etmek amacıyla araştırmanın örnekleminde yer almayan ancak çalışma grubu ile benzer özellikler gösteren bir özel okul öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Katılımcı Onam Formu: Bu form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcıları araştırmanın adı, amacı ve kapsamı ile görüşme süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. İlgili formun ikinci bölümünde ise katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını, bu formun ilk bölümünde bulunan bilgilendirme kısmını okuduklarını ve anladıklarını imzalarıyla teyit ettikleri bir bölüm bulunmaktadır. Her katılımcıyla görüşme öncesinde bu form paylaşarak okumaları ve imzalamaları sağlanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri katılımcıların uygun oldukları gün ve saatlerde sanal ortamda (zoom üzerinden) canlı görüşmeler şeklinde yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Her görüşmenin başında görüşme formunda yer alan açıklamalar paylaşarak, yapılacak olan görüşmenin kaydedileceği, bu kayıtları ve dökümleri araştırmacı dışında kimsenin görmeyeceği, araştırma raporunda da bireylerin ve okulların isimlerinin gizli tutulacağı, her katılımcı için bir kod isim kullanılacağı anlatılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere ait takvim Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Takvimi

Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi
K1	04.02.2021	15.00	34'
K2	05.02.2021	16.30	32'
K3	06.02.2021	15.00	30'
K4	08.02.2021	15.30	26'
K5	12.02.2021	15.00	65'
K6	14.02.2021	21.00	28'
K7	15.02.2021	16.00	54'

K8	25.02.2021	15.00	32'
K9	27.02.2021	15.00	33'
K10	27.02.2021	16.30	47'
K11	03.03.2021	17.20	50'
K12	09.03.2021	17.15	62'
K13	09.03.2021	19.45	25'

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılarla belirlenen tarih ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan görüşmeler süre olarak en az 25' en çok 65' sürmüştür.

3.5 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öncelikle görüşmeye kayıtların görüşme dökümü formatına aktarılması işlemi yapılmıştır. Görüşme formu formatına aktarılması aşamasında kayıtlar herhangi bir yorum katılmadan bire bir oldukları şekli ile yazıya dökülmüştür. Her formda görüşmenin tarihi, saati, katılımcının kod ismi gibi bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bu basamağında; benzerlik göstermekte olan verileri belirli kavram ve temalar etrafında toplamak ve bunları okunduğunda anlaşılabilir şekilde düzenleyerek yorumlamak (Yıldırım ve Şimşek, 2018:246) için içerik analizinden faydalanılacaktır. İçerik analizi, araştırmacılara; kişilerin iletişimlerinin analizi yoluyla insan davranışını dolaylı bir şekilde incelemelerine olanak sağlayan bir tekniktir (Fraenkel ve diğerleri, 2012: 478). Araştırmanın içerik analizi basamakları şu şekildedir;

İlk olarak verilerin keşfedilmesi ve kodlama işlemleri yapılmıştır. Keşfedici ilk analiz verilerden bütünsel bir anlam çıkarmak amacıyla parçalara ayırmadan önce transkriptlerin okunması, incelenmesi, notlar alınması, verilerin düzenlenmesi konusunda fikir yürütülmesi ve verilerin yeterli olup olmadığının tespit edilmesi adımlarından oluşur (Creswell, 2019: 314).

Keşfedici ilk analiz sonrasında verilen kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlama, katılımcıların ve araştırmacının incelenen olgunun doğası ve boyutlarına ilişkin algılarının karşılıklı etkileşimini temsil eden merkezi kavram etrafında odaklanır (Douglas, 2003:48). Araştırmacı ve alandan bir uzman birbirlerinden bağımsız olarak kodlama işlemini gerçekleştirmişlerdir. Kodlar bir araya getirilerek karşılaştırılmış, ortak olanlar belirlenmiş ve bunlara bağlı olarak temalar oluşturulmuştur. Veriler belirlenen temalar altında incelendikten sonra “doğrudan alıntılar” tekniği (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 405) ile katılımcıların ifadeleri ile desteklenirken, yine bu aşamada çoklu bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen, okul müdürü, bölüm başkanı gibi farklı bireylerin görüşlerine yer verilerek “veri çeşitlemesi” yöntemine (Creswell, 2019: 334) başvurulmuştur.

3.6 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Görüşme formunun bir bölümünde katılımcıların araştırmanın amacı, konusu ve kapsamına ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamak, bunu hem yazılı bir form aracılığıyla hem de her katılımcı ile yapılan görüşme sırasında sözel olarak da paylaşmak araştırmanın geçerliliğini güçlendirmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarının hazırlık aşamasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu için iki alan uzmanlarının görüşüne başvurulması, görüşme formuna son şeklini vermeden önce bir pilot uygulama yapmak, kodlama işlemi sürecinde bir alan uzmanı ile bağımsız çalışıp sonrasında araştırmanın güvenilirliğinin test edilmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlü yapan tarafları olarak değerlendirilebilir.

Verilerin yorumlanması aşamasında nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik stratejilerinden “doğrudan alıntılar” yöntemi kullanılarak bulgular katılımcıların ifadeleri ile desteklenmiş (Christensen ve diğerleri, 2015: 405) ve durumu tüm karmaşası içinde kavrayabilmek için (Creswell, 2019: 323) karşıt bulgulara da yer

verilmiştir. Temayı desteklemeyen ve tema ile zıt görüş ya da düşünce içeren bulgular karşıt bulgu olarak tanımlanmaktadır. Verilerin yorumlanması aşamasında yine nitel araştırma geçerlik stratejilerinden biri olan veri çeşitlemesi (Creswell, 2019: 334) yöntemi uygulanarak temalar öğretmen, okul müdürü, bölüm başkanı gibi farklı bireylerin ifadeleri aracılığıyla elde edilen bulgularla desteklenmiştir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda katılımcılardan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 4’te aşağıdaki temalar ve alt temalar kapsamında incelenen bulgular özetlenmiştir.

Tablo 4. Bulgular Özet Tablo

Temalar	Alt Temalar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Kamusal Denetime İlişkin Görüşler	Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Kamusal Denetimin Yetersizliği	√		√	√		√	√			√	√	√	√
	Kurumsal Denetim Açısından Kamusal Denetimin Önemi ve E-Denetim Yöntemlerinin Kullanımının Gerekliliği	√			√	√		√	√				√	
	Performans Değerlendirme Sürecinin Sözleşmelerde ve Kurum İçi Düzenlemelerde Yer Alması		√	√		√	√	√		√		√	√	
	Kurumsal Performans Değerlendirme Süreci	Bir	√	√	√		√	√	√	√		√	√	
Kurumsal Performans Değerlendirme Süreci	Mevcut Performans Değerlendirme Sisteminin İşleyişinden Kaynaklanan Sorunlar	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√		
	İyi İşleyen Performans Değerlendirme Sistemlerinin Kuruma ve Bireylere Olası Katkıları		√		√	√			√	√	√		√	√
	Yöneticilerin Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Bilgi ve Beceri Eksiklikleri	√	√		√		√	√	√		√	√	√	√

Bireylere İlişkin Sorunlar	Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemi ve Sözleşmelerle İlgili Hukuki Bilgilerindeki Yetersizlik	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Değerlendiricilerin Konuya İlişkin Bilgisizlikleri	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Covid-19 Pandemisi ve Sonrasında Performans Değerlendirme Süreci	Uzaktan Öğretimde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Potansiyel Yeni Boyutlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uzaktan Öğretime İlişkin Bir Performans Değerlendirme Sisteminin Oluşturulamaması	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Bulgular; 4 ana tema kapsamında oluşturulan 11 alt tema altında incelenmiştir. Tablo 4'te hangi temaya göre hangi katılımcının görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Katılımcıların bu temalara ait görüşleri hem nicel olarak hem de örnek ifadeleri ile desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

4. 1 Kamusal Denetime İlişkin Görüşler

Katılımcılar kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarken kamusal denetimle ilgili görüşlere önemli ölçüde yer vermişlerdir. Bu görüşlerin içeriği analiz edildiğinde; “öğretmen performansının değerlendirilmesinde kamusal denetimin yetersizliği” ve “kurumsal denetim açısından kamusal denetimin önemi ve e-denetim yöntemlerinin kullanımının gerekliliği” alt temaları elde edilmiştir. Aşağıda bu alt temalara yer verilmiştir:

4.1.1. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Kamusal Denetimin Yetersizliği

Yapılan görüşmelerde 11 katılımcı MEB müfettişleri tarafından öğretmenlere yönelik yapılan denetim çalışmaları konusunda müfettişlerin ders denetimi yapmadıklarını ifade ederken, 10 katılımcı bu denetim çalışmalarının öğretmen değerlendirme boyutunda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu görüşe K3 ve K7'nin ifadeleri örnek olarak gösterilebilir; *“müfettişler ne dersimize geldi ne de öğretmenler olarak bizlerle bir toplantı ya da bize yönelik bir değerlendirme yaptı (K3)”, “müfettişlerin öğretmen denetiminde çok efektif olduğunu düşünmüyorum, ayrıca sınıfa girme ve dersi denetleme bildiğim kadarıyla kalktı artık (K7)”*.

Katılımcılardan 8'i resmi denetimlerin etkisiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Kamusal denetimin etkisizliği konusunda fikir bildiren katılımcılardan K10'un görüşü şu şekildedir; *“Kamu teftişi dediğimiz müfettişlerin gelmesinden ya da denetlemesinden çok feyz aldığım ya da yönlendirilmiş olduğum bir durum olmadı açıkçası (K10).”*

Denetimin etkisizliğini tanımlarken 7 katılımcı eğitim teftişinin bürokratik denetimle sınırlandırılması konusuna vurgu yapmıştır. K1 ve K6'nın görüşleri buna örnek olarak verilebilir; *“Bu denetimleri öğretmen tarafından ya da öğretmenin değerlendirilmesi gözüyle değil daha çok bürokratik işleyiş ile ilgili okul yönetiminin Milli Eğitim'e karşı olan sorumluluklarını yerine getirilmesi olarak görüyorum (K1)”, “ders gözlemi şeklinde bir değerlendirme yapılmadı ama kurumun işleyişi ve yönetim ile alakalı resmi evraklar denetlendi (K6)”*. Denetimin etkisizliğinin nedenlerini açıklarken okullarında uygulamakta oldukları programın MEB ders programı ile örtüşmediğini ifade eden 3 katılımcıdan K4'ün görüşü şu şekildedir; *“O hafta bizim ders programlarımız değişirdi... Asılı olan programlar dahil değişirdi ve resmi program uygulanırdı... Yani aslında müfettiş geldiğinde biraz rol yapıyor gibi olurduk (K4)”*.

Ayrıca sayıları oldukça az da olsa katılımcılardan 2 kişi ise önceki deneyimlerine bağlı olarak istisnai de olsa bazı müfettişlerin ders denetimlerinin kendileri açısından önemli bir deneyim kazandırdığını da belirtmişlerdir. K1 bunu şu sözlerle ifade etmektedir. *“Ben ilk mesleğe başladığımda ders gözlemine gelmişlerdi...öğrenci performansına yönelik, yani öğretmenin çocuklar üzerinde bıraktığı etki üzerine bir değerlendirmeleri olmuştu...Oldukça faydalı tavsiyeler de vermişlerdi...Eleştiriden çok neyin daha çok geliştirilebileceği ile ilgili bir tutum vardı (K1).”* Bu görüş de aslında müfettişler tarafından nitelikli bir biçimde ders denetimi yapılabildiği takdirde özel okul öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde önemli kamusal yararların da sağlanabileceğini düşündürmektedir.

4.1.2. Kurumsal Denetim Açısından Kamusal Denetimin Önemi ve E-Denetimin Yöntemlerinin Kullanımının Gerekliliği

Genellikle öğretmen performansının müfettişlerce değerlendirilmesini yetersiz ve etkisiz bulan katılımcılardan önemli bir kısmı, bu denetimlerin kurumsal boyutuyla yapılması durumunda ise daha yararlı olacağını düşünmektedirler. Resmi denetimlerin kurumsal teftiş boyutunda faydalı olacağı yönünde görüş bildiren 4 katılımcıdan K12'nin ifadesi şu şekildedir; *“Özel okulculukta işini çok kötü yapanlara da ben şahit oldum... bu tarz denetimlere ihtiyacı olan okullar da var...Özellikle bu dershanelerin, etüt merkezlerinin kapatılmasından sonra kurumların okula dönüşmesi, özel okulculukla hiç ilgisi olmayan çok insanın bu sektörde bulunmasına yol açtı. Bu kişilerin ve onların kurumlarının da çok ciddi denetlenmesi lazım bence” (K12).*

Kamusal denetimin etkisizliği görüşünde olan katılımcılardan 2'si bu denetim süreçlerinin amaca uygun bir şekilde yapılandırılmasıyla faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu görüşe K4'ün *“Eğer gerçeğe uygun bir şekilde, yani bütün okulların farklılıklarını göz önünde bulundurarak yapılıp değerlendirilecekse, okulun uygulamakta olduğu programa yönelik özellikleri bilinerek gelinip denetlenecekse, tabii ki faydalı olur (K4)”* ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Kamusal denetimin etkisizliği görüşüne karşın 2 katılımcı resmi teftişin aslında özel okullarda uygulanmakta olan iyi örneklerin devlet okullarına ve diğer özel okullara da yaygınlaştırılmasını da sağlayabilecek bir kanal olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe K9 ve K11’in ifadeleri örnek olarak gösterilebilir; *“biz bir denetimden geçtik ve çok da iyi geçtik, çok beğendiler, takdir ettiler programın birçok yönünü...Biz şaşırdık açıkçası bu kadar detaylı incelemelerine, bu kadar ilgi göstermelerine, bu kadar takdir etmelerine...önerilerde bulunmadılar ama onlar bizden öneriler almışlardı diyebiliriz (K9).”*, *“hatta zaman zaman bizden de öneriler alıyorlardı, bu çok güzel oluyordu...Bence o nerileri de devlet okulları ile paylaşıyorlardı...O süreçler çok daha kıymetliydi diye düşünüyorum (K11)”*.

Teftişin etkisini ve etkinliğini arttırabilecek öneriler altında değerlendirebileceğimiz e-denetim uygulamaları ile ilgili görüş bildiren iki katılımcıdan K7 *“Bu e-denetim olayı çok güzel dşnlmş bir şeydi... Fakat yapılamadı, alt yapı yetersizliğinden... aslında oturabilselerdi, yapabilselerdi güzel bir şey olacaktı...Alışacaktı ona da öğretmenlerde, yöneticilerde...Belki de bu kâğıt yükü, bu şeylerin basılıp saçma sapan defterlere yapıştırılması olayı kalkacaktı (K7)”* ifadesi ile verimli olabileceğini iletirken, K8’in *“denetimlerin şu aşamada online platformlarda, online bir şekilde yapılabilceğini ve böylelikle verimli bir takım denetimlerin yapılabilceğini düşünüyorum (K8)”* ifadesiyle çevrim içi denetim yapılabilceği yönünde görüş belirtmiştir.

Genellikle katılımcılar arasında kurumsal denetimin, okul yönetiminin işleri daha ciddi ve mevzuata uygun olarak yapması konusunda görüş birliği olsa da bazı katılımcılar kamusal denetimin kurumsal boyutta da katkı sağlamayacağı görüşündedir. Katılımcılardan K3 bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir; *“Buradaki denetimler sadece yapılmış olmak için yapılıyor...Ne ğretmene ne okul yönetimine ne öğrencilere ne de özel okulların gidişatına bakmak amacıyla bir fayda sağladığını düşünmüyorum (K3).”*

4.2 Kurumsal Performans Değerlendirme Süreci

Katılımcılar kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarken kurumsal performans değerlendirme süreçleri ile ilgili deneyim ve görüşlerini aktarmışlardır. Bu görüşlerin içeriği analiz edildiğinde; “performans değerlendirme sürecinin sözleşmelerde ve kurum içi düzenlemelerde yer almaması”, “kurumsal bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmaması”, “mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlar” ve “iyi işleyen performans değerlendirme sistemlerinin kuruma ve bireylere olası katkıları” alt temaları elde edilmiştir. Aşağıda bu alt temalara yer verilmiştir:

4.2.1. Performans Değerlendirme Sürecinin Sözleşmelerde ve Kurum İçi Düzenlemelerde Yer Almaması

Yapılan görüşmelerde 8 katılımcı öğretmen performansının değerlendirmesiyle ilgili hususların sözleşme içeriği, kurum yönetmeliği veya yönergesi gibi bir belgede yazılı olarak belirtilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe K2 ve K9’un ifadeleri örnek olarak gösterilebilir; “*Şimdiye kadar hiçbir yerde sistematik olarak böyle bir şey uygulanmadı. Ne öğretmenken bana uygulandı ne de yöneticiyken ben böyle bir sistem uyguladım. Genelde el yordamı ile yapılan bir süreçti (K2)*”, “*Ama görev tanımı, beklentiler işte, resmi değerlendirme ya da performansa yönelik bunun gibi şeyler bir belgede belirtildiğini hiç görmedim daha önce çalıştığım kurumlarda dahil sadece sözel olarak ifade edildiğini biliyorum (K9)*”.

Katılımcılardan 2’si öğretmenlerden beklentilerin sözleşmede ya da eklerinde yer aldığını fakat performans değerlendirme sistematığına yönelik herhangi bir yazılı bilgilendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşe K1’in “*Öğretmenin işe saatine gelip gitmesi, kendisine verilen sorumlulukları yerine getirilmesi, işte etüt yapması ya da ödevlerini zamanında okunup okunmaması gibi, veliye dönüş verilmesi, veli ile iletişime geçilmesi, veli toplantılarına katılması ya da kendisine atfedilmiş işte öğretmen toplantılarına, zümre toplantılarına katılması ile ilgili yükümlülükler bulunuyor.*

Ama öğretmenin akademik performansının takibi ya da kişisel gelişimiyle ilgili bir bölüm yok (K1)” ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Katılımcılardan yalnızca bir kişi “*sözleşmede geçiyor bu, performansın dönemde bir kere değerlendirileceği geçiyordu ama kriterlerine yönelik detaylar belirtilmemişti (K4)”* ifadesiyle kısmen bilgilendirme yapıldığı yönünde görüş bildirirken 2 katılımcı da sene başında hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere bir el kitapçığı verilerek kriterlerin ortaya konduğunu “*Biz öğretmenimize neler yapması gerektiğini madde madde hem sözlü olarak hem de yazılı olarak beyan ediyoruz (K8)”, “Öğretmen el kitapçığına da ekledik, öğretmen okula başladığı gün kendisine teslim edilen bu kitapçıkta bu bilgi zaten mevcut oluyordu (K10)”* ifadeleriyle belirtmişlerdir. Ancak bu katılımcıların kriterler dışında somut bir performans değerlendirme sisteminden bu kitapçıklarda bahsetmedikleri de görülmektedir.

