


Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amacı

Rüştü YILDIRIM¹ Ercan YILMAZ²

¹ Dr, Ministry of Education, Konya, Türkiye,

rustuyildirim12@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-3787-6551>

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi,

Konya, Türkiye, ercanyilmaz70@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 08.11.2023

Kabul: 20.12.2023

Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Performans,
İlkokul Öğretmenleri
Performans
Değerlendirme,

Bu araştırmanın amacı, ilkököl öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmenin ne amaçla yapılması gerektiğine açıklık getirmektir. Araştırma nitel araştırma yönteminin çoklu durumu deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada durumlar olarak öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç, hedef ve karakteri ele alınmaktadır. İlkokullarda öğretmen performansının değerlendirilmesinin nasıl bir yapıya sahip olması, amacı, hedefleri ve karakteri nasıl olması gerektiği konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Gerçekleştirilen çoklu durum çalışmasında maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenen 25 katılımcı örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu geliştirilmiştir. Analiz çalışmalarına görüşme sonucunda elde edilen kayıtların transkripsiyonu ile başlanılmıştır. Bu transkripsiyon 44287 kelimelik veri setinden oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirilmesinin amacı formatif (biçimlendirici) ve summatif (değer biçici) değerlendirme şeklinde olmalıdır. Formatif değerlendirme sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. Summatif değerlendirme ise dört alt kategoride toplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz algılarını azaltmaya yönelik politikalar ve yaklaşımlar uygulanabilir.

Purpose of Teacher Performance Evaluation

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 08.11.2023

Accepted: 20.12.2023

Published: 31.12.2023

Keywords:

Performance,
Primary School
Teachers, Performance
Evaluation.

The purpose of this research is to clarify the purpose of evaluating the performance of primary school teachers. The research was carried out with the multiple case design of the qualitative research method. In this research, the purpose, target and character of evaluating teachers' performances are discussed as situations. The opinions of the participants were taken about the structure, purpose, objectives and character of the evaluation of teacher performance in primary schools. In the multiple case study conducted, 25 participants determined by the maximum diversity method constitute the sample. Teacher Performance Evaluation Model Interview Form was developed to collect data in the study. Analysis studies started with the transcription of the records obtained as a result of the interview. This transcription was created from a data set of 44287 words. Both descriptive and content analysis methods were used to analyze the data obtained through the interview method. According to the research results, the purpose of teacher performance evaluation should be formative and summative evaluation. Formative assessment is divided into eight subcategories. Summative evaluation is grouped into four subcategories. Policies and approaches can be implemented to reduce teachers' negative perceptions of performance evaluation, which emerged in the research.

Atıf/Citation: Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2023). Öğretmen performans değerlendirilmesinin amacı. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 62-82.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

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

Problem Durumu

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

Öğretmenin performansı hakkında fikir uyuşmazlığı vardır. Darling-Hammond'a (1999) göre, öğretmen performansının ölçülmesinde öğretmen niteliği ile öğretmen kalitesinin birbirinden ayırt edilmesi gerekir. Dippenaar ve arkadaşlarına (2015) göre, öğretmen niteliği; onun kişisel özellikleri, sahip olduğu bilgileri ve becerilerinden oluşurken öğretme hizmetinin niteliği öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan değişkenleri kapsar. Öğretmen niteliğini yükseltmek ve performansı artırmak için iyi bir performans ölçme aracına, iyi bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Bone vd., 2021; Kaplan ve Norton, 2001). Bu yüzden öğretmenlerin yeterliliklerini ve performansını bir bütün olarak değerlendirmeyi sağlayacak, öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarına odaklı bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç vardır (TEDMEM, 2018). Öğretmenin performans değerlendirmesinin süreçleri, öğretimi planlama ve hazırlığı, sınıf ortamı ve öğretimin hizmeti, öğretmenin okul gelişimine katkısı ve mesleki gelişimi gibi alanları kapsamalıdır. Öğretmen performans değerlendirme sisteminin özü, öğretmenin profesyonel öğrenmesini ve mesleki gelişimini teşvik etmelidir. Öğretmen performans değerlendirmesi, öğretimin etkinliğini, öğretmenin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve ardından geri bildirim, koçluk, destek ve profesyonel gelişim fırsatlarını içermesi gerekir (OECD, 2009).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000 yılından sonra öğretmen performansına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Akbaba, 2008). MEB, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) kapsamında "Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları" ve ardından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için "Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli" hazırlamıştır. Bu model çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak öğretmenlerin performansının değerlendirilmesini öngörmektedir (Aktaş, 2020). 2006 yılında MEB "Performans Değerlendirme Yöntemi Modeli" hazırlayarak çoklu veri kaynağına dayalı "performans değerlendirme modelini" kabul etmiştir (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008). 2017 yılında MEB, 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmenlerin gelişimini sağlamak ve eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemini oluşturmayı öngörmüştür. MEB'in öngördüğü performans değerlendirme modeli, 360 derece performans değerlendirmedir. Bu model; öğretmenlerin değerlendirilmesini, veli, öğrenci, okul müdürü, meslektaş ve öğretmenin öz değerlendirmesine dayalı bir şekilde gerçekleştirmektedir (Sağbaşı ve Özkan, 2019). Bu modele başta eğitim sendikaları olmak üzere büyük bir kamuoyu karşı çıkmıştır. Sendikaların kaygıları, performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin objektif ve bilimsel olmaması, öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenin değerlendirilmesinin öğretmenin itibarına zarar verebilmesi, bu uygulamanın yasal açıdan sorunlu olmasıdır (Eğitimsen, 2016; Kamusen, 2017). 2015 yılında MEB, okul yöneticilerinin 10 mesleki ölçüte dayalı öğretmen performans değerlendirmesi uygulamasını başlatmıştır. Bu uygulamada okul yöneticilerinin kullanacağı 10 mesleki ölçüte (eğitimi planlayabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili

kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme) dayalı değerlendirme objektif yapılamayacağı gerekçesi ile idare mahkemesi bu uygulamayı iptal etmiştir (Konan ve Yılmaz, 2018). 2017 yılında 12 ilde “Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği” taslağı ile pilot uygulama yapılmıştır. Performans değerlendirmede veri kaynağı olanlar; okul yöneticisi, zümre öğretmenler, öğretmenin zümresi dışındaki diğer öğretmenler, kendisi (öz değerlendirme), veli ve öğrencilerdir. Performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenin kariyer basamaklarında, terfi, hizmet puanının hesaplanmasında ve yurt dışı görevlendirme gibi alanlarda işe koşulacağı varsayılmıştır. Taslağına göre, yapılan değerlendirme sonucunda eksikleri belirlenen öğretmenlerin çeşitli hizmet içi eğitimler almaları planlanmıştır. Daha sonra MEB bu performans değerlendirme çalışmasının ertelendiğini açıklamıştır (Karabatak ve Şengür, 2020).

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi Türkiye’de öğretmen performans değerlendirmesi üzerinde tam bir uzlaşma yoktur ama öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliği ve onların bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyen olumlu bir ekosisteme gereksinim duyulmaktadır (Zepeda, 2006). Bu çalışmada birçok çabaya rağmen gerçekleştirilemeyen öğretmen performans değerlendirme sorusuna bir modelle katkı vermek amaçlanmaktadır. Bu katkının sağlıklı olabilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması gerektiği varsayılmıştır. Yine literatürün biriktirdiği bilgi birikiminin bu modelin tasarlanmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. İşlevsel ve objektif bir öğretmen performans değerlendirme modelinde çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerektiği ve bu verinin de geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanması gerektiği düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmenin amacını ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için “öğretmen performans değerlendirmenin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Performans Kavramı

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

Bu çalışmada öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaç ve karakterini ortaya koymak amaçlandığından, performans kavramı örgüt çalışanı açısından yani birey açısından tanımlanacaktır. Birey açısından performans, kendisinin potansiyelinin ne kadar iyi gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Çakır (2016), performans çalışanın görevini yerine getirmek için göstermiş olduğu eylemler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Mone ve London (2018); performans, bireyin belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye çalışması ve bu süreçte göstermiş olduğu çabalarıyla ortaya çıkan gelişme, ilerleme kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Ernalbant’a (2014) göre performans, bireyin amaçlı ve planlanmış eylemlerinin sonunda ulaşılan nitel veya nicel sonuçlardır. Bireyin performansı, yetkinliklerinin kurum amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyidir (Mcgrath, 1995; Scorecard, 2011; Şentürk, 2005).

Performans Değerlendirme (PD)

Alanyazında puanlama, değerlendirme, performans raporu, personel değerlendirme, denetim ve anket gibi pek çok terimin yerine kullanıldığı performans değerlendirme, çalışanların

performanslarını belirli bir zaman diliminde ölçmeyi ve ölçümlere göre kararlar almayı kapsar. Uyargil'in (2007) tanımı ile performans değerlendirme çalışan performansını planlama, değerlendirme ve geliştirmeyi içeren örgütsel sistemdir. Performans değerlendirme, bireylerin çalışmalarında verilen sorumluluk ve görevleri yerine getirme, büyüme ve gelişme potansiyellerini belirleme konusunda sistematik ve disiplinli bir ölçümdür. Çalışanların performansının belirli zaman aralıklarında resmen değerlendirildiği bir süreçtir (Javidmehr ve Ebrahimpour, 2015). Performans değerlendirme, insan kaynağının işinde göstermiş olduğu gayretin, emeğin veya başarının işin amaçlarına uygun olarak daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre ölçülüp değerlendirilmesi işlemidir.