4.2.2. Kurumsal Bir Performans Değerlendirme Sisteminin Oluşturulmaması

Yapılan görüşmelerde 9 katılımcı okullarında kurumsal bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe K1, K6 ve K7’nin ifadeleri örnek olarak gösterilebilir; “*Çalıştığım kurumlarda açıkçası böyle bir performans değerlendirme yok. Sadece sözel takdir-teşekkür den ibaret performans değerlendirme söz konusu (K1).*”, “*Öğretmenlere yönelik bu uygulanan performans değerlendirme çok sistematik yapılmıyor (K6)”, “Performans değerlendirme uygulamaları bir sisteme göre değildi....Aslında gözlemlerimize göre şekilleniyordu süreçler (K7).”*

Katılımcılardan 4’ü kurumlarında uygulanmakta olan performans değerlendirme sistemlerinin istikrarsızlığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe K3’ün “*İşe alım sürecinizde ciddi bir değerlendirme sürecine tabii tutuluyorsunuz...Ondan sonra devam eden süreçler ve dönemler içerisinde de şöyle bir süreç oldu her sene farklılık gösteren performans değerlendirmelerini tecrübe ettim (K3)”* ve K4’ün “*İlk senemde*

farklı bir uygulama vardı sonraki yıl bu değişti (K4)” görüşleri örnek olarak gösterilebilir.

Genellikle kurumlarında sistematik bir performans değerlendirme sistemi olmadığı görüşünde olan katılımcılardan önemli bir kısmı; öğretmen performans değerlendirmesinin çok boyutlu ve bütünsel bir süreç olmaktan uzak sadece ders gözlemi, öğrenci başarısı ya da veli geri bildirimleri ile uygulanmakta olduğu görüşündedirler. Katılımcılardan K2 ders gözlemi ile sınırlı olan süreci *“Yıl içinde sadece bir sefer idareci dersinize girer, işte bir örnek ders ister, bu gelinecek ders önceden haberli olduğu için siz bir çalışma yaparsınız, bu özel bir çalışmadır, belki her derste yaptığınız çalışma bile değildir. O yüzden, böyle bir sistematik bir şeye şahit olmadım (K2).”* cümleleriyle ifade ederken, K3 ve K1 öğrenci başarısı ile sınırlandırılan süreci *“Şu an için resmiyette hatta gayri resmi olarak bir performans değerlendirmesi görmedim ama sadece öğrencilerin girdikleri sınav sonuçlarına göre tutulan raporlar var (K3).”, “Özel okullarda yönetim kadrosu daha çok öğrencinin memnuniyetini ve akademik başarısını dikkate alır...Dolayısıyla öğretmenin ders içindeki performansından daha çok öğrencilere verdiği dönütler ya da ders sonrasında öğrencinin eksiklerinin giderilmesi anlamında gösterdiği performans önemlidir (K1).”* ifadeleri ile paylaşmışlardır. Veli geri bildirimlerinin etkisine vurgu yapan görüşlere K6 ve K11’in şu ifadeleri örnek olarak verilebilir; *“Velilerden gelen dönütler mutlaka göz önünde bulunduruluyor. Velinin herhangi bir düşüncesi, bir yorumu, herhangi bir şikâyeti dikkate alınıyor mutlaka. Öğretmene veli görüşlerinin etkili olduğu geri bildirimler veriliyor K6).”, “Tabii ki özel öğretim kurumlarında velinizle olan diyalogunuz performansınızı etkiliyor burada öğretmenin nitelikli eğitiminden çok öğretmenin veliyi okulda tutma niteliği daha çok etkiliyor diye düşünüyorum ben (K11)”*.

4.2.3. Mevcut Performans Değerlendirme Sisteminin İşleyişinden Kaynaklanan Sorunlar

Çalıştıkları kurumlarda uygulanmakta olan performans değerlendirme sistemlerinin işleyişinden kaynaklanan sorunları tanımlarken katılımcılar bu sorunları ağırlıklı olarak; performans ölçütleri, geri bildirim, ders gözlemi sürecinin işleyişi, performans değerlendirmesinin kişisel görüş ve gözlemler sınırlandırılması, veli ve öğrenciden sistematik olmayan bir biçimde görüş alınması, öz değerlendirme sürecine yer verilmemesi, sonuç ve çıktıların kullanımları gibi konulara odaklanarak belirtmişlerdir.

Kriter belirleme sürecine öğretmenin dahil edilmemesi, belirlenen kriterler ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmemesi ve amaç dışı kriterlere yer verilmesi sorunlarına K1, K2 ve K11'in şu ifadeleri örnek gösterilebilir; *“Bu tür uygulamalar resmi kaynaklı değil, belirli ölçekler ya da kriterler yok... Gözleme dayalı değerlendirmeler bunlar (K1).”*, *“Zümre başkanı olarak sene sonunda öğretmenler için bir puan vermem isteniyordu, birkaç kriter vardı bir puan veriyorduk ama öğretmenin bu kriterlerden haberi yok, hangi süreçlerde değerlendirildiğini bilmiyor (K2).”*, *“bence burada kriterleri de çok iyi belirlemek gerekiyor, sanki bizde hazır bir formu alıp kullanmışlar, karakterimizdeki bazı noktaları değerlendirmeleri istenmiş (K11).”*

Geri bildirim aşamasında katılımcılardan 7 kişi performans değerlendirme süreçlerinde yalnızca sözel geri bildirim uygulandığını, 5 kişi hem sözel hem de yazılı olarak geri bildirim uygulandığını, 1 kişi de yazılı olarak geri bildirimde bulunulduğunu ifade etmişlerdir. Sadece sözel olarak geri bildirim verilmesinden kaynaklı sorunlara K1 ve K2'nin şu ifadeleri örnek gösterilebilir; *“Şöyle geri bildirim aldım; velilerden memnuniyet oranı yüksek, teşekkür ederiz kendi adımıza ve kurumumuz adına şeklinde bir dönüştü ama ben sonuçları net olarak görmedim yani bir sonuç belgesi olarak karşıma çıkmadı...Sözel olarak paylaşıldı (K1).”*, *“Öğretmen bunu kişiselleştirebiliyor profesyonel algılamayabiliyor, yöneticisine karşı tutum geliştirebiliyor, bunun sonucunda iş performansı düşebiliyor (K2).”*

Performans değerlendirme sürecinin ders gözlemi ile sınırlandırılmasının yanı sıra bu sürecin yapılandırılması ve uygulanması sırasında yaşanan sorunlara K6, K7 ve K11'in şu ifadeleri "*Dersim gözlemlendi. Demek ki şunu yanlış yapıyor muşum gibi bana bir geri dönüt olmadı...gözlem sırasında ya da sonrasında benim performansımı yukarı çıkaracak geri dönüt almadım...Benim kendimi geliştirmem kendi çabamla oluyor genellikle (K6).*", "*Sorun olmadıkça girilmiyordu ders gözlemine...Sadece çok sorunlulara ya da bir şikayet olursa giriliyordu (K7).*", "*İdareci girdiği zaman derse çok rahatsız olabilir öğretmen...İdareci de zaten bir öğretmeni bence değerlendirebilecek bir özellikte ya da yetkinlikte değil...Müdürümün benim dersime gelip benim dersimi dinlemesi beni rahatsız edebilir (K11).*" örnek olarak verilebilir.

Performans değerlendirme sürecinin kişisel görüş ve gözlemlerle sınırlı olmasından kaynaklanan sorunlara K3 ve K1'in "*Kişisel gözlemlerin etkili olduğu bir değerlendirmede bir anda birisi sene sonunda ödüllendirilirken, diğer öğretmen o kadar sene emeğini sunmuşken ve gerçekten kendi başarısını da göstermişken, okul yönetiminden gelen kişisel gözlemleri ve geri bildirimleri bir araya getirdiğinizde çok şok etkisi yaratacak bir durumun ortasına düşüyordu (K3).*", "*Okulda iş arkadaşlarınızla aranızda olan problemler bazen yönetimin ilgisini çekebiliyor ya da yöneticinin öğretmene karşı tutumunu değiştirebiliyor. Bazen onun yıl sonundaki performansının belirlenmesine bile sebep olabiliyor diye düşünüyorum. Fikirlerin daha objektif olması gerektiğine inanıyorum genellikle sübjektif oluyor maalesef (K1).*" ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların birçoğu öğretmen performans değerlendirme uygulamalarında veli ve öğrenciden sistematik olmayan bir biçimde görüş alınması ve bu görüşlerin değerlendirme süreçlerindeki payı ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. K1, K4 ve K5 bu durumu şu şekilde belirtmişlerdir; "*Velinin görüşünü bir şekilde idareye iletmesi ile yönetim öğretmenin performansı hakkında bir değerlendirme yapmış oluyor (K1).*", "*Öğrencilerin ve velilerin aslında öğretmenin kalıcılığı noktasında söz sahibi olduğunu gördüm...Öğrencilerden ve velilerden eğer bir*

öğretmenle ilgili çok şikâyet geliyorsa o sene sonunda mesela öğretmenin sözleşmesinin yenilenmesi istenmeyebiliyor, böyle örnekler gördüm (K4).”, “Veli anketi ve öğrenci anketi yapmadık, uygulamadık... Veli öğretmenle alakalı görüşlerini olumlu ve olumsuz görüşlerini zaten bize bire birde getiriyor... Ortaya çıkabilecek olumlu hadiseler ve olumsuz hadiselerde doğrudan bize ulaştı ve o yüzden buna ihtiyaç duymadık (K5).”

Katılımcılardan 8 kişi performans değerlendirme uygulamalarında öz değerlendirme sürecine yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşe K2'nin *“Şu anda çalıştığım okulda veya daha önce çalıştığım okullarda öz değerlendirme sürecinin bulunduğu bir sistemle karşılaşmadım (K2).”* ifadesi ve bu süreci mesleki etik bir tutum olarak benimsediği anlaşılan K1'in *“Öz değerlendirmeyi bir performans değerlendirme sistemi içinde görmedim ama kendim zaman zaman yapıyorum çünkü hem öğrencilere karşı sorumluluk sahibi olduğumu düşünüyorum hem de içsel olarak bu değerlendirmeye ihtiyacım olduğunu düşünüyorum (K1).”* ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Bir katılımcı sistemde öz değerlendirme süreci yer almasına rağmen işlevsel olmadığını şu cümlelerle ifade etmiştir; *“Evet öz değerlendirme var, performans değerlendirme sonuçları geldikten sonra, müdürümüz bizi çağırıyor ve müdür ile birlikte değerlendiriyoruz...Bizde form dolduruyoruz ve kendimizi değerlendiriyoruz....herkes kendine tam puan veriyor... Çünkü bunun sonucunda, performans değerlendirme sonucuna göre prim alma gibi bir durumumuz oluyor sene sonunda... Açıkçası çok verimli geçmiyor bu öz değerlendirme bu görüşmeleri...yani yapmış olmak için gerçekleşiyor gibi oluyor (K4)”*.

Performans değerlendirme süreçlerinden elde edilen sonuç ve çıktıların kullanımları ile ilgili ortaya çıkan sorunlara örnek olarak K1, K7 ve K6'nın şu ifadeleri örnek olarak gösterilebilir; *“bir öğretmen materyal hazırlama da diyelim ki iyi ya da bir öğretmen öğrenciyi bir sınava hazırlamada iyi diyelim bu özelliği fark ediliyor ve okul yönetimi tarafından daha sonraki yıllarda da yine kendisinden bunu yapması beklenebiliyor...bu biraz bence iş yükünü de arttıran bir durum...ama aslında bunun*

maddi olarak yansımaları da görmek istiyor...bu çok mümkün olmayabiliyor (K1).”, “Onu anlıyorsunuz öğretmen duruşundan...Yine sözel tabii, hiç somut ve özellikle böyle yazılı bir şey var mı dersiniz, aslında yine yok.. Ama işte biliyorsunuz ki... öğretmen çok iyi bir öğretmen...Her türlü veli geri bildirimi çok iyi, çocuklar çok seviyor (K7).”, “Yüksek performans bir ödül değil...Hiç değil...Daha çok sorumluluk demek...Çok daha fazla stres oluyor (K6).”

Performans değerlendirme uygulamalarının çıktılarının terfi, ücretlerinin artışı veya sözleşmelerinin yenilenmesi süreçlerinde etkisi olmadığını ifade eden 7 katılımcıdan, K6, K9 ve K11 bu durumu şu şekilde belirtmişlerdir; “Gördüğüm kadarıyla bu tarz artışlar belli bir oranda aynı, eşit bir şekilde yapılıyor. Performansa göre maaş artışı yapıldığını düşünmüyorum (K6).”, “Benim şu anki çalıştığım kurumda ücret politikası çok katı ve fix, yani o konuda hiçbir şey yok ve herkes aynı. Ücret ve performans konusunda bir uygulama yok (K9)”, “Bu sonuçlara çok baktıklarını düşünüyorum. Öğretmenin böyle bir işine son vermek gibi ya da maaşını arttırmak gibi bir durumda etkili değil. Biz de böyle şeyler olmaz ama eğer çok rahatsız oldukları bir durum varsa mutlaka da konuşmuşlardır (K11)”. Katılımcılardan 6 kişi ise deneyimlerine bağlı olarak performans değerlendirme uygulamalarının çıktılarının terfi, ücretlerinin artışı veya sözleşmelerinin yenilenmesi süreçlerinde etkisi veya belli bir oranda payı olduğunu belirtmişlerdir. K5 ve K8 bunu şu sözlerle ifade etmektedirler ; “Sözleşme yenileyip, yenilememe noktasında kullanılabilir... Performansı belli bir düzeyin altında kalan ve okul müdürünün de gözlemleri sonucunda ortaya çıkan sonuçlarda öğretmenle yollarımızı ayırabiliyoruz (K5)”, “Bunu biz sene başında kendilerine de söylüyoruz...Bu kriterlerin mutlaka yıl sonunda öğretmenimizle oturup tekrardan bir sözleşme yenilediğimizde veya öğretmenlerimizin özlük haklarını iyileştirmede kullanılacağını belirtiyoruz...Ben şuna inanmıyorum, bir okulda %100 maksimum verimlilikte çalışan bir öğretmene de, %10 ile %20 kapasiteyle çalışan bir öğretmene de aynı artış oranını uygulamak ve aynı hakları vermek, vicdani olarak da, ahlaki olarak da, etik değerler açısından doğru değil (K8)”.

4.2.4. İyi İşleyen Performans Değerlendirme Sistemlerinin Kuruma ve Bireylere Olası Katkıları

Yapılan görüşmelerde 4 katılımcı okullarında kurumsal bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. K13 bu durumu şu şekilde açıklamıştır; *“Okulumuzun oturmuş bir performans yönetim sistemi var...Öğretmenlerin sözleşmelerinde de var... Beklentiler anlatılıyor...Rutin kontrolleri, denetimleri var ama bu denetimler öğretmenin iş akdini feshetmeye yönelik değil, öğretmenin gelişimini tamamlamaya yöneliktir (K13).”*

İyi işleyen performans değerlendirme süreçlerinin ortak özellikleri ise genellikle; ölçüt ve kriterlerin tanımı ve tebliği, çok boyutlu veri kaynaklarını kullanması, yapılandırılmış ders gözlemleri, öğrenci ve velinin performans değerlendirme sürecine proaktif yaklaşımının sağlanması, uygulama aşamaları ve sonuçların kullanımındaki şeffaflık olarak görülmektedir.

Ölçütlerin ve kriterlerin tanımı ve tebliğinin bireylere olan katkısına katılımcılardan K10'un *“Performans değerlendirme kriterlerini öğretmenlerle paylaştık...bu uygulamanın öğretmenin kaygısını azalttığına şahit olduk...Öğretmenin bunu bilmesinin bir avantaj olduğunu gördük belli bir ölçüde...Performans değerlendirme kriterlerini öğretmen bilmeli, yönetici de bilmeli hatta bunun ileride maaş zammı olarak ve ya ikramiye olarak maaşına yansıtacağını da veya bir artışı olacağını da bilmeli...Ona göre de törpülenmesi gereken ya da pekiştirilmesi gereken bir davranışın üzerine gitmesi için ona fırsat tanınmalı diye düşünüyorum (K10).”* ve K5'in *“Performans değerlendirmesinin yapılacağını bilen bir öğretmen sürekli kendini geliştirecektir. Öğrenmeye açık olacaktır. Bu öğrenmeye açık olan ve kendisini geliştiren öğretmen bunu öğrencisine yansıtacaktır, öğrenci de bunu velisine yansıtacaktır (K5).”* ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Çok boyutlu veri kaynaklarını kullanmasının bireylere olan katkısına katılımcılardan K4 ve K9'un şu ifadeleri örnek olarak verilebilir; *“Dönemde bir kere müdür ve bölüm*

başkanı derse geliyordu haberli olarak...Ders gözlemleri sonrasında da bir görüşme planlıyordu, bölüm başkanı, müdür ve ben üçümüz oturuyorduk...ders gözlemi sırasında ders formunu doldurmuş oluyorlardı ve bunu birlikte değerlendiriyorduk...bunun dışında öğrenciler her dönem sonunda bir değerlendirme dolduruyorlardı yine onların değerlendirmeleri de dönem sonunda bize geliyordu...bir de haftalık veli toplantıları sonucunda velilerin doldurabildiği bir düşünce formu vardı...toplantı sonrasında görüyorduk bu formları...Böylece dört farklı kanaldan kendinizi görebilme şansınız oluyor (K4).”, “Aslında farklı kanallardan bir dış göz, objektif bir bakış açısı ihtiyaç...Emeğinize karşılık aslında bunu görmek istiyorsunuz...Tüm doğruluyla, gerçekliğiyle, tarafsızlığı ile... Sonuçta özel kurum ve yılın sonu gelmeden kim benim hakkımda ne düşünüyor bilmek istedim yani sonuç olarak... bir şeylere devam ediyorsunuz buna göre doğru yapıyorum böyle devam edeyim ya da onu değiştirmem gerekiyor, bunu değiştireyim ya da işte burada iyiyim devam edeyim şeklinde (K9)”.

Yapılandırılmış ders gözlemlerinin bireylere olan katkısına örnek olabilecek görüşünü katılımcılardan K13 “Zümre başkanları ile bir ders gözlem planı yapılır. Her sınıf seviyesinde derslerine girerler öğretmenlerin ve onların bir prosedür kâğıdı vardır...Prosedürde, her öğrenciye dokundu mu, kaç öğrenciye söz hakkı verdi, derse nasıl gelirdi, bir önceki dersi toparladı mı, ödev verdi mi, süreyi doğru kullandı mı gibi bir sürü maddeden oluşan bir ölçekleri vardır. Ders gözlemi öncesinde bir görüşme yapılır öğretmenle 15-20 dakikalık öğretmenden dersle ilgili bilgi istenir, varsa dokümanı paylaşmak istediği; plan ya da hazırlıkları bunları paylaşır öğretmen...Ders gözlemi bittikten sonra da bir 20 dakikalık görüşme yapılır ve geri bildirim verilir öğretmene... Tabi öğretmenin bir de öz değerlendirmesi vardır. Kendi kendini değerlendir...Eğer eksikler görüldü ise onlarla ilgili çalışmalar planlanır, yok eksik görülmedi ise öğretmeni geliştirici yeni hedefler konularak, bu hedeflere de bir süre verilir. O süre zarfında ortak belirlenen ki genelde öğretmenin kendi gönüllü koyduğu hedeflerdir...Akabinde bu hedeflerin gerçekleştirilmesi süreleri başlar (K13).” cümleleri ile belirtmiştir. Ayrıca ders gözlemi sürecinin yıl içinde farklı aşamalarla desteklenmesinin katkılarını da “Sadece ders gözlemi ile de sınırlanmaz bu

süreç... akran gözlemleri, video çekimleri, kendi dersini izleme gibi çalışmalar öğretmenlerin mesleki gelişimine çok büyük katkıda bulunuyor (K13).” ifadesi ile açıklamıştır.

Öğretmenin performansının değerlendirilmesi sürecinde öğrenci ve velinin proaktif yaklaşımının sağlanmasının bireylere ve kuruma olan katkılarını K8 ve K13 şu cümlelere ifade etmişlerdir; *“Velilerimizden ve öğrencilerimizden sadece öğretmenlerimizi değil okuldaki güvenlikten tutunda, danışmaya kadar, okul müdürüne kadar, yemekhaneye kadar kantine kadar birçok noktayı değerlendirmelerini istedik. Yorumlarını, fikirlerini aldık bizim iyileştirebileceğimiz alanları tespit etmek adına online bir anket yaptık (K8)”, “Sadece öğrenci ve veliden işleyiş, sistem ve kurum ile ilgili veri toplamak için anketleri kullanıyoruz. Ama bunlardan elde ettiğimiz sonuçları birebir de öğretmen performans değerlendirmesinde kullanmıyoruz (K13).”*

Yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadeleri iyi yapılandırılmış performans değerlendirme süreçleri, uygulama aşamaları ile buradan elde edilen sonuçların kullanımındaki şeffaflığın ve tutarlılığın; veliye yönelik hesap verebilirlik, kurum algısı, öğretimsel süreçlerin kalitesi ve öğrenci başarısı, öğretmenin mesleki gelişimine destek ve öğretmen motivasyonu gibi başlıklarda hem bireylere hem de kuruma katkılar sağlamakta olduğu yönündedir. Veliye yönelik hesap verebilirlik noktasında K2’nin *“Performans değerlendirme sistemi yöneticileri ve kurumu velinin gözünde de hesap verebilir bir hale getiriyor...Mesela şikâyet geliyor değil mi velilerden, geliyor. Ona diyebilmelisin, bakın öğretmenimiz şu alanlarda çok güçlü şöyle katkıları var, öğrenciyle böyle bir ilişkisi var ya da alan bilgisi şu, başarıları bunlar diyebilmeniz gerekir. Bunu da nasıl yapacaksınız elinizdeki verilerle yapacaksınız. Objektif olarak bunu yaptığınızda karşıdaki insanın güvenini kazanırsınız net bir şekilde (K2).”* ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Kurum algısına yönelik katkısını K12 şu cümlelerle aktarmıştır; *“Kurumunuzun kalitesini ve başarısını arttırıyor...Kurumdaki öğrencinin başarısını arttırıyor, öğrenci başarısı artınca veli memnuniyeti de artıyor...Velinin*

memnuniyeti artınca bu sefer size bu maddi ve manevi olarak dönüyor (K12)”. Öğretimsel süreçlerin kalitesi ve öğrenci başarısına yönelik katkılarına K5’in “Performans değerlendirmesinin yapılacağını bilen bir öğretmen sürekli kendini geliştirir. Öğrenmeye açıktır. Bu öğrenmeye açık olan ve kendisini geliştiren öğretmen bunu öğrencisine yansıtır (K5).” ifadesi örnek olarak verilebilir. Öğretmenin mesleki gelişimine destek noktasındaki görüşünü K13 şu şekilde aktarmıştır; “Öğretmene söylediğiniz her şeyin kanıtının olması gerekir...Kanıtsız yaptığınız ya da söylediğiniz bir şey performansta geçerli değil...Tüm gözlem raporlarında açık açık yazar bu, öğretmenin geliştirilmesi gereken tarafı budur, kuvvetli tarafı budur diye. Bu raporları müdürler öğretmenlerine okur. Hiç birisi gizli saklı değildir. Şaşırtıcı bir şey de olmaz. Öğretmenle yapılan değerlendirme görüşmesinin dışında bir rapor gelmez. Size iyi olduğu söylenip de kötü, kötü olduğu söylenip de iyi bir rapor gelmez. Bu kurumda çalışan herkes bu sisteme alışkın olduğu için ve kurumunun bu sonuçları hiçbir şekilde işten çıkarma amacıyla da kullanmadığını bildikleri için güvenilirliği yüksek oluyor ve öğretmenin mesleki gelişimi açısından gerçekten çok işe yarıyor (K13).” Ayrıca K13’ün “Eğer uluslararası bir başarı kazandı ise, kanıtlı bir başarı varsa, okulunu yurtdışında ya da yurt içinde çok önemli bir projede temsil ettiysen performansına tabii ki de işleniyor bu. Onun karşılığında ödüllendirme var. Yani plaket olabilir, bazen bir maaş olabilir, bazen genel müdür yazısı olabilir. Yani teşekkür ve ödüllendirme oluyor (K13)” ifadesi sonuçların öğretmen motivasyonu boyutunda katkılarına örnek olarak gösterilebilir.

4.3 Performans Değerlendirmede Bireylere İlişkin Sorunlar

Katılımcılar kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarken performans değerlendirme süreçlerinde bireylerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarına yönelik deneyim ve görüşlerini aktarmışlardır. Bu görüşlerin içeriği analiz edildiğinde; “yöneticilerin performans değerlendirme sistemi hakkındaki bilgi ve beceri eksiklikleri”, “öğretmenlerin performans değerlendirme sistemi hakkındaki ve sözleşmelerle ilgili hukuki bilgilerindeki yetersizlik” ve “değerlendiricilerin konuya ilişkin bilgisizlikleri” alt temaları elde edilmiştir. Aşağıda bu alt temalara yer verilmiştir:

4.3.1. Yöneticilerin Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Bilgi ve Beceri Eksiklikleri

Katılımcılar deneyimlerine bağlı olarak performans değerlendirme sistemlerinin yapılandırılması ve uygulanması aşamalarında yöneticilerin bilgi ve beceri eksiklikleri olduğuna ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretimsel lider konumunda olan yöneticilerin “ders gözlemi yetkinliği” ile ilgili görüşlere örnek olarak K6’nın “*Ders gözlemi sürecinde de rahatsız olduğum bir şey ve bence en büyük sorun beni gözlemleyen kişinin, yetkin biri olmaması. Yani benim kendisinden öneri veya geri dönüş alacağım kişinin benden daha tecrübeli ve daha donanımlı birisinin olmasını tercih ederim...Ancak bu şekilde biri değilse verdiği geri dönüşlerin de bir faydası olmuyor açıkçası (K6).*” ifadesi ve K11’in “*İdareci de zaten bir öğretmeni bence değerlendirebilecek bir özellikte ya da yetkinlikte değil (K11).*” ifadesi örnek olarak verilebilir. Ders gözlemi sürecinin yapılandırılması ile ilgili bilgi ve beceri eksikliğine K8’in “*zaten Millî Eğitim Bakanlığı’nın bize vermiş olduğu bir okul müdürünün denetleme defteri var...Bizde bu denetleme defteri aracılığıyla, dönemde iki kere bu şekilde bir çalışma yapıyoruz (K8).*” ifadesi örnek gösterilebilir. Aynı şekilde öğretimsel süreçlerin değerlendirmesini yapan bölüm başkanları ile ilgili eksikliklere örnek olarak K7’nin “*Bölüm başkanı arada sırada geliyordu öğretmenlerle görüşmeye...Derse de katıldı ama misafir gibi, öyle denetleme ya da değerlendirme amaçlı değil, merhaba demek için çocuklara (K7)*” ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Yine hem genel olarak performans değerlendirme süreci içinde hem de ders gözlemi sonrasında önemli bir basamak olan geri bildirim sürecine yönelik olarak K2’nin “*Öğretmenin performansına geri bildirimde bulunmanızın kurumsal bir zeminde olması gerekiyor...Yönetici olarak zayıf olduğum bir nokta olduğunu düşünerek bu konuda kendimi geliştirmek ve eğitim almak istiyorum çünkü biz duygusal bir toplumuz geri bildirim verirken, hani kırmamak adına, rencide etmek istemezsiniz nasıl söyleyeceğinizi bilemezsiniz gerçekten bir uzmanlık alanı geri bildirim verebilmek (K2).*” ifadesi yöneticilerin eğitim gereksinimi ihtiyacını göstermektedir.

Farklı yönetsel yapıları ve işleyişleri olan kurumların ihtiyacı olan performans değerlendirme sistemlerinin oluşturulamamasında yönetici bilgi ve becerilerinin

eksikliklerine yönelik görüşler; kurumlarında performans değerlendirme süreçlerinin planlanması ve uygulanması konusunda sorumlulukları bulunan okul müdürleri ve bölüm/zümre başkanlarının kâğıt üzerindeki aşamaları hayata geçirmekte ya da işlevselliğini arttırmakta birtakım sorunlarla karşılaştıkları yönündedir. Bu durumu K12 ve K10 şu cümlelerle aktarmışlardır; *“Ben şu andaki müdürlerin bildiğiniz işletme müdürüymüş gibi çalıştığını düşünüyorum. Hiç oturup da eğitimle, motivasyonla, öğretmenle ilgilenmeye çok fazla vakitleri kalmıyor kayıt ya da bürokratik süreçlerden fırsat bulup da (K12)”, “Müdürün, 20-30 tane öğretmeni var... Ne kadar süre ayırıp ne kadar zaman geçirip, onlarla bunu konuşuyorlardı...bu konuda iddialı cümleler kuramam...Ama bizim prosedürümüzde talebimiz öğretmenlerle performans değerlendirme görüşmelerinin birebir yapılması yönündeydi (K10).”, “Sistem aslında her öğretmene dokunmak üzerine kurgulanmıştı ama bir kampüsü ziyarete gittiğimde, her birinin dersine giremedim. Bazılarının ders performansını kısa da olsa gördüm ama bazılarını sadece toplantıda gördüm. Yeterli vakit geçiremedim. Bu tabi bir sorun (K10).*

Ayrıca katılımcılardan 2 kişi ise önceki deneyimlerine bağlı olarak performans değerlendirme uygulamalarında aldıkları eğitimlerin etkisi ve önemi konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu duruma K7'nin *“mentorluk eğitimi almıştım...kurum tarafından böyle bir sistem olmasa da çalıştığım tüm kurumlarda uygulamaya çalıştım bunu... eğitimini aldığım ve bunun yapılması gerektiğini bildiğim için öğretmen kendini kötü hissetmesin diye iyi veya kötü, kötü dahi olsa mutlaka geri bildirimde bulundum öğretmene (K7).”* ifadesi ve K13'ün *“Okulumda akran gözlemlerini başlattım...Yüksek lisans yapmasaydım altından kalkabileceğim bir şey değildi (K13).”* ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki ve Sözleşmelerle İlgili Hukuki Bilgilerindeki Yetersizlik

Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemini “veli iletişimi” ile sınırlandırmakta olduğunu göstermekte bu da öğretmenlerin

performans değerlendirmesi sistemlerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarının yetersizliğine işaret etmektedir. Yapılan görüşmelerde 7 katılımcı özel okullarda öğretmen performansını veli iletişimi ile ilişkilendirerek değerlendirme süreçlerinde etki alanının büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşe K1 ve K11'in şu ifadeleri örnek gösterilebilir; *“Eğer veli iletişiminiz kuvvetli ise iyi bir öğretmensiniz demektir....veli iletişimi her zaman birinci sırada...Dolayısıyla veli iletişimini yüksek tutmak birincisi öğretmeni rahatlatan bir şey yani öğretmenin yol alabilmesi adına, öğrenciye ulaşabilmesi, kendini gösterebilmesi, kendi yaptıklarını ortaya koyabilmek adına bence çok önemli...Eğer veli iletişiminiz kuvvetli ise performansınız yüksek olarak değerlendirilebiliyorsunuz diye düşünüyorum. Çünkü kurumunun asıl temas ettiği kişi veliler (K1).”*. *“özel okullarda bu süreç kayıtla birleşiyor yani kayıt performansınız sizin öğretmenlik performansınızı belirlemese de belirleyici etken gibi görünüyor...Velinizle olan diyalogunuz performansınızı etkiliyor burada öğretmenin nitelikli eğitiminden çok öğretmenin veliyi okulda tutma niteliği daha çok etkiliyor diye düşünüyorum ben (K11)”*.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sözleşmeleri ile ilgili hukuki bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu görüşe K7 ve K9'un şu ifadeleri *“Standart bir sözleşme imzaladım...girdiğim ders saat sayısı, ders saati ücreti, ek derse girersen ne kadar alacağım ile ilgili birtakım hesaplamaların olduğu... Performans değerlendirme ile ilgili bir ibare var mıydı orada diye düşünüyorum...bir sürü yazılar vardı...Kimsede okumaz açıkçası o yazıları. Açıkçası itiraf edeyim...okumadım bende tam olarak (K7).”*, *“Öğretmen görev tanımları sözleşmelerde yer almıyor, daha doğrusu ben görmedim. Bildiğim kadarı ile klasik Milli Eğitim kontratını imzalıyoruz orada tabi öyle çok özel hususlar da yer almıyor. Çok da okumadım (K9).”* örnek olarak gösterilebilir.

4.3.3. Değerlendiricilerin Konuya İlişkin Bilgisizlikleri

Yapılan görüşmelerde 5 katılımcının görüşleri kurumlarında birçok kaynaktan performansa yönelik geri bildirimin alındığı 360° derece performans değerlendirme yönteminin uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Ancak değerlendiricilerin

konuya ilişkin bilgi eksiklikleri bu sistemlerin kurgulandığı gibi işlemediğini göstermektedir. Bu duruma K4, K9 ve K11'in görüşleri örnek olarak verilebilir; *"herkes kendi bölümünü değerlendirdiği için genelde herkes bölümündeki kişilerle yakın ve herkes birbirine iyi puan veriyor...Böyle bir şey yapıldığı zaman ne kadar gerçekten ölçmek isteneni ölçüyor bu soru işareti. Yani gerçekten aslında hedefe ulaşılmıyor diye düşünüyorum (K4)."*, *"Ben kimseye standart puanın altında veremiyorum ki, olsa bile veremiyorum çünkü bu benim yapım, benim karakterim. Birçok kişi de belki böyle yapıyordur (K9)."*, *"360° derece değerlendirme yapılacaksa baştan aşağı herkesin gizlilik esasına göre...bağımsız bir biriminin yapması gerekiyor ki böyle bir uygulama yok...bu nedenle kimse hiçbir zaman doğruyu söylemiyor, bu durumda katkısı da çok yok, çünkü gerçeği yansıtmıyor (K11)"*. Ayrıca uygulanan sistemin sonuçlarının gizliliği ve bireysel olarak katkı boyutunda da aksamalar olduğu görülmektedir. K11 gizlilik esası ile ilgili *"Sonuçları arkadaşlarımla da konuşmuştuk, oturup değerlendirmiştik...Bize ne kadar paylaşmayın dense de biz öğretmen arkadaşlar değerlendirdik, sende ne çıktı bende ne çıktı diye (K11)."* şeklinde bir yorumda bulunurken, K4 sonuçların bireysel katkı boyutunda yaşanan sorunu şu şekilde ifade etmiştir; *"Sonuçlar geldiği zaman kişiler ben bu kriterden bu puan almışım, nasıl almışım ki deyip kabul etmeyebiliyor. O kişi kabul etmediği sürece zaten değiştirmesi ya da geliştirmesi de çok mümkün değildir (K4)."*

Dolaylı olarak değerlendiricilerin yetkinliği başlığı altında değerlendirebileceğimiz şu ifadeler ders gözlemi ve geri bildirim konusuna ilişkin bilgi ve beceri eksikliklerini göstermektedir; *"Ben ders gözleminin haberli gelindiği takdirde çok gerçekten ölçmesi gereken şeyi ölçtüğünü düşünmüyorum...Mesela kişi haberi varsa çok güzel hazırlanıyor o derse ama normalde belki hazırlıksız giriyor (K4)."*, *"Objektif bir bakış açısı ile yapılmışsa olumlu da olsa, olumsuz da olsa geri bildirimler değerli. Kendi yargılarını, duyguların aktararak yapıyorsa her iki taraf için de moral bozukluklarına sebebiyet verebiliyor, çalışma performansını etkileyebiliyor diye düşünüyorum (K1)."*

4.4 Covid-19 Pandemisi ve Sonrasındaki Performans Değerlendirme Süreci

Katılımcılar kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarken Covid-19 pandemisi döneminde performans değerlendirme süreçlerine yönelik deneyim ve görüşlerini aktarmışlardır. Bu görüşlerin içeriği analiz edildiğinde; “uzaktan öğretimde öğretmen performansının değerlendirilmesinde potansiyel yeni boyutlar” ve “uzaktan öğretime ilişkin bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulamaması” alt temaları elde edilmiştir. Aşağıda bu alt temalara yer verilmiştir:

4.4.1.Uzaktan Öğretimde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Potansiyel Yeni Boyutlar

Katılımcılardan 11 kişi uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlere yönelik yapılan ders gözlemlerinin sayısında bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşe K1’in “*Bu sene okulun açılması ile bir hafta bölüm başkanı derslerime geldi ve beni gözlemledi...Şimdilerde de ders gözlemlerine müdür yardımcım geliyor, müdürüm geliyor ya da rehberlik öğretmeni geliyor (K1).*” ifadesi, K4’ün “*Artık herkes birbirinin dersini direkt haber vermeden açıp izleyebiliyor...müdür normalde derslere gelmiyorken arada bir açıp tamamen rastgele açıp bir kaç dersi izleyebiliyor (K4).*” ifadesi ve K8’in “*Öğretmenlerimizin gün içindeki online derslerini takip ediyoruz ben de takip ediyorum, müdür yardımcımız da zümre başkanımız da rehber öğretmenlerimiz de takip ediyorlar (K8).*” ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Sayıları oldukça az da olsa katılımcılardan 2 kişi pandemi sürecinde ders gözlemi sürecinde diğerlerinden farklı bir yaklaşım izlemekte olduklarını ifade etmişlerdir. K9 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir; “*Uzaktan öğretim daha önce hiç tecrübe etmediğimiz bir öğretme şekli olduğu için öğretmenlerin üzerinde baskı oluşturmamak adına tamamen kaldırıldı gözlemler...Biz kendi içimizde destek amaçlı bir birimizin dersine girdik ama hani böyle gözlem amaçlı, siz online eğitimde nasıl yapıyorsunuz, kurallar burada buydu bunları böyle uyguluyor musunuz falan şeklinde yapmadık (K9).*” K13 ise akran değerlendirmesi gibi önemli bir performans değerlendirme

teknikini uzaktan öğretim süreçlerine uyarladıklarını şu şekilde aktarmıştır; *“Akran gözlemleri sürecini online dersler üzerinden başlattım...Geri bildirim ve değerlendirme toplantılarını da online olarak yapıyorum...Öğretmenlerin mesleki gelişimine çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum (K13).”*

Katılımcılardan 5 kişi uzaktan eğitim sürecinde veli gözlemlerinin öğretmen performansı değerlendirme sürecinde bir boyut olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu görüşe K7'nin *“Online derslerde, performans değerlendirme ile ilgili velilerinde bu süreçte çok güzel bir şekilde öğretmeni gözlemlediğini düşünüyorum...veliler daha çok gözlemledi (K7).”* ifadesi ve K11'in *“Pandemi maalesef zorunlu bir süreç oldu ama velileriniz de artık sizi değerlendiriyor, artık onlarda sürece dahil oldu...sizi değerlendirip...yüzünüzün ifadesine kadar idarecilerinize bilgi veriyorlar fakat artık bu bizi rahatsız etmiyor (K11).”* ifadesi örnek olarak verilebilir.