Performans değerlendirme insan kaynakları yönetiminin en önemli gerekliliklerinden, en önemli araçlarından (Miller ve Cardy, 2000).

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

Öğretmen Performans Değerlendirmesi

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

Öğretmenlerin performansı hem öğrencilerin hem de okulların sürekli gelişimini sağlamak için alınacak kararlarda göz ardı edilemeyecek unsurlardan biridir (Blanton vd., 2003). Öğretmenin kişisel, kariyer ve mesleki gelişimlerini artırabilmek için onların performansları hakkında bilgi toplamak ve toplanan bu bilgileri belli ölçütlerle karşılaştırarak gelişimleri hakkında karar vermek gerekir. Bu, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile mümkündür. Öğretmen performans değerlendirmesi örgün eğitimde en tartışmalı süreçlerden biridir. Öğretmen performans değerlendirmesi, güçlü politikalara dayalı oluşturulmuş sağlam süreçlerle inşa edilmiş bir yapıyı gerektirir (Gálvez Suarez ve Milla Toro, 2018).

Öğretmen performansı nedir?

Eğitim sürecinin temel yapı taşları öğretmenler olup (Yaman vd., 2022), toplumların eğitim ve öğretim yoluyla gelişimini ve kalkınmasına katkı sağlarlar (Ötken, 2023). Eğitim-öğretim süreci; öğretmen özellikleri, öğretme stilleri ve becerilerinden doğrudan etkilenmektedir (Yılmaz vd., 2023). Eğitim ve okulla ilgili her türlü politikanın uygulanmasında, en önemli katkı öğretmenlerin performansıdır. Eğitim sürecindeki tüm uygulamalar, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçleri aracılığıyla uygulanmak zorundadır. Eğitim sektöründe de öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar önemli yer tutmaktadır.

Öğretmenlerin performansı sadece öğrenci başarısını, kişisel gelişimleri, öğretim hizmetini veya öğretimin yürütülmesini ve öğretmen özelliklerini kapsamaz. Öğretmenlerin performansı, hem ürün değişkenleri hem de öğretim süreci değişkenleri ile ilişkilidir (Taylor ve Tyler, 2012). Öğretmen performansı kavramı, öğretmenin öğrenme sürecinde nasıl davrandığını, öğretmenlerin öğrenme

ortamlarında verilen eylemi başarıyla gerçekleştirmesi veya görevini tamamlamasını ifade eder (Düze, 2012). Öğretmen performansı, okullarda eğitim çıktılarının kalitesini elde etmek için belirlenen süreç standartlarına uygun olarak öğretmenlerin okullarda öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda gösterilen iş performansı veya yeteneğidir (Rostini vd., 2022). Öğretmen performansı, öğretmenin görev veya yükümlülüklerini yerine getirirken gösterdiği yetenektir. Beklenen hedeflere doğru bir şekilde ulaşabilme düzeyidir (Prabu ve Puspitasari, 2015). Süreç açısından öğretmen performansı; bir öğretmenin, öğretim ortamına ve durumuna göre değişebilen öğretmeye yönelik davranışlarının tamamıdır (Medley, 1982). Öğretmen performansı, öğretmenin nitelikli öğrenciler yetiştirmek için kaliteli ve doğru öğretimi gerçekleştirme başarısıdır (Baety, 2021).

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



Şekil 1. Öğretmen performansının boyutları

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

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı

Öğretmen performans değerlendirme süreci planlanırken hem öğretmenlerin hem de örgütün ihtiyaçları ve amaçları dikkate alınmalıdır. Eğer bu ihtiyaçlar ve amaçlar birbirleriyle örtüşürse öğretmen değerlendirmesi hem öğretmen hem de okul için faydalı bir şekilde gelişim odaklı tasarlanabilir ve öğretmenin bireysel performansında, öğrencilere, velilere ve topluma yönelik gerçekleştirilen hizmetlerde ve okulun misyonunu gerçekleştirme yolundaki çalışmalarına katkı sağlayabilir (Stronge ve Tucker, 1999). Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı, temelde eğitim kalitesinin artırılması, eğitim hizmetinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda performans değerlendirmenin amacı insan kaynağının potansiyel gelişim alanlarının belirlenmesini, yönetici ve öğretmenlerin güçlendirilmesini ve eğitim sisteminin tüm öğretmenlerinin asgari yeterlilik düzeyinin üstünde çalışmasını sağlamaktır (Pecheone ve Chung, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, ödüllendirme, yükselme gibi mesleki kararların verilmesi de amaçlanır (Pomay ve Ünal, 2023). Öğretmen performans değerlendirilmesi, yalnızca öğretmenin terfi, ödül ve ceza, işe alma ve işten çıkarma kararlarına güçlü bir destek sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğretmen yeterlilik sertifikası ve öğretmenin yeterlilikleri hakkında karara zemin oluşturur (Cai ve Lin, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenlerin yeterliliğini belirlemek ve eğitim programlarını geliştirmek için geçerli bir ölçü ve güçlü bir araç olarak da kullanılabilir (Pecheone ve Chung, 2006).