Katılımcılardan 3 kişi veli görüşmelerinin, veli toplantılarının, zümre toplantılarının ve çeşitli etkinliklerin online olarak yapılıyor olması nedeniyle bu süreçlere yöneticilerin katılımının artması böylece bu kanalların da öğretmen değerlendirmede kullanılıyor olmasına yönelik olarak görüşlerini paylaşmışlardır. K2 bu durumu şu ifade ile aktarmıştır; *“Bir etkinlik çalışması yaptıklarını da oraya giriyorum ve onları takip ediyorum. Veli görüşmelerini online yapıyoruz tabi bu süreçte ben öğretmen gözlemi de yapmış oldum...öğretmenler nasıl geri bildirim veriyorlar velilere, hangi cümleleri kullanıyorlar, alanlarına ne kadar hakimler gözlemledim (K2)”*. K10 ise online zümre çalışmalarının öğretmen gözlemi konusunda kullanılabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir; *“Online zümre toplantıları yaptık. Bu toplantılarda öğretmenin konu ile ilgili hâkimiyetini sorduğu sorulardan ya da yaptığı eleştiriden de az çok anlayabiliyorsunuz (K10).”*

4.4.2.Uzaktan Öğretime İlişkin Bir Performans Değerlendirme Sisteminin Oluşturulamaması

Nicel olarak artış gösteren ders gözlemlerine yönelik görüş bildiren katılımcılardan 9 kişi bu gözlemlerin herhangi bir ölçüt ya da sisteme bağlı yapılmadığı konusuna vurgu yapmıştır. Bu görüşe K5, K6 ve K3'ün ifadeleri örnek olarak verilebilir; “*Ders takiplerini uzaktan derslere bağlanarak yapıyoruz. Gün içerisindeki kontroller müdür yardımcısına ait, öğretmenlerin derse giriş çıkışları, işte sınıfın durum vesaire (K5)*”, “*Yöneticiler daha fazla gelip ziyaretler yaptılar... Sonrasında sözlü geri dönütler yapıldı ama bu daha çok öğretmen performansından ziyade bazı çocukların ilgisini nasıl çekeriz, kopuk öğrencileri nasıl derse katarız gibi oldu (K6).*”, “*Bunların plansız olması, öğretmen olarak beni biraz rahatsız etti. Haber vermeden sürpriz bir şekilde öğrenci gözleme amacıyla bile olsa bu şekilde derse dahil olmanın çok doğru olduğunu düşünmüyorum... Niye girdikleri ne yaptıkları ile ilgili hiçbir fikrim yok (K3).*”

Katılımcılardan bir kişi ders gözlemlerinin yapılandırılmış olmasa da kontrol amacı dışında kullanılmakta olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir; “*Eğitim koordinatörleri derslerimize giriyor ama aslında bu ders planlarını da yapan kişiler onlar...Böylece dersin içinde “ben bunu hazırlamışım ama bu olmuyor ya da böyle işlenmiyor, uygulanmıyor” diye birebir de gözleme şansı oluyor...Onların gözlemi yardım amaçlı, bir açıdan da aslında programın işlevselliğini arttırabilmek için (K11)*”. Aynı zamanda K11 ders gözlemlerinin yine kontrol amacı dışında, uzaktan eğitim sürecinde velilerden gelen bildirimlere karşı öğretmeni korumak amaçlı yapıldığını “*Bir taraftan da veli yorumları ile ilgili olan kısımlarda öğretmenlere destek olmak için yapılan bir şey bu gözlemler şu anda (K11).*” cümlesi ile ifade etmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak özel okullarda uygulanan performans değerlendirme sistemlerinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve bu bağlamda uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi ve de performans değerlendirme sistemlerinin olası katkılarının anlaşılması amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar bağlamındaki tartışmalar, aşağıda sırasıyla ele alınacaktır.

5.1.1. Kamusal Denetime İlişkin Görüşler

Araştırma bulgularına dayalı olarak katılımcıların MEB tarafından öğretmenlere yönelik yapılan denetim ve değerlendirme çalışmalarına ait görüşleri incelendiğinde; kurumların teftişi sırasında müfettişlerin ders denetimi yapmadıkları ve kamusal denetim uygulamalarının öğretmen performansını değerlendirme boyutunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. 20.08.2017 tarihli ve 30160 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan ve şu an yürürlükte olan Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği incelendiğinde 34. maddeye göre müfettişlerin “rehberlik ve denetim” görevleri olduğu ve bu görevlerin hem kurumsal ve hem de bireysel performans için geçerli olduğu görülmektedir (RG, 2017). Ancak Maarif Müfettişleri Görev Standartları belgesini (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020) incelediğimizde müfettişlerin öğretmen denetimi görevi başlığında sadece (Mucipli) Öğretmen Denetimi sürecinden bahsedildiğini görüyoruz. 17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan MEB Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 54. maddesi (RG, 2015) ile ders denetim süreçlerinin okul müdürlerinin sorumluluğunda

olduğunun ifade edildiğini görüyoruz. Ancak ilgili yönetmeliğin öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılacak form olarak yer verdiği EK-3 belgesinde değerlendiriciyi tanımlayan görev seçeneklerinden birinin “Maarif Müfettişi” olduğu görülmektedir. İlgili yasal metinlerin arasında birbirlerini destekler ifadelere yer verilmemesi, teftişle ilgili mevzuatın çok hızlı değişmesi ve bu konudaki istikrarsız değişimler sonucunda öğretmenlerin güncel mevzuatı takip edemedikleri düşünülmektedir. Araştırma bulgularımıza dayanarak da bu değişikliklerin öğretmenlerin yanlış algılara sahip olmalarına neden olabileceği sonucuna ulaşıyoruz. Kamusal teftiş sürecinde müfettişlerin ders denetimi yapmamlarına ve yaptıkları durumlarda da yeterli ve etkili olmadığına yönelik araştırma bulgularının, konuyla ilgili yapılmış birçok araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Tonbul ve Baysülen, 2017; Memduhoğlu ve Zengin, 2012; Altınok, Tezel ve Güngör, 2020; Gündüz ve Can, 2013; Tunç, 2020).

Ayrıca yine araştırmada elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikte, özel okullarda performans değerlendirme çalışmalarına yönelik yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin performanslarının denetlenme ve değerlendirme süreçlerinin müfettiş tarafından değil, okul müdürleri tarafından yapılmasını tercih etmekte oldukları görülmektedir (Şat, 2013; Kızılkaya, 2019). Müdür denetiminin, liderlik rolünün ve başarı motivasyonunun öğretmen performansı üzerinde önemli etkisi olduğunu gösteren araştırmalar (Renata ve diğerleri, 2018; Hartinah ve diğerleri, 2020) olmakla birlikte okul müdürlerini ders denetimi süreçlerinde yeterli görmedikleri için, öğretmenlerin bu konuda sorunlar yaşadığını gösteren araştırmalarla (Ergen ve Eşiyok, 2017; Konan ve Yılmaz, 2018; Ağaoğlu ve Selim, 2020; Altunay, 2020; İş, 2021) denetimlerin ön yargılardan uzak, objektif ve alanında uzman deneyimli denetmenler tarafından yapılmasının gerekli olduğu sonucuna (Şanlı, Altun ve Tan, 2015; Özkan ve Çelikten, 2017) ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmanın bulguları ile diğer araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, değerlendiricinin unvanının ne olduğundan daha çok, nitelikli olması ve denetimin amaca hizmet etmesi hususunun ön plana çıktığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle; resmi denetimlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutunda etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim teftişinin bürokratik denetimle sınırlandırıldığı ve okullarında uygulamakta oldukları programın Millî Eğitim Bakanlığı ders programı ile örtüşmemesine rağmen müfettişlerin bu durumu dikkate almadan denetim görevini gerçekleştirdiklerine dair ifadeler düşündürücüdür. Eğitim teftişinin bürokratik denetimle sınırlı olması sonucu Memduhoğlu ve Zengin (2012); Altınok, Tezel ve Güngör, (2020)' nin “denetimlerin daha çok evrak ve dosyalar üzerinden gerçekleşmesi” bulguları; Çetin ve Büyüktaş (2017)'nin “okul yöneticilerinin denetimi kırtasiyecilik olarak tanımlaması” ve “müfettişlerin denetim için okulda kalma sürelerinin bir kurumu tanımak için çok kısa olduğu”, bulguları ile Can ve Gündüz (2016)'nin “denetimin ağırlıklı olarak evrak kontrolü üzerinden yapılması” ve “yalnızca prosedürün gereklerini yerine getirmesi” bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Maarif Müfettişleri Görev Standartları belgesini incelediğinde; *“Müfettiş denetimin özü ve doğası gereği, sadece evrak üzerinde inceleme yapmakla yetinmez, çevre ve paydaşlar ile iletişim kurarak, denetlenen birim veya kişiler hakkında bilgi edinir, hizmet alanlarla görüşmeler yapar ve kanaat sahibi olur....bilgi toplama, görüşme yapma, anket uygulama ve benzeri tekniklere başvurulabilir (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020:29)”* ifadesi ile kamusal teftişin evrak denetimi ile sınırlı olmadığı belirtilmektedir. Diğer yandan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi incelendiğinde, müfettişlerin “rehberlik, denetim, araştırma ve soruşturma görevlerine ek olarak yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri ve yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporları (MEB, 2018, 2023 Vizyonu:50)” gibi yaklaşımlardan söz edilmekte olduğunu görüyoruz. Buradan hareketle; bakanlığın denetimin nitelikli olması yönünde ve denetimde çoklu veri kaynaklarına dayalı denetim yapılacağına dair hedeflerin olduğunu ancak ilgili araştırma sonuçlarına ve araştırmamızın bulgularına bakıldığında henüz bu hedeflerin uygulamaya yansımada önemli bir gelişme kaydedilmediği de görülmektedir.

Araştırmanın kurumlarında uygulamakta oldukları programın MEB ders programı ile örtüşmemesi ve buna rağmen benzer bir denetim stratejisi uygulandığına yönelik sonucu iki boyutlu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç bir yandan müfettişlerin kurumların yapılarını, uyguladıkları programların özelliklerine yönelik denetim yaklaşımları sergilemediklerini göstermektedir. Bu sonuç Çetin ve Büyüктаş (2017)'nin “müfettişlerin okulun yapısını göz önünde bulundurmaksızın her okulu aynı bakış açısı ve denetim yaklaşımı ile değerlendirdikleri” sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ancak MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği incelendiğinde “Rehberlik ve denetim ilkeleri” başlığında “*Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır.*” ifadesine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Maarif Müfettişleri Görev Standartları belgesini incelediğimizde de “*Denetim sırasında kurumların özelliğine göre ortaya çıkabilecek özel durumlar, kurum/ okulun şartlarından kaynaklanabilecek ve rehberde öngörülemeyen istisnai hususların ortaya çıkması halleri denetimin dışında bırakılamaz. (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020:29)*” ifadesi ile belirtilmiş olan kurumun özelliğine yönelik denetim algısı ortaya konmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kurumlarına ait özelliklerin dikkate alınmadığını düşünmelerinin nedeninin görev standartlarında belirtilen bu ifadenin uygulamaya pek yansımadağı şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan kurumların kamusal teftiş sırasında Millî Eğitim Bakanlığı onayına bağlı olmalarının kendi programlarını ve uygulamalarını yansıtmakta sınırlandırıcı olarak görülmesi düşündürücüdür. Çünkü Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 46. maddesine göre özel okulların “*dengi resmî okullarda uygulanan haftalık ders çizelgesi ve öğretim programlarından farklı uygulama yapacak olmaları halinde buna kurum yönetmeliklerinde yer vererek Bakanlığın izninden sonra uygulayabilecekleri*” belirtilmiştir. Bu açıdan da özel okullarda bu izin sürecini dikkate almadan farklı öğretim programlarının uygulanabildiğini ve bu açıdan da öğrencilerin eğitim haklarının zedelenebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın kamusal denetimin etkisizliği sonucuna karşı bulgulardan hareketle müfettişler tarafından nitelikli bir biçimde ders denetimi yapılabilirdiği takdirde özel okul öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesinde önemli kamusal

yararların da sağlanabileceği görüşü ortaya konmuştur. Benzer olarak; Konan, Bozanoğlu ve Çetin, (2019) da müfettişlerin rehberlik, izleme ve değerlendirme süreçlerinin daha işlevsel bir şekilde yapılandırılması ile öğretimsel denetim gözlemlerinin öğretmenlere mesleki gelişimleri konusunda katkı sağlayabilmesi sağlanabilir sonucunu ortaya koymuşlardır.

Elde edilen bulgulardan hareketle; resmi denetimlerin kurumsal teftiş boyutunda faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hoşgörür ve Kaplan (2017)'nin kurum teftiş raporlarına göre devlet ve özel ilköğretim okullarını karşılaştırmayı amaçladıkları araştırmalarında her ne kadar özel ilköğretim okullarında devlet okullarına göre daha az sorun olduğu sonucunu elde etmiş olsalar da özel okullarda yapılan denetimlerde genel olarak “personelin düzenli olarak denetlenmediği”, “öğretmen devam-devamsızlık çizelgelerinin düzenli bir şekilde işlenmediği”, “not ortalamalarının kayıt defterlerine işlenmediği”, “okulların temizliğinin yeterli düzeyde yapılmadığı”, “kılavuz kitabı olmayan derslerin planlarının uygun şekilde hazırlanmadığı”, “etkinlik köşelerinin amacına uygun kullanılmadığı” gibi bir takım eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu anlamda özel okulların işleyişlerinin mevzuata uygunluğunun kurumsal teftiş boyutunda takibinin bu kurumlardaki öğrencilerin eğitim ve öğrenme hakkıyla öğretmenlerin öğretme ve çalışma haklarını koruyabilmeleri açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak resmi teftişin özel okullarda uygulanmakta olan iyi örneklerin devlet okullarına ve diğer özel okullara da yaygınlaştırılmasını da sağlayabilecek bir kanal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin 47/1-c maddesinde de bu duruma “*İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır.*” ifadesi ile yer verilmiştir. Bu açıdan müfettişlerin yasal görevlerini yerine getirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte görüş bildiren öğretmenlerin müfettişlerin böyle bir görevi olduğuna dair bilgisi oldukları yönünde de bir bulgu elde edilememiştir. Eğer öğretmenlere yönelik müfettişlerin görevleriyle ilgili hizmet içi eğitimler planlanırsa, bu tutumu tüm müfettişlerden bekleyecekleri de

ifade edilebilir. Böylece iyi uygulama örneklerinin uygulanması ve artması yönünde de olumlu bir etkisi olabilecektir.

Araştırmada e-denetim uygulamalarının kamusal teftişin etkisini ve etkinliğini arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Yılmaz (2009) araştırmasında e-denetim uygulamalarının, “zamanın verimli kullanılmasını” sağlaması, “kırtasiye ve evrak işleri bakımından tasarruf” sağlaması ve “denetim birliği” ortaya koyması açısından verimli olduğuna yönelik sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlara benzer bir şekilde Beltekin, Şahin Özdemir, Yılmaz, Akkalkan ve Cemaloğlu, (2014) çalışmalarında “merkezi yapıya bağlı sistemlerin zaman açısından oldukça yavaş, maliyetli ve bürokratik olduğu”; Uysal (2015) de “performans değerlendirme sistemlerinin aşırı evrak işi içermemesi gerektiği ve her iki tarafında verimliliği açısından bu belgelerin doldurulmasının vakit kaybına yol açacak sayıda olmaması gerektiği” sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde; elektronik sistemlerin kullanılmasının kamusal denetim süreçlerinin verimliliğini ve işlevselliğini arttırabilecek bir yaklaşım olduğuna yönelik araştırma sonuçlarıyla, araştırmamızın sonuçları örtüşen niteliktedir. Son olarak önemle belirtmek gerekir ki yukarıdaki ilgili tüm tartışmalar göz önüne alındığında; 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan hedeflerden birisi olan “*Özel öğretim kurumlarına yönelik teftiş ve rehberlik sistemleri, öğrenme merkezli olarak dönüştürülecektir (MEB, 2018, 2023 Vizyonu).*” hedefine, mevcut denetim uygulamalarının oldukça uzak bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

5.1.2. Kurumsal Performans Değerlendirme Süreci

Bu bölümde kurumsal performans değerlendirme sürecine ait bulgular; “performans değerlendirme sürecinin sözleşmelerde ve kurum içi düzenlemelerde yer almaması”, “kurumsal bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmaması”, “performans ölçütleri, geri bildirim, ders gözlemi sürecinin işleyişi, performans değerlendirmesinin kişisel görüş ve gözlemler sınırlandırılması, veli ve öğrenciden sistematik olmayan bir biçimde görüş alınması, öz değerlendirme sürecine yer verilmemesi, sonuç ve

çıktıların kullanımları gibi kurumların mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlar” ve son olarak da “iyi işleyen performans değerlendirme sistemlerinin kuruma ve bireylere olası katkılarına” yönelik sonuçlar olarak ele alınmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak katılımcıların kurumsal performans değerlendirme süreçleri ile ilgili deneyim ve görüşleri incelendiğinde; her ne kadar Özer’in (2010) “farklı araçlarla performans değerlendirme sistemleri ile ilgili öğretmenlerin bilgilendirildiği” ve Kara’nın (2019) “değerlendirmeyi yapan kişilerin genellikle öğretmenleri denetim süreçleri öncesinde bilgilendirdikleri” yönündeki bulguları ile örtüşen nitelikte sözel olarak bu süreçle ilgili bilgilendirme yapıldığı sonucuna ulaşılsa da genel perspektiften bakıldığında; sözleşme hükümlerinde performans değerlendirme sistemine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadeleri bu bilgilendirmelerin sadece sözel biçimde olması, ders gözlemleri öncesi yapılması ya da bir yazılı metin olsa bile yalnızca kriterlerin ifade edilmesi ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Oysaki başarılı bir performans değerlendirme sisteminin en önemli özelliği paydaşların arasındaki iletişim (Tiyek ve Sarıyıldız, 2018) olmakla birlikte en önemli başlangıç adımlarından birisi de değerlendiricilerin, değerlendirilenlere beklentilerini açıklamaları, ilgili değerlendirme ölçütlerini kendilerine net bir biçimde ifade etmeleri, performans değerlendirmenin amaçlarına ve rolüne yönelik onları bilgilendirmeleridir (St-Onge, Morin, Bellehumeur ve Dupuis, 2009; Kondrasuk, 2011). Bu bilgilendirmenin resmi bir kanal ile yapılmasının gerekliliğini Yargıtay 9. Hukuk Dairesi’nin verdiği emsal bir kararda “*Performans değerlendirilmesinde objektif olabilmek ve geçerli nedeni kabul edebilmek için, performans değerlendirme kriterlerinin önceden saptanmasının, işçiye tebliğ edilmesinin, işin gerektirdiği bilgi, beceri, deneyim gibi yetkinliklerin işyerine uygun davranışlar ve çalışandan gerçekleştirmesi beklenen iş ve kişisel gelişim hedeflerinde bu kriterlerin esas alınmasının gerektiği*” ifadesiyle açıkça görmekteyiz (Yargıtay 9. Hukuk Dairesinin, 28.04.2008 tarihli, 2007/33486 Esas ve 2008/10632 Karar Sayılı Kararı).

Etkili ğretim süreçlerinin bir çıktısı olarak başarılı okul konumuna ulaşmada iyi yapılandırılmış bir ğretmen performans değerlendirme sistemine gereksinim olduğuna yönelik bulguları olan araştırmalar (Aseltine ve diğerleri, 2016; Dee ve Wyckoff, 2017; Barry, 2020) mevcuttur. Araştırmamızda katılımcıların kurumsal performans değerlendirme süreçleri ile ilgili deneyim ve görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde kurumların performans değerlendirme sistemlerini oluştırmakta zorluklar yaşadığı ve bunun temelinde performans değerlendirme sistemlerinin istikrarsızlığı, ğretmen performans değerlendirmesinin çok boyutlu ve bütünsel bir süreç olmaktan uzak sadece ders gözlemi, ğrenci başarısı, veli geri bildirimleri ya da kişisel görüş ve gözlemler ile sınırlandırılması gibi birçok nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularımıza dayalı olarak, performans değerlendirme sistemlerinde srekliplik ve istikrar önemli kavramlar olarak karışımıza çıkmaktadır. Bu sonuca benzer bir şekilde Topçu (2010) ve Demirkol (2019) alışmalarında “ğretmen performans değerlendirme uygulamaların srekliplik gerektirdiğı” sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırmamızda ğretmen performans değerlendirmesinin çok boyutlu ve bütünsel bir süreç olmaktan uzak sadece ders gözlemi, ğrenci başarısı, veli geri bildirimleri ya da kişisel görüş ve gözlemler ile sınırlandırılması gibi nedenlerin kurumsal bir performans sisteminin oluşturulamamasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; mevcut ğretmen değerlendirme sistemlerinin “geçerlilik ve güvenilirlikten yoksun” olduğu (Robinson, 2019), “değerlendiricilerin kişisel duygu ve görüşlerinin etkisiyle güvenilirlikten uzak” olduğu (Kızılkaya, 2019), veli ve öğrenciden sistematik olmayan bir biçimde görüş alınmasının “performans değerlendirmenin objektiflik ilkesini zedelediğı” (Altun ve Memişoğlu, 2008; Arslan ve Sayın, 2017; zge Sağbaş ve zkan, 2019), ancak “ok boyutlu değerlendirme araçları ve çoklu veri kaynaklarının bulunduğu bir sistemden elde edilecek sonuçların” performans değerlendirmenin amacını destekleyebileceğı (zer, 2010) ve “ğretmen performansının tüm özelliklerini ortaya koyduğu” (Harris, 1987) bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgularından hareketle, performans değerlendirme süreçlerinde ölçütlerin ve kriterlerin belirlenmesi aşamalarında birtakım aksamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; kriter belirleme sürecine öğretmenin dahil edilmemesi, belirlenen kriterler ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmemesi ve amaç dışı kriterlere yer verilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Maley (2013) etkili bir performans değerlendirme sisteminin niteliklerini; objektif yaklaşım, etkili iletişim, iş birliği ve destek olarak ifade etmiştir. İletişim ve iş birliği özellikleri; performans değerlendirme sisteminde kullanılacak ölçüt ve kriterlerin niteliği ile birlikte bunların oluşturulma süreçleri ile ilgili de önemli ipuçları vermektedir. Ancak Özer'in (2010) öğretmen performans sistemlerinin “planlanması sürecine bu uygulamadan etkilenecek tüm paydaşların katılımı sağlanmıştır” bulgusundan farklı olarak, araştırma bulgularımız öğretmenlerin kriterlerin belirlenmesi aşamalarına dahil edilmediklerini göstermektedir. Oysa, değerlendiriciler ve değerlendirilenler tarafından ortak paydada buluşulan ölçütler sürecin etkinliği açısından son derece önemlidir. Kızılkaya (2019) araştırmasında; performans ölçütlerini öğretmenler tanımlandığında öğretimsel süreçlere odaklandıkları fakat yöneticilerin buna karşılık olarak daha çok örgütsel işleyiş ile ilgili kriterleri ön planda tutmakta oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kurumsal, mesleki ve bireysel gelişim odaklı bir performans değerlendirme sisteminde bu uygulamadan etkilenecek tüm tarafların görüşlerinin alınması ve büyük bir oranda ortak ölçütlerin belirlenmesi bu sorunu çözümleyebilecektir. Tüm çalışanlara ve onların bireysel beklentilerine yönelik adil bir yaklaşım sergileyecek biçimde tasarlanan (Idowu, 2017) performans değerlendirme sistemlerindeki standartlar; öğretmenlere ve yöneticilere kurumun öğretim performansına yönelik geri bildirim sağlar ve böylece tüm paydaşların gelişimi için ihtiyaç alanlarının belirlenmesine yardımcı olabilir (Elliott, 2015). Kriter ve ölçütlerin belirlenmesi sürecinin yöntemi dışında araştırma bulgularımıza dayalı olarak bu kriterlerin nitelikleri ve amaca uygunluğu da diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç; “somut ölçütlere göre değerlendirilmeme” (Koçak ve Arslan, 2018), “işlevsel değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi ihtiyacı” (Çelebi ve diğerleri, 2018), “belirsiz kriterler nedeniyle objektiflikten uzaklaşılması” (Maya ve Kacar, 2018) ve “kriterlerin belirli bir

bölümünün işlevsel olmaması” (Kaplan ve Demir, 2021) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Performans değerlendirme, öğretmenlere mesleki uygulamaları hakkında geri bildirim sağlamalı ve iyileştirme fırsatları sunmalıdır (Elliott, 2015). Ancak “geri bildirim aşamasının genelde nitelikli bir şekilde yapılmaması” (Zatynski, 2012), “herhangi bir yazılı ve ya sözlü geri bildirimde bulunulmayan durumların görülmesi” (Kara, 2019), “geri bildirim mekanizmasının zayıf olması” (Koçak ve Arslan, 2018), “öğretmenlerin yetkin değerlendiriciler tarafından geri bildirimlere ihtiyaç duymaları” (Donaldson ve Donaldson, 2012), “performans sonuç raporları ile öğretmenlerin kendi başlarına bırakılması ve herhangi bir gelişim planı ile desteklenmemesi” (Olçay, 2016), “geri bildirim sağlanmasına rağmen rehberlik yapılmaması” (Tunç, 2020) bulgularıyla benzer bir şekilde araştırma bulgularımız da geri bildirim aşamasında sorunlar yaşanmakta olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularımızdan farklı olarak; Demirkol (2019) özel okullarda uygulanan performans değerlendirme uygulamalarında yapılandırılmış bir geri bildirim sürecinin olduğu; Özer (2010) de yine özel ortaöğretim kurumlarındaki performans değerlendirme uygulamalarında öğretmenlere güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerinin de ifade edildiği kapsamlı geri bildirimler verildiği sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Bu durumda geri bildirim süreçlerinin işleyişi ve devamındaki aşamalarının kurum bazlı olarak farklılık göstermekte olduğu söylenebilir. Ancak araştırma sonucumuzun da desteklediği gibi; geri bildirim süreçlerinin yazılı olarak raporlanması, hem kurumsal hem de bireysel takip açısından kayıt altına alınması, sözel olarak iyi yapılandırılmış bir görüşme ile öğretmenle paylaşılması, fikir alış veriş ve işbirliği ile oluşturulan bir plan ile mesleki gelişime katkı sağlaması ve tüm bu adımların öğretmen performansını geliştirme-iyileştirme amacıyla profesyonel bir bakış açısıyla yapılması hem sözel hem de yazılı geri bildirim ihtiyacını ortaya koymasına rağmen her iki kanaldan desteklenen bu nitelikte bir geri bildirim sistemi uygulamasının yapılmadığı çıkarımını yapabiliriz.

Araştırmanın mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgularından hareketle, performans değerlendirme sürecinin ders gözlemi ile sınırlandırılmasının yanı sıra bu sürecin yapılandırılması ve uygulanması

sırasında birtakım aksamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; farklı araştırmalarda ulaşılan ders gözleminin süre ve/veya yöntem konusunda sınırlılığı, değerlendiricilerin öğretmenin alan bilgisine hâkim olmayışı ve objektif olunmamasına ilişkin sonuçlarla (Rigby, Larbi-Cherif, Rosenquist, Sharpe, Cobb ve Smith, 2017; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Koçak ve Arslan, 2018; Konan ve Yılmaz, 2018; Kara, 2019; Ceylan ve Can, 2019; Altunay, 2020) benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öğretme performansı, öğretimsel etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirmedeki başarılarını kapsamaktadır (Kusumaningrum, Sumarsono ve Gunawan, 2019). Birçok boyutu olan öğretmen performansının “etkili öğretim” boyutunun değerlendirilmesinde, ders gözlemlerinin bu geniş alandan küçük bir kesit almak (Cohen ve Goldhaber, 2016) olduğu görüşü de araştırmamızın performans değerlendirme sürecinin ders gözlemi ile sınırlandırılmasının yeterli olmadığı sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgularına dayalı olarak, öğretmen performans değerlendirme süreçlerinde veli ve öğrenciden sistematik olmayan bir biçimde görüş alınması önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılardan alınan ifadeler doğrultusunda çıkan bu sonuç Onaran’ın (2018) özel okul yönetimlerinin “velileri müşteri olarak gördükleri, müşteri her zaman haklıdır yaklaşımıyla sırf müşteri oldukları için velileri okulun diğer paydaşları karşısında haklı göstermenin kurumun eğitimsel hedeflerine zarar verdiği”; Kızılkaya’nın (2019) çalışmasında elde ettiği “performans değerlendirmesinin öğrenci merkezli olduğu, kurumun bir ticari işletme yaklaşımıyla öğretmenleri değerlendirdiği”, Çimen ve Karadağ’ın (2020) “kurumsal süreçlerin veli memnuniyet politikaları üzerinden şekillendiği”, Özge Sağbaş ve Özkan’ın (2019) “velilerin ve öğrencilerin öğretmenleri objektif bir biçimde değerlendiremeyeceği” sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer bir şekilde Karabatak ve Şengür (2020) çalışmasında öğretmenler “öğrenciler ve veliler tarafından değerlendirilmek istemediklerini”; Olcay’ın (2016) çalışmasında ise “en çok öğrenci değerlendirmesine temkinli yaklaştıklarını” ifade etmişlerdir. Sistematik olmayan bir biçimde öğrenciden ve veliden öğretmen performansına yönelik görüş alınması sonucu

katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; bu görüşlerin özel okullarda uygulanmakta olan performans değerlendirme süreçlerindeki payı ile ilgili de önemli bir bulguyu ortaya koymaktadır. Bu bulgu Çimen ve Karadağ'ın (2020) “özel okullarda öğretmen-veli-okul yönetimi ilişkilerinde öğretmenlerin fedakârlık gösteren, yorulan, suçlanan, yine de çalışmak zorunda olan bir profil sergilediği” ve “özel okulların eğitim faaliyetlerinden çok veli ve öğrencilerin memnuniyetine önem verdiği” sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Şüphesiz; veliler çocukların gelişimlerinde çok önemli bir role sahiptirler (Fernández, LeChasseur ve Donaldson, 2018) ve günümüz eğitim politikaları bu doğrultuda ev-okul, okul-aile arasında bir bağ kurmanın yollarını desteklerken (Reid, 2015), öğretmen değerlendirmelerinde kullanılan çoklu ölçeklerden birinin de ebeveyn geribildirimi olduğunu göstermektedir (Steinberg ve Donaldson, 2016). Ancak, sistematik ve sınırlayıcı bir ebeveyn katılımı anlayışının benimsenmesi, okulun hedeflerinin ve öğretmen gelişiminin merkeze alınması, velilerin öğretmenin performansı konusunda bir karar ya da otorite konumundan uzaklaştırılması (Fernández ve diğerleri, 2018) bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, araştırmada katılımcıların ifadeleri doğrultusunda ortaya çıkan; öğretmen performans değerlendirmesinde öğrenci ve veli görüşlerinden de sistemli olarak faydalanılması ancak bu görüşlerin alınırken proaktif yaklaşımın sağlanmasının bireylere ve kuruma katkı sağlayacağı sonucumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmanın mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgularına dayalı olarak, öğretmen performans değerlendirme sistemlerinde öz değerlendirme sürecine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sayıları oldukça az olan katılımcıların ifadelerinden sistemde öz değerlendirme sürecine yer verilse de işlevsel olmadığı ya da kendilerinin bu süreci mesleki etik bir tutum olarak benimsediği anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında; öğretmenlerin “öz değerlendirmeyi mesleki gelişimleri için bir araç olarak gördüğü ve başkalarının düşünceleri ile kendi görüşleri arasında karşılaştırma yapma imkânı sağladığı” (Olca, 2016; Özge Sağbaşı ve Özkan, 2019), “performans değerlendirme sürecinde öz değerlendirmenin yer alması gerektiği görüşünde oldukları” (Arslan ve Sayın, 2017), “öz değerlendirme fırsatı verilmesinin, öğretmenin performansını arttırdığı” (Gündüz

ve Tangut, 2014) bulgularının araştırma sonucunu desteklemekte olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin öz değerlendirmenin gerekliliğine inandıkları ve işlevsel olarak değerlendirme sisteminde yer almasının bir ihtiyaç olduğuna dair görüş birliğinde oldukları çıkarımları yapılabilir.

Kampkötter (2017)' nin performans değerlendirme sistemleri ve iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmanın sonuçları performans değerlendirmenin “maddi ya da kariyerle ilişkili” dışsal ödüllerle birlikte çalışanlar tarafından takdir edilen güçlü bir insan kaynakları yönetim aracı olduğunu göstermektedir. Bunun sadece dışsal ödüllerin içinde bulunduğu bir performans değerlendirme sistemi ile çalışan memnuniyeti arasındaki pozitif ilişki ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda iş memnuniyetinin nedensel bir faktörü de olduğu görülmektedir. Araştırmanın mevcut performans değerlendirme sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgularından hareketle öğretmen performans değerlendirme sistemlerinde sonuç ve çıktıların kullanımları ile ilgili belirsizlik ve tutarsızlıklardan kaynaklı sorunlar yaşanmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Demirkol'un (2019) “öğretmenlerin maaş artışında performans değerlendirmenin etkili olmadığını düşünmelerine rağmen zam oranları belirlenirken kurumun belirlediği performans oranına olan yakınlıklarının etkili olduğu” ve “yöneticilerin kurumsal nedenlerden dolayı personeli değiştirmek gibi bir şansları olmadığına performans düşüklüğünün sözleşme yenilememe durumunda herhangi bir etki oluşturmadığı”; Kızılkaya'nın (2019) “öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarının yalnızca olumsuzluklar üzerine odaklandığı, yaptıkları olumlu şeylerden hiç söz edilmediği ve olumsuz ya da eksik kısımların düzeltilmesi için kendilerine fırsat tanınmaksızın doğrudan çarkın dışına çıkarıldıkları” bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışanların motivasyon ve verimliliklerini arttırmaya odaklanan uygulamaların en önemlisi olan performans değerlendirmesinde, elde edilen sonuç ve çıktıların kullanımları ile ilgili adil, şeffaf ve somut uygulamaların bu konuda karşılaşılabilecek sorunların önünde geçebileceği söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde iyi işleyen performans değerlendirme sistemlerinin ortak özelliklerinin; ölçütlerin tanımı ve tebliği, çok boyutlu veri kaynaklarını kullanılması, yapılandırılmış ders gözlemleri, öğrenci ve velinin performans değerlendirme sürecine proaktif yaklaşımının sağlanması, uygulama aşamaları ve sonuçların kullanımındaki şeffaflık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçüt ve kriterlerin tanımı ve tebliğinin iyi yapılandırılmış bir performans değerlendirmenin özelliklerinden biri olduğu sonucu; Çıta ve Keçecioğlu'nun, (2015) “performans hedeflerin ortak karar alınarak belirlenmesi sayesinde çalışanların performans verilerinin kötü olması, yöneticilerinden bu konuda uyarı alması halinde dahi olumsuz algı geliştirmemesi”; Maya ve Kacar'ın, (2018) “hedeflerin ve öğretmen performans değerlendirme kriterlerinin açık ve net bir şekilde tanımlanmasının gerekli olduğu”; Tiye ve Sarıyıldız'ın (2018) “yöneticilerin çalışanlardan beklentilerini açıkça onlara ifade etmelerinin gerekli olduğu”; Çelebi ve diğerlerinin (2018), “ölçütlerin bilinmesinin aynı zamanda değerlendirmenin amaçlarının da anlaşılması konusunda yol gösterici olduğu” bulgularını destekler niteliktedir. Çok boyutlu veri kaynaklarını kullanılmasının iyi yapılandırılmış bir performans değerlendirmenin özelliklerinden biri olduğu sonucu; Özer'in (2010) “eğitim sürecini etkileyen ya da etkilenen tüm paydaşların eğitimin gerekliliklerine uygun yöntem ve kriterlerle değerlendirme sürecinde yer almasının gerekli olduğu”; Looney'in (2011) “öğretmen değerlendirmelerinde birden çok kaynak aracılığıyla veri elde edilmesinin öğretmen performansının resmini daha eksiksiz bir biçimde ortaya koyabileceği”; Idowu'nun (2017) “kurumların performans değerlendirmesini bir motivasyon aracı olarak kullanması, hatta birden fazla değerlendirme tekniğinin bir arada kullanılmasıyla daha fazla memnuniyet ve dolayısıyla daha yüksek motivasyon seviyeleri sağlamasına yardımcı olduğu”; Taş'ın (2020) ABD, Almanya, İngiltere, Çin, Singapur, Portekiz gibi ülkelerin öğretmen performans değerlendirme sürecini araştırdığı çalışmasında “öğretmen değerlendirme sürecinde ürün dosyası, öğrenci başarısı, öz değerlendirme ve görüşme gibi bir çok çoklu veri kaynağından yararlanılmakta olduğu” bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aşama, yöntem ve teknikleri doğru belirlenmiş ders gözlemlerinin iyi yapılandırılmış bir öğretmen performans değerlendirmenin özelliklerinden biri olduğu sonucu Looney'in (2011)'in; “sınıf gözlemlerine dayanan değerlendirmelerin değerlendiricilerin mesleki yargıları, kişisel görüş ve algılarının

etkisinde şekillenmemesi için ders gözlemleri için kullanılan araçların geçerliliğinin test edilmesi ve değerlendiricilerin bu konuda mutlaka eğitim almış olmalarının önemli olduğu” bulgusunu desteklemektedir. Waite (1995) çalışmasında; öğretimin durumsal bağlamdan bağımsız olmayacağı bunun içinde ders gözlem yöntemlerinin, öğretmenin gelişimine ya da belirli bir öğretim görevini yerine getirmek için sergilediği hazır olma düzeyine odaklanması gerektiğini ve gözlem sırasında elde edilen verilerden çok bu sürecin iletişimsel olarak nasıl ilerlediği göz önünde bulundurularak denetmen ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin artırılmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Böylece ders gözlemi süre ve sayıdan bağımsız olarak bütüncül bir yaklaşımla öğretimsel süreçlere odaklanacak, iyi yapılandırılmış bir geri bildirim sistemi ile öğretmenin de kendisini değerlendirmesi sağlanacak, değerlendirici ile öğretmen arasında gelişen iletişim ve iş birliği sayesinde öğretmen ortaya çıkan sonuçları benimseme, uygulama, mesleki gelişimine katkı sağlama boyutunda daha etkin kullanabilecektir. Öğrenci ve velinin performans değerlendirme sürecine proaktif yaklaşımının sağlanmasının iyi yapılandırılmış bir performans değerlendirme sisteminin özelliklerinden biri olduğu sonucu; Fernández ve diğerlerinin (2018) “sistemli ve sınırları olan bir ebeveyn katılımı anlayışının benimsenerek, kurum hedeflerinin ve öğretmen gelişiminin merkeze alınmasının gerekli olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Performans değerlendirme uygulamaları sonucunda elde edilen çıktılar, ücret artış oranlarının, terfi, ödül süreçlerinin ya da eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi süreçlerde kullanılır (Mert, 2020). Araştırma bulgularına dayalı olarak iyi yapılandırılmış bir performans değerlendirme sisteminin özelliklerinden birinin de performans değerlendirme aracılığıyla elde edilen sonuçların kullanımındaki adil, tutarlı, şeffaf ve somut yaklaşımların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç motivasyon süreç teorilerinden “Ödül Adaleti Kuramını” çağrıştırmaktadır. Çalışanın ortaya koyduğu çaba, bilgi, tecrübe ile elde ettiği sonuçlar arasında bir dengesizlik varsa veya bu oran kendisi ile aynı işi yapan diğer çalışanların oranları ile kıyaslandığında arada bir eşitsizlik varsa adil olmayan bir durum ortaya çıkacağından motivasyon kaybına yol açacaktır (Küçüközkan, 2015). Elde edilen sonuçların kullanımlarının somutlaştırılması ve tutarlı olması sonucunu destekler şekilde Uysal (2015) bu sonuçlardan “terfi, rotasyon, atama gibi insan kaynakları süreçlerinde yararlanılması gerektiği ve bunun

bir motivasyon aracı da olduğu göz önünde bulundurularak beklenen düzeyde ya da üzerinde performans gösteren çalışanlara ek ödemeler yapılmasının” önemli olduğu; Maya ve Kacar (2018) “sürecin sonunda elde edilen sonuçların nasıl kullanılacağıının öğretmene net bir şekilde anlatılmasının” gerekli olduğu bulgularını ortaya koymuşlardır.