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

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

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında var olan durumu betimleyebilmek için nitel bilgi toplama yöntemi olan çoklu durum deseni ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışması, bir sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularıyla kontrol edilemeyen bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

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

Bu çalışmada durumlar olarak öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaçları, hedefleri ve karakteri ele alınmaktadır. İlkokullarda öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaçları, hedefleri ve karakteri nasıl olması gerektiği konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Görüşme tekniği belli bir amaca yönelik planlanmış veri toplama sürecidir (Patton, 2014). Araştırmada görüşme tekniği kullanılmasının nedeni, öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenler, yöneticiler, eğitim denetçileri, akademisyenler ve sivil toplum liderleri olmak üzere sistemin farklı boyutlarında yer alan katılımcılardan birinci kaynak olarak bilgi toplamaya çalışmaktır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

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

Yıldırım ve Şimşek (2008) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amacın genelleme yapmak için örneklemin zenginleştirilmediği, bunun aksine durumların çeşitlilik göstermesini sağlayarak bu durumlar arasındaki ortak ve paylaşılan olguların olup olmadığını tespit etmektedir. Bundan dolayı çalışmanın örneklemini belirlenirken araştırma durumunu yansıtabilecek bireyler belirlenmiştir. Bu bireyler Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan akademisyenler, müfettişler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşu yöneticileri ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde kişilerin çeşitliliği demografik değişkenlerle de sağlanabilmektedir. Bundan dolayı seçilen akademisyenlerin, müfettişlerin, öğretmenlerin, sivil toplum kuruluşu yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve branş bilgileri katılımcıların

çeşitliliğini oluşturmaktadır.

Toplamda araştırmaya 25 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların 4'ü akademisyen, 4'ü devlet okullarında görev yapan öğretmen, 4'ü özel okullarda görev yapan öğretmen, 4'ü özel okullarda görev yapan yönetici, 3'ü devlet okullarında görev yapan yönetici, 4'ü müfettiş ve son olarak 2'si de sivil toplum kuruluşu yöneticisidir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımına bakıldığında, akademisyenlerin 3'ünün erkek, 1'inin kadın, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin 2'sinin erkek, 2'sinin kadın; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 2'sinin erkek, 2'sinin kadın; devlet okullarında yöneticilik yapan bireylerin 3'ünün erkek, özel okullarda görev yapan yöneticilerin 3'ünün erkek, 1'inin kadın, müfettişlerin 2'sinin erkek, 2'sinin kadın ve son olarak sivil toplum kuruluşu yöneticilerinin 1'inin erkek ve 1'inin kadın olduğu görülmektedir. Tablo 1'de katılımcılara yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcı Grubunun Demografik Bilgileri

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

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veri toplama aşamasında “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırma amacıyla ilgili tüm boyutların ve bununla ilgili soruların güvence altına alındığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu hazırlanmasında ilk önce eğitim yönetimi alanında öğretmen performans değerlendirme alanyazındaki ana temalar belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar kapsamında katılımcılardan bilgi toplama amacıyla sorulabilecek olası soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışmaları bağlamında dört

farklı üniversitede Eğitim Yönetimi Bilim Dalında çalışmalar yaparak akademik unvanlar alan birer öğretim üyesi dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri dikkate alınarak görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli görülen değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra görüşme formunun dil, anlatım, ifade ve anlaşılabilirlik durumunu değerlendirmek için 2 dil bilim uzmanı ile iletişime geçilmiş, ilgili alanda değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır.

Araştırma sürecinde toplam 25 birey (öğretmen, eğitim deneticisi, okul yöneticisi, sivil toplum örgüt lideri ve akademisyen) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 30-45 dakika arasında sürmüştür. Görüşme öncesinde sesli ve görüntülü kayıt alınma isteği katılımcıya iletilmiştir. Kabul edilen katılımcının kayıtları sözlü ve görüntülü biçimde alınmıştır. Kayıt alınmasını istemeyen katılımcıların görüşleri görüşme sürecinde yazılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz çalışmalarına görüşme sonucunda elde edilen kayıtların transkripsiyonu ile başlanılmıştır. Bu transkripsiyon 44287 kelimelik veri setinden oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin belirlenen temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasını içerir (