Katılımcıların ifadelerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular; iyi yapılandırılmış performans değerlendirme süreçleri, uygulama aşamaları ile buradan elde edilen sonuçların kullanımındaki şeffaflığın ve tutarlılığın; veliye yönelik hesap verebilirlik, kurum algısı, öğretimsel süreçlerin kalitesi ve öğrenci başarısı, öğretmenin mesleki gelişimine destek ve öğretmen motivasyonu gibi başlıklarda hem bireylere hem de kuruma katkılar sağlamakta olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç; “ortaya çıkan sonuçlardan somut kanıtlar olarak yararlanan, bu sonuçları hem öğrenciler hem de eğitim süreçlerinden etkilenen tüm paydaşların “iyileştirme” ve “geliştirme” aşamalarının tasarlanmasında kullanan, sistematik, değerli ve sürdürülebilir performans değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi zorunludur (Elliot, 2015)” ve “profesyonel öğrenme ve gelişim ile uyumlu, iyi tasarlanmış öğretmen performans değerlendirme sistemleri öğretmen işgücünün kalitesini iyileştirme çabalarını destekleme yolu ile öğretim kalitesindeki gelişmelere katkıda bulunurken aynı zamanda öğrenci başarısı üzerinde de olumlu etkiler ortaya koyabilecektir.” (Looney, 2011) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda Çimen ve Karadağ’ın (2020) araştırmalarında ulaştıkları sonuçta belirttikleri gibi çalışanların mutlu, huzurlu ve enerjik olmaları, yapılan iş ve ortaya koyulan emek sonucunda olumlu sonuçlar elde edilebilmesi için de önemli görülmektedir. Dolayısıyla hem neden hem de sonuç gibi görünen bu döngünün veliye yönelik hesap verebilirlik, kurum algısı, öğretimsel süreçlerin kalitesi ve öğrenci başarısı, öğretmenin mesleki gelişimine destek ve öğretmen motivasyonu gibi başlıklarda hem bireylere hem de kuruma katkılar sağlamakta olduğu ifade edilebilir.

5.1.3. Performans Değerlendirmede Bireylere İlişkin Sorunlar

Bu bölümde; katılımcıların performans değerlendirme süreçlerinde bireylerden kaynaklı sorunlara yönelik deneyim ve görüşlerinin analizi neticesinde elde edilen bulgulardan hareketle; “yöneticilerin performans değerlendirme sistemi hakkındaki bilgi ve beceri eksiklikleri”, “öğretmenlerin performans değerlendirme sistemi hakkındaki ve sözleşmelerle ilgili hukuki bilgilerindeki yetersizlik” ve “değerlendiricilerin konuya ilişkin bilgisizlikleri” konularına yönelik sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma bulguları farklı yönetsel yapıları ve işleyişleri olan kurumların ihtiyacı olan performans değerlendirme sistemlerinin oluşturulamamasına veya uygulanamamasına ağırlıklı olarak yöneticilerin bilgi ve becerilerinden kaynaklı eksikliklerin neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda kurumlarında performans değerlendirme süreçlerinin planlanması ve uygulanması konusunda sorumlulukları bulunan okul müdürleri ve bölüm/zümre başkanlarının kâğıt üzerindeki aşamaları hayata geçirmekte ya da işlevselliğini arttırmakta birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. İlgili konuda literatüre bakıldığında; araştırma sonuçlarımızla benzer bir şekilde öğretimsel lider konumunda olan yöneticilerin; “performans değerlendirmeyi somut verilerden ve çoklu veri kaynaklarından bağımsız kişisel gözlemleri ile sınırlaması ya da bu gözlemlere diğer ölçütlerden daha fazla öncelik ve önem vermesi”, “ders gözlemi yetkinliği”, “ders gözlem sürecinin yapılandırılması” ve “ders gözlemi sonrasında önemli bir basamak olan geri bildirim” süreçlerine yönelik sorunlar yaşanmakta olduğu bulguları ile karşılaşırız. Bunlara, Uysal’ın (2015) “çalışanların performansı hakkında sadece yönetici gözlemlerine bağlı kararlar verilmesinin nesnel bir yaklaşım olmayacağı”; Kara’nın (2019) “değerlendiricinin alan bilgisine önem verilmediği için öğretmenleri değerlendirme süreçlerinde sadece sınıf yönetimi, müfredat uygunluğu gibi konularla sınırlı kalındığı bunun da öğretmenlerin değerlendirilmesinde hem objektiflik ilkesini zedelediği hem de yeterli olmadığı”; İş’in (2021) okul müdürlerinin “ders denetimini denetimsel döngü basamaklarına uygun bir biçimde yerine getiremedikleri ve öğretmenlerin de bu nedenle denetimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını ifade etmeleri”, “öğretimsel denetime ilişkin bilgi ve deneyim

yetersizliklerinin objektif bir şekilde denetim yapma yeterlilikleri önünde engel teşkil etmekte olduğu”; Olcay’ın (2016) “olumlu ya da olumsuz geri bildirim verilirken kanıtlara dayalı olmasına ve üsluba özen gösterilmesi gerektiği aksi taktirde eleştiriden öteye geçemeyeceği”; Demirkol’un (2019) “geri bildirimin öğretmenleri motivasyon ve duygusal açıdan etkilediği, buna rağmen yöneticilerin bu süreçleri sağlıklı olarak yürüttüklerini ifade etmeleri ancak geri bildirimi tamamlayacak unsurlar olan gelişim hedefleri konusunda fikir birliğinin sağlanması, sürecin destek ve takibinin yapılması adımların söz edilmemesi” sonuçları örnek verilebilir. Ayrıca araştırmanın yöneticilerin performans değerlendirmeye yönelik aldıkları eğitimlerin etkisi ve önemi konusundaki görüşlerine ait bulgusu performans değerlendirme süreci ile ilgili planlanan ve uygulanan yönetici eğitimlerinin bu süreçlerin uygulayıcıları, bu süreçten doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen tüm paydaşlar ve kurumsal gelişim açısından önemli faydaları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç öğretimsel lider konumundaki yöneticilerin niteliklerinin performans değerlendirmesinde etkili olduğu (Morrison 2014; Van den Bergh, Ros ve Beijgaard 2015; Merchie, Tuytens, Devos ve Vanderlinde, 2018) bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın bu sonucu literatürde yöneticilerin performans değerlendirme süreçleri ile ilgili yetkinliklerinin artırılabilmesi için bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları (Konan ve Yılmaz 2018; Köybaşı, Uğurlu, Ağiroğlu-Bakır ve Karakuş 2017; Mert, 2020; İş 2021) bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin belli bir bölümünün performans değerlendirme sistemini “veli iletişimi” ile sınırlandırmakta olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin performans değerlendirme sistemlerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarının yetersizliğine işaret etmektedir. Bu sonuç Çimen ve Karadağ’ın (2020) “özel okulların eğitim faaliyetlerinden çok veli ve öğrencilerin memnuniyetine önem verildiği” bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Çimen ve Karadağ (2020) ilgili araştırmalarında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerini “bakıcı, dadı” gibi metaforlarla tanımlayarak “değersiz hissettiklerini” ifade etmeleri de oldukça düşündürücüdür. Bu bulgu ile çelişen bir şekilde Maya ve Kaçar (2018) çalışmalarında yöneticilerin “öğretmenlerin okullarını benimseme, fedakârlık ve gönüllülük

alışmaları, kurumsal gelişime katkı sağlama, mesleki yeterlilik, iletişim, disiplin, samimiyet, velilerden gelen geri bildirimlere karşı yaklaşım, eğitim programları ve alan yeterliliği konusunda hakimiyet gibi birçok kriter ile değerlendirilmesi gerektiğini” ifade ettikleri sonucunu ortaya koymuşlardır. Yöneticilerin bu çok boyutlu bakış açısına karşın öğretmenlerin performans değerlendirmesinde veli iletişimini öncelemesi, kurumların performans değerlendirme süreçlerindeki eksiklikleri kadar öğretmenler için özellikle bir çalışan hakkı olan performans değerlendirmesi konusunda bilgi ve farkındalıklarına yönelik desteğe ihtiyaç duymakta olduklarının da bir göstergesidir.

Ayrıca araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin sözleşmeleri ile ilgili hukuki bilgilerinin de oldukça sınırlı olduğu görölmektedir. Bu sonuç Boran, Atalmıs ve Sağır’ın (2015) “kurum yönetiminin öğretmen sözleşme şartlarına uymaması, kendilerine ait sorumlulukları yerine getirmeyerek, öğretmenlerden sözleşme şartlarından belirtilenden daha fazlasını beklemesi” ve Onaran’ın (2018) “özel okul yönetimlerinin öğretmenleri eğitimci kimliği dışında özel işletmede çalışan iş görenler statüsünde değerlendirmeleri” bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurumlara kullanılması konusunda yönlendirilen sözleşmenin öğretmenlerde özlük haklarının takibi konusunda bir karışıklığa da yol açtığı görölmektedir ancak ilgili sözleşme örneğinin hukuka aykırılığı konusunda tartışmaya açık özellikte olması (Bülbül, 2020) da bu durumun özellikle üzerinde düşünölmesi gereken bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşlerinin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular üzerinden kurumlarda yapılandırılmış bir performans sistemi olmasına rağmen değerlendiricilerin konuya ilişkin bilgi eksiklikleri nedeniyle bu sistemlerin kurgulandığı gibi işlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Olcay’ın (2016) “değerlendiricilerin kişisel ilişki, görüş ve yanlı kararlarından uzak durmalarının gerekliliği”; Gürcüoğlu ve Özdemir’in (2020) “performans değerlendirme çoklu veri kaynakları kullanırken bu verileri sağlayacak kaynak kişilere de konu ile ilgili eğitimler verilmesinin gerekli olduğu”,

“veri kaynaklarının, öğretmeni değerlendirebilecek kadar sistemin içinde olmaları ve değerlendireceği kişileri yeterli düzeyde tanımalarının gerekli olduğu” bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulanan sistemin sonuçlarının gizliliği ve bireysel olarak katkı boyutunda da aksamalar olduğu görülmektedir. Bu sonuç Çıta ve Keçecioğlu’nun (2015) “performans verilerinin ilgili çalışan ile paylaşılmasının ve geribildirimlerle desteklenmesinin bu sürecin çalışan açısından kabullenilir olması açısından önemli olduğu” bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Covid-19 Pandemisi ve Sonrasındaki Performans Değerlendirme Süreci

Bu bölümde araştırmanın Covid-19 pandemisi döneminde performans değerlendirme süreçlerine yönelik bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara “uzaktan öğretimde öğretmen performansının değerlendirilmesinde potansiyel yeni boyutlar” ve “uzaktan öğretime ilişkin bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulamaması” şeklinde iki yönlü olarak tartışılmıştır.

Öncelikle önemle belirtilmelidir ki aşağıda da örnekleri görülebileceği gibi, Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitimle ilgili yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine dayalı olarak ve uzaktan eğitimin uygulamasını değerlendiren bir boyutta yürütülmüştür; öğretmenlerin bu süreçteki performans ve ders gözlemleri ile ilgili bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bulguların analizi neticesinde; uzaktan öğretimde öğretmen performansının değerlendirilmesinde öğretmenlere yönelik yapılan ders gözlemlerinin sayısındaki artış, veli gözlemlerinin öğretmen performansı değerlendirme sürecinde yer alması, veli toplantılarının, zümre toplantılarının ve çeşitli etkinliklerin online olarak yapılıyor olması nedeniyle bu süreçlere yöneticilerin katılımının artması böylece bu kanalların da öğretmen değerlendirmede kullanılması şeklinde potansiyel yeni boyutlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Özellikle velilerin, çevrim içi derslerde öğretmenlerin verdikleri dersleri daha sık ve rahat bir şekilde gözlemlemesinin, profesyonel hesap verebilirlikte veli katılımının da

dikkate alınmasının gerektiğini düşündürmektedir. Eğitim yaşantıları içinde velilerin öğretmenler ile iş birliği içinde oldukları, öğretmen başarısında önemli paydaşlar oldukları ve veli algılarının, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde özel bir rolü olduğu (Peterson, Wahlquist, Brown ve Mukhopadhyay, 2003) ifade edilebilir. Ancak Covid-19 salgını etkisiyle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini almasıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesinde velilerin her zaman olduğundan daha büyük sorumluluklar yüklendiği (Günbaş ve Gözüküçük, 2020), böylelikle bu süreçte bir ihtiyaç olarak da ortaya çıkan veli-öğrenci ilişkisinin desteklendiği ve veliler ile iş birliği yapıldığı (Yaman, 2021) görülmektedir. Araştırma bulgularımızdan hareketle ortaya çıkan veli gözlemlerinin öğretmen performansı değerlendirme sürecinde yer alması sonucu bu velilerin sorumluluk ve iş birliği boyutunu başka bir noktaya taşımaktadır. Örgün eğitim süreçlerinde olduğu gibi öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinde veli görüşlerinin sistemli ve proaktif bir biçimde olması gerektiği gibi velilerin öğretmenleri izleme, gözlemleme ya da takip etmelerinin yasal olarak da belli sınırları bulunduğu da unutulmamalıdır. Çevrimiçi dersler sırasında görüntü, ses, resim gibi paylaşımlar öğretmen ve öğrencilerin kişisel verileridir; bu nedenle Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nun 8. maddesi gereğince “kişisel verilerin ilgili kişinin açık rızası olmaksızın aktarılamayacağı” bu nedenle de ilgili süreçlerin kişilerin izni olmaksızın gözlemlenmesinin, kayıt altına alınmasının ya da paylaşılmasının hukuki yaptırımları olacağı sonucu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca yine öğretmen performansının değerlendirilmesinde potansiyel bir boyut olarak çevrim içi derslerin diğer öğretmenlerin de ders gözlemi yapmasını kolaylaştıran bir faktör olduğu düşünülebilir. Ford, Urick ve Wilson (2018) “yönetici değerlendirmelerinin aksine öğretmenlerin çalışma arkadaşları tarafından değerlendirilmeleri konusunda memnuniyet gösterdiklerini” ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Akpınar ve Kranda (2016) öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine yönelik algılarını belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinin “kendilerinin başarılı ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalıklarını artırdığı, arkadaşlarının başarılı ve zayıf yönlerinden çıkarımlar yapabildikleri, değerlendirme becerisi kazandırdığı, eleştirilere karşı açık olmayı ve

eleştirel bakış açısını geliştirdiği” sonucuna ulaşmışlardır. Akran değerlendirmesi gibi önemli bir performans değerlendirme tekniğinin uzaktan eğitimde kullanılması, yönetici ve öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik memnuniyetleri uzaktan eğitime ait öğretmen performans değerlendirme sürecinin yapılandırılmasında kullanılabilecek etkili bir yöntem olabileceği fikrini çağrıştırmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak veli toplantılarının, zümre toplantılarının ve çeşitli etkinliklerin online olarak yapılıyor olması nedeniyle bu süreçlere yöneticilerin katılımının arttığı böylece bu kanalların da öğretmen performans değerlendirmede kullanılması şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Merchie ve diğerlerinin (2018) performans değerlendirme uygulamalarının yapısal özellikleri altında ortaya koyduğu “kolektif veya iş birliğine dayalı katılım; iç ve dış paydaşlarla iş birliği yoluyla gözlemlene ve geri bildirimde bulunma” ile “okul temelli yaklaşım; öğretmenlerin günlük çalışmalarına dahil olmak” boyutları ile örtüşmektedir. Ancak bu süreçlerde gözlemler üzerinden somut kanıtlar sunmak, geri bildirimde yapıcı destekleyici üslup benimsemek ve mutlaka fikir birliği ile oluşturulan hedefler planlamak bu sürecin işlevselliğini arttıracaktır. Çünkü Merchie ve diğerlerinin de (2018) ifade ettiği gibi “öğretmenler, bilginin tüketicileri yerine birlikte üreten olduklarında, profesyonelleşmeye karşı daha az direnç yaşarlar”.

Araştırma bulgularından hareketle; uzaktan eğitime ilişkin bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmadığı görülmektedir. Şüphesiz böyle bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasından önce uzaktan eğitimde öğretmen performansının tanımlanması ve bu konuda öğretmenlere yetkinlikler kazandırılması gerekmektedir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında ise öğretmenlerin uzaktan eğitimde birçok sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Saygı (2021) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında zorlandıkları sonuçlarını elde etmiştir. Demir ve Özdaş, (2020) Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koydukları çalışmalarında öğretmenlerin bu süreci memnun edici,

elverişsiz ve sınırlı olmak üzere üç farklı kategoride değerlendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Karaca ve Kelam (2020), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yeterli gördükleri, öğrenci faydasını ön planda tutarak özel çaba ile kaliteli bir eğitim süreci yürütmeye çalıştıkları ancak değerlendirme ve dönüt alma noktasında uzaktan eğitim çalışmalarını ölçmek için bir metodun olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonuçlarını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimde ödevlendirme ve değerlendirme sürecine yönelik yetersizliklerin varlığı (Hamutoğlu, Sezen Gültekin ve Savaşçı 2019; Erfidan, 2019; Duman, 2020), müfredatın uzaktan eğitimde yetersiz olması, öğrenmeyi ölçme sürecinde ortaya çıkan sorunlar gibi uzaktan eğitime adaptasyonda yaşanan problemler de (Sarı ve Nayır, 2020) uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara verilebilecek diğer örneklerdir. Çevrim içi derslerin yapısına uygun öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi anlayışı ve ölçme ve değerlendirme konsepti oluşturulmasının ardından öğretmenin performansını değerlendirmenin mümkün olabileceğini ifade edebiliriz.

Ayrıca henüz uzaktan öğretime özgü bir öğretmen performans değerlendirme sistemi oluşturulmasa da ders gözlem sayısındaki artışın, derslerin yapılıp yapılmadığını kontrol etme amacı dışında programın uzaktan eğitimde uygulanabilirliğini gözlemlemek ve uzaktan eğitim sürecinde velilerden gelen bildirimlere karşı öğretmeni ve kurumu korumak amacına yönelik olarak yapıldığı da belirtilebilir. Bu sonuçlar, Huber ve Skedsmo (2016)'nın öğretmen performans değerlendirmesinin hem hesap verebilirlik hem de kurumsal gelişim amaçlarına hizmet eden önemli bir strateji olduğuna yönelik bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçları ışığında hem konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara hem de uygulayıcılar başlığı altında özel okullarda performans değerlendirme süreçlerinde etkileyen ya da etkilenen konumunda olup bu sürecin uygulanmasına yönelik önerilere ihtiyaç duyan eğitimci ve eğitim yöneticilerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu bölümdeki öneriler, araştırmada elde edilen temalarla örtüşecek biçimde; “kamusal denetim süreçlerine ilişkin öneriler”, “kurumsal performans değerlendirme sürecine ilişkin öneriler”, “bireylere yönelik öneriler” ve “Covid-19 pandemisi döneminde performans değerlendirme süreçlerine yönelik öneriler” olmak üzere dört bölüm şeklinde sunulmuştur.

Katılımcıların kamusal denetime yönelik görüşlerinden elde edilen araştırma bulguları incelendiğinde yaşanan sorunlar belirlenmiş ve bu konuda yapılacak düzenlemelere yönelik öneriler oluşturulmuştur. Bunlar aşağıda özetlenmiştir;

- Kamusal teftişin hem mevzuat hem de uygulama boyutuyla ilgili özel okul yönetici ve öğretmenlerinin katılım göstereceği etkileşimli eğitimler planlanmalıdır. Bu planlamada özel okulların kendine özgü yasal süreçleri ve işleyişleri de dikkate alınmalıdır.
- Kamusal teftişi yapacak yetkili kişilerin eğitimleri sistemli olarak planlanmalıdır. Bu planlamada özel okullar ile ilgili uzmanlık-yetkinlik alanlarının belirlenerek bu süreçlerin özel okulların hedef ve ihtiyaçları dikkate alınmadı ve gelişen durumlara uyum sağlayabilmek açısından eğitim süreçlerinin sürekliliği sağlanmalıdır.
- Kamusal denetim süreçleri okulun örgütsel yapısına uygun, bakanlığın hedeflerinde de belirtildiği şekilde çoklu veri kaynaklarına dayalı, nitelikli ve işlevsel bir biçimde yapılandırılmalıdır. Bu süreçler yapılandırılırken evraklar, fiziki koşullar ve standartlar ötesinde kurumların kapsamı, özellikleri, uyguladıkları programlar gibi nitelikleri de dikkate alınmalıdır.
- Kamusal teftiş süreçlerindeki bürokratik işlemler ve evrak denetimlerinin sınırlandırılması, zaman, verimlilik ve maliyet boyutları açısından etkisi göz önünde bulundurularak e-denetim uygulamalarına gerekli önem verilmelidir.

E-denetim uygulamalarının işlevselliği ve verimliliği açısından gerekli alt yapı oluşturulmalı, kullanıcılara yönelik eğitimler verilmeli ve bu uygulamalar üzerinden yapılandırılan tüm iş başlıkları ve süreçler düzenli olarak takip edilmelidir.

- MEB müfettişlerince özel okullarda yapılan denetimler esnasında görülen iyi uygulama örneklerinin, özel okullar arasındaki rekabet dengesini bozmadan ve eğitim hizmetinin daha nitelikli verilmesini de gözeterek hem kamu okullarında hem de diğer özel okullarda yaygınlaştırılması önerilmelidir.
- Ülke genelinde yaşanan olumsuz deneyimler de göz önüne alınarak, özel okulların mali yapısının korunmasıyla ilgili mevzuat geliştirilerek güncellenmeli ve kamu denetçilerinin yapacağı teftişlerde bu durum özellikle incelenmeli ve değerlendirilmelidir.

Kurumsal performans değerlendirme sürecine ait bulgular incelendiğinde; kurumsal bir performans değerlendirme oluşturulamamasının nedenleri görülebilirken, bu konularda yapılacak düzenlemelerin de sistematik bir kurumsal performans değerlendirme süreci oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunlar aşağıda özetlenmiştir;

- Kurumlar, performans değerlendirme sistemlerini oluşturmaları kadar bu konudaki bilgilendirmelere, hatta eğitimlere yasal belgelerde yer verilmesi aşamalarına da gerekli önemi vermelidirler.
- Performans değerlendirme sürecinin her aşamasında olduğu gibi performans değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi sürecinde de iletişimci, iş birlikçi ve gelişim odaklı bir yaklaşım izlenmeli tüm katılımcıların görüşleri alınmalı ve bu süreç demokratik bir şekilde yürütülmelidir.

- Performans değerlendirme sistemlerinin oluşturulması kadar uygulanan sistemlerde süreklilik ve istikrar sağlanması da önemlidir. Kurumlar oluşturdukları performans değerlendirme sistemlerinde istikrar sağlamalı ve zaman içinde ortaya çıkabilecek değişikliklerden ve güncellemelerden tüm paydaşları haberdar etmelidirler.
- Yaşanabilecek olası sorunların önüne geçebilmek için geri bildirim süreçleri yazılı olarak raporlanmalı hem kurumsal hem de bireysel takip açısından kayıt altına alınmalı, sözel olarak iyi yapılandırılmış bir görüşme ile öğretmenle paylaşılmalıdır. Ayrıca bu sürecin sonunda fikir alışverişi ve iş birliği ile oluşturulan bir plan ile mesleki gelişime katkı sağlanabilmesi için geri bildirim sürecindeki tüm adımlar ğretmen performansını geliştirme-iyileştirme amacıyla profesyonel bir bakış açısıyla yapılmalıdır.
- Ders gözlemi yapan kişilerin tüm boyutları ile bu süreci doğru bir biçimde değerlendirebilmeleri için süre ve sayıdan bağımsız olarak bütüncül bir yaklaşımla öğretimsel süreçlere odaklanmaları, iyi yapılandırılmış bir geri bildirim sistemi ile öğretmenin de kendisini değerlendirmesine olanak sağlamaları, iletişimin ve iş birliğini ön planda tutmaları önemlidir. Sadece ders gözlemi yapan kişiler değil öğretmenler de bu süreci tüm boyutları ile doğru algılayabilmeleri için eğitime dahil olmalıdırlar.
- Öğretmen performans değerlendirmesinde ğrenci ve veli görüşlerinden de sistemli olarak faydalanılması ancak bu görüşlerin alınırken proaktif yaklaşımın sağlanması bireylere ve kuruma katkı sağlayabilir. Bu aşamada mutlaka veli görüşleri ve ğrenci değerlendirmeleri sistem içinde doğru bir yerde konumlandırılmalı, objektif bir süreç izlenmeli ve ğretmen performans değerlendirme sürecindeki payına, oranına ve sınırına “okulun öğretimsel hedefleri” merkeze alınarak karar verilmelidir.

- Bireylerin kendi performanslarını kendi algıları ile değerlendirmesine olanak sağlanması ve bunu diğer kaynaklardan gelecek veriler ile karşılaştırmasına da zemin oluşturması açısından performans değerlendirme süreçlerinde öz değerlendirme boyutuna da yer verilmelidir.
- Çalışanların motivasyon ve verimliliklerini arttırmak ve performans değerlendirmesinin etkililiği için süreç sonunda elde edilen sonuç ve çıktıların kullanımları ile ilgili adil, şeffaf ve somut uygulamaların belirlenmeli ve mutlaka tüm paydaşlarla bu bilgiler bir sistem dahilinde paylaşılmalıdır.

Katılımcıların performans değerlendirme süreçlerinde bireylerden kaynaklı sorunlara yönelik deneyim ve görüşlerinin analizi neticesinde elde edilen bulgulardan hareketle; yöneticiler, öğretmenler ve değerlendiricilerden kaynaklı sorunlar olduğu ortaya konmuş ve bu konuda katkı sağlaması öngörülen öneriler aşağıda özetlenmiştir;

- Bu süreçten doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen tüm paydaşların yararı ve kurumsal gelişim açısından performans değerlendirme süreci ile ilgili etkileşimli yönetici eğitimleri planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu eğitimlerin planlanması süreçlerinde, etkisini arttırmak için pratik, kapsayıcı ve süreç odaklı bir yaklaşım izlenmelidir.
- Araştırma bulguları, kurumların performans değerlendirme süreçlerindeki eksiklikleri kadar öğretmenler için özellikle bir çalışan hakkı olan performans değerlendirmesi konusunda bilgi ve farkındalıklarına yönelik desteğe ihtiyaç duymakta olduklarını işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenler için bir çalışan hakkı olarak performans değerlendirme sistemlerinin uygulama adımları, amacı, kapsamı, hedefleri gibi aşamalarla yapılandırılmış eğitimler planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin hem iş sözleşmelerine yönelik hem de eğitim hukuku alanında kendi hakları ve öğrenci hakları açısından bilinç oluşturmalarına yönelik eğitimler verilmelidir.

- Kurumlar kurgulanan sistemin işlevselliğini ve verimliliğini arttırmak için sistemin özelliklerine, araçlarına, kullanım fonksiyonlarına, çıktı ve sonuçların analizi ve kullanım alanlarına yönelik olarak yapılandırılmış eğitimlerle tüm katılımcıları düzenli olarak desteklemelidir. Ayrıca aşamalara yönelik doğru ve objektif tutumlar geliştirmeleri için performans değerlendirme sürecinde yer alan tüm değerlendiriciler de eğitimlere dahil olmalıdırlar.

Araştırmanın Covid-19 pandemisi döneminde performans değerlendirme süreçlerine yönelik bulgularına dayalı olarak uzaktan öğretimde öğretmen performansının değerlendirilmesinde potansiyel yeni boyutlar ortaya çıktığı ve uzaktan öğretime ilişkin bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle aşağıda Covid-19 pandemisi döneminde performans değerlendirme süreçlerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Uzaktan öğretimde öğretmenlere yönelik yapılan ders gözlemlerinin nicel olarak arttığı görülmektedir. Ancak nitelik bakımından değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimde de ders gözlemlerinde salt ders denetim anlayışından uzaklaşılmalı, öğretimsel süreçlere odaklanılmalı, uzaktan öğretimle uyumlu ölçütlerin entegre edilmesiyle sistematik bir ders gözlem ve geri bildirim süreci yapılandırılmalıdır.
- Uzaktan öğretimde de örgün eğitim süreçlerinde olduğu gibi öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinde veli görüşlerinin sistemli ve proaktif bir biçimde alınması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ayrıca velilerin öğretmenleri izleme, gözlemleme ya da takip etmelerinin yasal olarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel verilerinin korunması adına belli sınırları bulunduğu da göz önünde bulundurulmalı, kurumsal süreçte velileri bu konu hakkında bilinçlendirmek ve farkındalık oluşturmak adına eğitimler planlanmalıdır.

- Öğretmen performansının değerlendirilmesinde potansiyel bir boyut olarak çevrim içi derslerin diğer öğretmenlerin de ders gözlemi yapmasını kolaylaştıran bir faktör olduğu düşünülebilir ve akran değerlendirmesi uzaktan eğitime ait öğretmen performans değerlendirme sürecinin yapılandırılmasında kullanılabilecek etkili bir yöntem olarak önerilebilir.
- Yöneticilerin uzaktan öğretimde veli toplantılarına, zümre toplantılarına ve çeşitli etkinliklere katılımının daha elverişli olmasını bir avantaja çevirmek ve bu sürecin işlevselliğini arttırmak amacıyla gözlemler üzerinden somut kanıtlar sunulmalı, geri bildirimde yapıcı, destekleyici üslup benimsenmeli ve fikir birliği ile oluşturulan hedefler planlanmalıdır.
- Çevrim içi derslerin yapısına uygun öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi anlayışı ve ölçme ve değerlendirme konsepti oluşturulmasının ardından öğretmen performans değerlendirme sistemi oluşturulabilir. Ancak bu süreçte de uzaktan eğitimde öğretmen performansı tanımlanmalı ve bu konuda öğretmenlere yetkinlikler kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma yalnızca Türk uyruklu gerçek ve tüzel kişilerce açılacak özel okullar üzerinde yürütülmüştür. Benzer bir çalışma, karşılaştırma yapılabilmesi için de yabancı okullar ve milletlerarası okullar için de yapılabilir.
- Bu araştırma MEB'e bağlı, farklı yapı ve büyüklüklerdeki özel okullarda görev yapan, yönetici, bölüm/zümre başkanları ve öğretmenler ile yürütülmüştür. Okulların yapılarına yönelik değişkenlere yer verilerek farklı yapı ve

büyükölüklerdeki okullarda uygulanan öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılmasına yönelik durum çalışması niteliğinde çalışmalar yapılabilir.

- Özel okullarda görev yapan, yönetici, bölüm/zümre başkanları ve öğretmenler ile yürütölen bu çalışmadan farklı olarak öğretmen performans değerlendirme sistemine yönelik algılarını ve görüşlerini belirlemeye yönelik olarak öğrencilerin ve velilerin de dahil edildiği bir çalışma yapılabilir. Bu bağlamda müfettişler ve okulların bulundukları il ve ilçelerdeki milli eğitim müdürlüğündeki yöneticiler de araştırmaya dahil edilebilir.
- Performans değerlendirmesinde yer alacak bireylerin bilgi ve tutumlarındaki değişikliği belirlemek amacıyla deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Özel okulların öğretmen performans değerlendirme sürecini incelemek amacıyla gelecek araştırmalarda özel okulların insan kaynakları birimlerinde bu süreçlerden sorumlu kişilerin de görüşleri alınabilir.
- Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Gelecek araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri de kullanılabilir.
- Uzaktan eğitime uygun öğretmen performans değerlendirme süreçlerinin oluşturulması amacına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. (2020). *Dünden Bugüne Türk Eğitim Sisteminde Denetim*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ağaoğlu, S., Selim, Y. (2020). Okul Müdürlerinin Okul Denetim Sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 219-226.
- Akçay, C., Başar, M. A. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmelik Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görmeye Dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 170-197.
- Akpınar, M., Kranda, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 342-356.
- Akşirin, Ç. (2008). Yetkinlik Temelli Performans Değerlendirme: Sağlık Sektöründen Bir Uygulama. *Verimlilik Dergisi*, 2008 (2), 35-52.
- Aktaş, E. (2010). *Performans Değerlendirme Sistemlerinin Örgütsel Adalet Algısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınok, V., Tezel, M. ve S. Güngör, S. (2020). Okullarda Denetimin Gerekliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 225-253.
- Altun, B. (2014). *Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı?*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, S.A., Memişoğlu, S.P. (2008). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (54), 151-179.

- Altunay, E. (2020). Okul Yöneticilerinin Ders Denetimlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.
- Arslan, H., Sayın, S. D. (2017). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecindeki Çoklu Veri Kaynakları ile İlgili Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri. *Uluslararası Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1222- 1241.
- Ata, M. K. (2006). *Özel Öğretim Kurumlarının Kuruluşu, İşleyişi ve Denetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hukuk Anabilim Dalı.
- Aseltine, J., Faryniarz, J. ve Rigazio-DiGilio, S. (2006). *Supervision For Learning: A Performance-Based Approach to Teacher Development and School Improvement*. Alexandria: ASCD Association of Supervision and Curriculum Development.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayyıldız, E., Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 64-73.
- Bakoğlu, E. (2001). Örgütsel Performans Kavramı ve Gelişimi. *Öneri Dergisi*, 4 (15), 39-45.
- Barry, D. (2020). *The Value of The Australian Professional Standards for Teachers as an Evaluation Tool to Enhance Teacher Quality*. Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.
- Beltekin, N., Şahin Özdemir, B., Yılmaz, G., Akkalkan, H. ve Cemaloğlu, N. (2014). Sürekli Gelişim İçin E-performans Yönetim Sistemi: Bir Model Önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı*, 149-170.

Boran, A., Atalmis, E. ve Sağır, E. (2015). Özel Öğretim Kurs Merkezi Öğretmenleri ve Çalışma Koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4 (4), 17-29.

Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bülbül M. (2020). Eğitimde Teftiş Sistemi ve Politikaları (Politika Notu: 2020/13). *İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı*. DOI: 10.26414/pn013

Bülbül, M. (2020). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Bülbül, M. (2020). *Eğitim Hukuku Pratik Çalışmaları*. Nobel Akademik Yayıncılık. İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

Cambridge (2017). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/proactive> adresinden 30.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Can, N. (2007) İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 31(161), 112-122.

Can, E., Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin, Maarif Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Yapmış Olduğu Rehberlik Çalışmalarından Yararlanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22 (1), 1-28.

Ceylan, M., Can, S. (2019). Evaluation of Teachers' Views on School Managers' Classroom Supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10 (4), 490-510.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L., A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, J., Goldhaber, D. (2016). Building A More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations. *Educational Researcher*, 45 (6), 378-387.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim Araştırmaları (2.Baskı)*. İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- Çelebi, N, Babaoğlu, E, Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans Değerlendirme Formuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 211-233.
- Çelik, M. (2017). *Performans Yönetimi: Kavram, Araştırma, Analiz*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Çetin, M., Büyüktaş, Ş. (2017). Okul Yöneticilerinin Denetime İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *The Journal of Academic Social Science*, (5) 45, 530-546.
- Çıta, K., Keçecioglu, T. (2015). Çalışanların Performans Yönetimi Sistemini Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 19-36.
- Çimen, B., Karadağ, E. (2020). Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 518-541.
- Dee, T., Wyckoff, J. (2017). A Lasting Impact: High-Stakes Teacher Evaluations Drive Student Success in Washington, DC. *Education Next*, 17 (4), 58-67.
- Demir, F., Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*. 49 (1), 273-292.

- Demirel, D. (2020). Yerel Yönetimlerde Orta ve Üst Düzey Yöneticilerin Performans Değerlendirme Yöntemlerine Dair Nitel Bir Araştırma: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Örneği. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6 (1), 60-69.
- Demirkol, E (2019). *Özel Okullarda Uygulanan Performans Değerlendirme ile İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dessler, G. (2017). *Human Resources Management*. New York: Pearson.
- Doğan, S. (2020). Türk Eğitim Sisteminde Öğretimsel Denetim. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3 (1), 22-32.
- Donaldson, M., Donaldson, G. (2012). Strengthening Teacher Evaluation: What District Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 69 (8), 78-82
- Dooren, W., Bouckaert, G. ve Halligan, J. (2015). *Performance Management in the Public Sector*. New York: Routledge.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (29), 27-45.
- Dönmez, B., Demirtaş, Ç. (2018). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerine İlişkin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (29), 454-478.
- Dubnick, M. (2005), Accountability and the Promise of Performance: In Search of Mechanisms. *Public Performance and Management Review*, 28 (3), 376-417.
- Duman, S. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinden Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 49 (1), 95-112.

- Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (9), 102-116.
- Eren, M. Ş., M., Kaplan. (2014). Kurumsal Yetkinliklerin Örgütsel Performans Üzerindeki Etkileri: Üretim Firmaları Üzerine Bir Araştırma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0 (40), 175-192.
- Erfidan A. (2019). *Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ergen, H., Eşiyok, İ. (2017). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 2-19.
- Fernández, E., LeChasseur, K. ve Donaldson, M. L. (2018). Responses To Including Parents in Teacher Evaluation Policy: A Critical Policy Analysis. *Journal of Education Policy*, 33 (3), 398-413.
- Ford, T. G., Urick, A. ve Wilson, A. S. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on US teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 59 <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3559> adresinden erişilmiştir.
- Fraenkel, A., Hyun, H.H. ve Wallen, N.E. (2012). *How To Design and Evaluate Research in Education*. (8th Edition) New York: Mc. Graw Hill.
- Fritz, C., Miller, G. (2003). Supervisory Options For Instructional Leaders in Education. *Journal of Leadership Education*, 2 (2), 13-27.
- Gökaslan, S. (2000). *Performans Değerlemesinin Toplam Kalite Yönetimindeki Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Grigoroudis, E., Zopounidis, C. (2011). Developing An Employee Avaluation Management System: The Case of a Healthcare Organization. *Operational Research. Springer Verlag*, 12 (1), 83-106.
- Gümüş E., Şişman, M. (2014). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günbaş, N., Gözükcük, M. (2020). Views of Elementary School Children's Parents about Distance Education during the Covid-19 Pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10 (3), 686-716.
- Gündüz, H., Tangut, E. (2014). Performans Değerlendirme İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (9) ,1-21.
- Gündüz, Y., Can, E. (2013). Türkiye’de Eğitim Denetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Temel Sorunlar. *V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. Bildiri Kitabı (717-723)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi-TEMSEN, 20-22 Haziran, Kahramanmaraş.
- Gürbüz, S. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürcüoğlu, S., Özdemir, F. (2020). Öğretmenlerin Perspektifinden Ortaöğretimde Performans Değerlendirmesi: Ankara İli Mamak İlçesi Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 101-126.
- Hamutoğlu, N. B., Sezen Gültekin, G. ve Savaşçı, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Açıköğretim Uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9 (1), 19–28.
- Harris, B.M. (1987). Resolving Old Dilemmas In Diagnostic Evaluation. *Educational Leadership*, 44 (7), 46-49.
- Hartinah, S., Suharso, P., Umam, R., Syazali, M., Lestari, B., Roslina, R. ve Jermisittiparsert, K. (2020). Retracted: Teacher's performance management: The

Role of Principal's Leadership, Work Environment and Motivation in Tegal City, Indonesia. *Management Science Letters*, 10 (1), 235-246.

Hatipoğlu, Z. (2020). Performans Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim Yaklaşımı ve OKR Sistemi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 3 (4), 1-16

Helvacı, M.A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 155-169.

Hinchey, P. H. (2010). Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn From Research. <http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right> adresinden erişilmiştir.

Hoşgörür, V., Kaplan, İ. (2017). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Kurum Teftiş Raporlarına Göre Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (3), 577-60.

Huber, S. G., Skedsmo, G. (2016). Teacher Evaluation—Accountability and Improving Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28 (2), 105-109.

Idowu, A. (2017). Effectiveness of Performance Appraisal System and Its Effect on Employee Motivation. *Nile Journal of Business and Economics*, 3 (5), 15-39.

İpçioğlu, İ., Kahya, D. (2016). Bilgi Yönetimi Sürecinin Örgütsel Performansa Etkisi ve Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/2016, (25), 179-204.

İş, E. (2021). *Okul Müdürlerinin Okul Temelli Denetim Yaklaşımlarının Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İş Kanunu.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4857&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden 21.12.2020 erişilmiştir.

John Lemay, D., Doleck, T. ve Bazalais, P. (2021). Transition To Online Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Interactive Learning Environments*, 1-12. DOI: 10.1080/10494820.2021.1871633

Lunenburg, F. C. (2012). Performance Appraisal: Methods and Rating Errors. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 14 (1), 1-9.

Kamindo, C. M. (2008) *Instructional Supervision in an Era of Change: Policy and Practice in Primary Education in Kenya*. Unpublished doctoral dissertation. Durham University.

Kampkötter, P. (2017). Performance Appraisals and Job Satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 28 (5), 750-774.

Kanfer, R. (1990). Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1(2), 75-130.

Kaplan, T., Demir, R. (2021). Kamu Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye ve Performans Değerlendirme Yönetmeliği Taslağına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 135-169.

Kara, G. (2019). *Öğretmen Performans Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabatak, S., Şengür, D. (2020). Öğretmen Performans Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7 (1), 99-113.

- Karaca, Ş., Kelam, D. (2020). Covid-19 Gölgesinde Uzaktan Eğitim Hizmet Kalitesinin İncelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-18.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, A. (2019). Muhasebe Bilgi Sistemi Kullanımının Örgütsel Performansa Etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 61-80.
- Karaman, M., Kuşcu Karatepe, H. ve Kuşcu, F. (2019). Sağlık İşletmelerinde Performans Değerlendirme ve Ölçme Yöntemleri Hakkında Bir Derleme Çalışması. *Yönetim Ekonomi Edebiyat İslami ve Politik Bilimler Dergisi*, 4 (1), 153-171.
- Kavrat, B., Türel, Y. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Geliştirme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2 (2), 23-33.
- Kızılkaya, H. (2019). *Öğretmen Performans Değerlendirme Süreciyle İlgili Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Koç, H., Topaloğlu, M. (2012). *İşletmeler İçin Yönetim Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Koçak, S., Arslan, S. (2018). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 602-620.
- Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R.B. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi –Journal of Qualitative Research in Education*, 7 (4), 1449-1474.

- Konan, N., Yılmaz, S. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (219), 137-160.
- Kondrasuk, Jack N. (2011), The Ideal Performance Appraisal is A Format, Not A Form, *Proceedings of the Academy of Strategic Management Journal*, 11 (1), 115-130.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağiroğlu Bakır, A. ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12 (4), 327-344.
- Kubat, G. (2014). Öz Değerlendirmenin 360 Derece Geri Besleme Yöntemindeki İşlevselliği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 51-66.
- Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B. ve Gunawan, I. (2019). Professional Ethics and Teacher Teaching Performance: Measurement of Teacher Empowerment with a Soft System Methodology Approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 85-116.
- KVKK, (2016). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6698.pdf> adresinden 14.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: Teacher Evaluation For Improvement. *European Journal of Education*, 46 (4), 440-455.
- Maley, J. (2013) Hybrid Purposes of Performance Appraisal in a Crisis. *Journal of Management Development*, 30 (10), 1093 – 1112.
- Maya, I., Kacar, Y. (2018). School Principals' and Teachers' Views on Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Progressive Education*, 14 (5), 77-88.

MEB, Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017).

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 29.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2017). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden 17.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018). 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu. <https://www.sayistay.gov.tr/> adresinden 13.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018). 2023 Vizyon Belgesi. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 09.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2020). <http://ookgm.meb.gov.tr/> adresinden 03.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB İstatistik. (2020). <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 16.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, (2020). https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_BakanlYk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf adresinden 19.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Memduhoğlu, H., Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 131-142.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. ve Vanderlinde, R. (2018). Evaluating Teachers' Professional Development Initiatives: Towards An Extended Avaluative Framework. *Research Papers in Education*, 33 (2), 143-168.

Mert, İ. (2020). Performans Geri Bildirimi Üzerine Keşfedici Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 133-148.

Mert, İ. (2020). İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme Sistemi Sorun, Çözüm ve Etkinliğine İlişkin Değerlendirmeleri. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6 (1), 79-96.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 14.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 14.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Morrison, J. A. (2014). Scientists' Participation in Teacher Professional Development: The Impact on Fourth to Eighth Grade Teachers' Understanding and Implementation of Inquiry Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12 (4), 793-816.

Nartgün, S. Ş. (2020). *Denetim Giriş. Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. (4. Baskı). (Ed. Sağır, M. ve Göksoy, S.). Ankara: Pegem Akademi. 41-58.

OECD. (Haziran 2005). Basic Education in Turkey Background Report. <https://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf> adresinden 13.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Olçay, Y. (2016). *Eğitim Kurumlarında 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Onaran, M. A. (2018). Özel Okullarda Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Özel Okul Yönetimi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 49-67.

Örnek Kurum İç Yönetmeliği (2018). <https://www.cagfen.k12.tr/wp-content/uploads/2018/11/I%CC%87c%CC%A7HizmetYo%CC%88nergesi.pdf/2018/02/Is-yeri-hizmet-yonergesi.pdf> adresinden 21.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Özdemir, M. (2020). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı.

Özer, M. A. (2020). *Kuruluşlarda Süreç, Performans ve Risk Analizi Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Özer, N. (2010). *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları: Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özge Sağbaş, N., Özkan, C. (2019). 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 1-18.

Özkal Sayan, İ., Övgün, B. ve Zengin, O. (2018). Türk Kamu Yönetiminde Performans Değerlendirmesi ve Denetimi Mümkün mü?. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2018 (2), 74-92.

Özkan, H., Çelikten, Y. (2017). Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 965-990.

Öztaş, N., Gürcüoğlu, S. (2018). Türk Kamu Yönetiminde Performans Yönetimi: Millî Eğitim Bakanlığı Örneği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (14), 537-549.

Pajak, E., Arrington, A. (2004). Empowering A Profession: Rethinking the Roles of Administrative Evaluation and Instructional Supervision in Improving Teacher

- Quality. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103 (1), 228-252.
- Pehlivan, B. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirmesi ve Maliye Bakanlığı Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama. *Maliye Dergisi*, 154, 171-187.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E. ve Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys For Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (4), 317-330.
- Polatcan, M., Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (3), 8-24.
- Pulakos, E. D., Mueller-Hanson, R. ve Arad, S. (2019). The Evolution of Performance Management: Searching for Value. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6 (1), 249-271.
- Range, B., Scherz, S., Holt, C. ve Young, S. (2011). Supervision and Evaluation: the Wyoming Perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (3), 243–265.
- Reid, K. S. (2015). Parent Engagement on Rise as Priority for Schools, Districts. *Education Week*, 34 (32), 9. <https://archive.globalfrp.org/hfrp-news/in-the-media/parent-engagement-on-rise-as-priority-for-schools-districts-education-week-6-3-2015> adresinden erişilmiştir.
- Renata, R., Wardiah, D. ve Kristiawan, M. (2018). The Influence of Headmaster’s Supervision and Achievement Motivation on Effective Teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7 (4), 44-49.
- Resmi Gazete, (2014) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm> adresinden 26.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete, (2015) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden 19.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete, (2017) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13.htm> adresinden 02.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete, (2017) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm> adresinden 02.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Rigby, J. G., Larbi-Cherif, A., Rosenquist, B. A., Sharpe, C. J., Cobb, P. ve Smith, T. (2017). Administrator Observation and Feedback: Does It Lead Toward Improvement in Inquiry-Oriented Math Instruction?. *Educational Administration Quarterly*, 53 (3), 475-516.

Robinson, M. (2019). Music Teachers' Perceptions of High Stakes Teacher Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 120 (1), 45-56.

Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.

Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies*, 15 (4), 959-975.

Sayan, İ. Ö. (2017). Yeniden Sözleşmeli Öğretmenlik. *The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*, 5 (54), 16-33.

Saygı, H. (2021). Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 109-129.

Serçemeli, M., Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.

- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Shet, S. V., Patil, S. V. ve Chandawarkar, M. R. (2019). Competency Based Superior Performance and Organizational Effectiveness. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68 (4), 753-773
- Sonnentag, S., Frese, M. (2002). Performance Concepts and Performance Theory. *Psychological Management of Individual Performance*, 23 (1), 3-25.
- Steinberg, M. P., M. L. Donaldson. (2016). The New Educational Accountability: Understanding the Landscape of Teacher Evaluation in The Post-NCLB Era. *Education Finance and Policy*, 11 (3), 340-359.
- St-Onge, S., Morin, D., Bellehumeur, M. ve Dupuis, F. (2009). Managers' Motivation to Evaluate Subordinate Performance. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 4 (3), 273-293.
- Şahin, B. (2020). Salgın Döneminde Yürütülen Çevrimiçi Eğitim Faaliyetleri: Tespit ve Öneriler Raporu. *Akademik-Us*, 4 (2), 99-101.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevlerindeki Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4 (7), 82-99.
- Şat, A. (2016). Eğitim Örgütlerinde Performansa Dayalı Denetim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Özel Okul Örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 49-66.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Taş, İ., Bıkmaz, F. (2020). Bir Öğretmen Değerlendirme Modeli Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 575-593.
- Taşkın, P. (2010). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve Getirdiği Yenilikler. *Ankara Barosu Dergisi*, (4), 159-178.
- Tiyek, R., Sarıyıldız, A. (2018). Performans Yönetiminde Başarının Sırrı: İletişim. *Uluslararası Bankacılık Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 51-86.
- Tonbul, Y., Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16 (1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Topuz, M., Yılmaz, K. (2019). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 82-113.
- Tunç, Z. (2020). *Müfettiş ve Müdürlerin Ders Denetimi Uygulamalarının Çağdaş Denetim Özellikleri ve İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88 (1), 87-108.
- Uysal, Ş. (2015). Performans Yönetimi Sisteminin Tanımı, Tarihçesi, Amaç ve Temel Unsurlarına Genel Bakış. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5 (2), 32-39.

- Ülker, M. (2020). Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi; Kosova Cumhuriyeti Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 989-1010.
- Üzüm, B., Uçkun, S. (2018). Performans Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Kocaeli İli Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 254-274.
- Van den Bergh, L., Ros, A. ve Beijsaard, D. (2015). Teacher Learning in the Context of A Continuing Professional Development Programme: A Case Study. *Teaching and Teacher Education*, 47 (2015), 142-150.
- Wiese, D. S., Buckley, M. R. (1998), The Evolution of the Performance Appraisal Process, *Journal of Management History (Archive)*, 4 (3), 233-249. DOI: <https://doi.org/10.1108/13552529810231003>
- Waite, D. (1995) *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: Falmer Press.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye ve Çin’de Uzaktan Eğitim Süreç ve Uygulamalarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Pandemi Özel Sayısı*, 3297-3309.
- Yang, L. (2019). Research on the Application of 360 Degree Performance Evaluation in Enterprise Information Construction. *2019 International Conference on Management, Finance and Social Sciences Research (MFSSR 2019)*, 539-543. DOI: 10.25236/mfssr.2019.109
- Yemişçi, D.A. (2005). *Bilgi Yönetim Sisteminin Performans Değerlendirme Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2009). İlköğretimde E-Denetim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (361), 29-36.

Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.

Zatynski, M. (2012). Revamping Teacher Evaluation. *Principal*, 91 (5), 22-57.

Zepeda, S. J., Kruskamp, B. (2007). High School Department Chairs—Perspectives on Instructional Supervision. *The High School Journal*, 90 (4), 44-54.



EK 1- GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: “Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesine yönelik uygulamalar nelerdir ve performans değerlendirme sürecinin işleyişi nasıldır?”

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):

Görüşmeci: Kevser Güneş Metin

GİRİŞ

Merhaba..... Hanım / Bey,

Ben Kevser Güneş Metin. İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nde Eğitim Kurumları İşletmeciliği Programında yüksek lisans yapmaktayım. Size yönelteceğim görüşme soruları da yüksek lisans tez çalışmam kapsamında hazırladığım sorulardır.

Çalışmamızda amaçlanan; özel okullarda öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinin nasıl yürütüldüğünün araştırılmasıdır. Araştırmanın farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesinin gerekliliğini düşünerek, özel okullarda görev yapan hem yönetici hem de öğretmenlerle görüşmekteyim.

Bu araştırmamızın sonuçlarının hem kamu okullarında hem özel okullarda yürütülen performans değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesinde dikkate alınacağını ve de bilimsel literatüre katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Bu nedenle ayırdığınız değerli zamanınız ve verdiğiniz emek için çok teşekkür ederim.

Ayrıca;

- Sizlerle yürüteceğimiz görüşme sürecinde isimleriniz ve çalıştığınız kurum bilgileri gizli tutulacak; elde edilen diğer veriler de araştırmanın amaçlarına uygun olarak analiz edilip sunulacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin/okulların isimlerini de rapora yansıtmayacağım.
- Görüşmemiz, araştırma verilerinin analiz edilmesi amacıyla yazıya döküleceğinden kaydedilecek ve yalnızca yukarıda belirtildiği gibi bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.
- Araştırmamıza katılımda gönüllülük esastır. Katılımcı dilediği zaman görüşmeyi sonlandırarak araştırma kapsamından çıkabilir.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?
- Bu görüşmenin en çok bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularımıza başlayalım.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bir özel okul personeli olarak kendinizden kısaca bahseder misiniz?
 - a. Yaşınız:
 - b. Cinsiyetiniz:
 - c. Öğrenim durumunuz:
 - d. Branşınız:
 - e. Göreviniz (Öğretmen, okul yöneticisi, bölüm/zümre başkanı, koordinatör, insan kaynakları yöneticisi/sorumlusu vb.):
 - f. Yerine Getirdiğiniz Görevlerdeki Görev Süreniz:
 - g. Çalıştığınız Kurum / Kurumlar:
 - h. Çalıştığınız Kurumun / Kurumların Kuruluş Yılı:
2. MEB müfettişleri tarafından öğretmenlere yönelik yapılan denetim/değerlendirme çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesine yönelik olarak şu an görev yaptığınız okulda veya önceden görev yaptığınız farklı özel okullarda öğretmen performansının değerlendirmesiyle ilgili hususlar nerede yer almaktadır?
4. Öğretmenlere yönelik uygulanan bu performans değerlendirme süreçleri nasıl işlemektedir?

Soruların yarısını tamamlamak üzereyiz. Oldukça aydınlatıcı cevaplar verdiniz, teşekkür ederim.

5. Yukarıdaki soru bağlamındaki uygulamalar sırasında ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?
6. Uyguladığınız performans değerlendirme sisteminin kuruma, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere ne gibi katkıları olmaktadır?

7. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları öğretmenlerin terfilerinde, sorumluluklarının artırılması veya azaltılmasında, ücretlerinin belirlenmesinde, sözleşmelerinin yenilenmesi veya yeninden sözleşme yapılmamasında kullanılmakta mıdır? Yanıtınız evetse bu nasıl olmaktadır?
8. Kovid-19 pandemisinde yaşananlar (uzaktan öğretime zorunlu geçiş, öğretim ortamlarına ait gözlemlerin yüz yüze sınıf ortamında yapılmaması) dikkate alındığında öğretmen performans değerlendirme sisteminizde değişikliklere gittiniz mi? Yanıtınız evetse bu nasıl oldu?
9. Son olarak, sizin gibi öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesi süreçlerinden sorumlu bir özel okul personelini görüşme amaçlı olarak bize önerebilir misiniz?

Katılımınızla araştırmamıza yaptığınız değerli katkılar için tekrar çok teşekkür ederiz.

EK-2 KATILIMCI ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “**Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi**” başlıklı araştırma “**Kevser Güneş Metin**” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülecek bu çalışmada özel okullarda öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinin nasıl uygulanmakta olduğunun araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülecek bu araştırmadan elde edilecek sonuçların hem kamu okullarında hem özel okullarda yürütülen performans değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesinde dikkate alınacağını ve de bilimsel literatüre katkı sağlayacağını düşünmekteyim.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Özel okullarda öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerinin planlanması, uygulanması süreçlerinden sorumlu veya bu süreçlerde görev alan yönetici, okul müdürü ya da bölüm/zümre başkanları ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerle sanal ortamda (zoom üzerinden) canlı görüşmeler yapılmaktadır.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Kevser Güneş Metin
İmzası:

EK – 3 ETİK KURUL ONAYI

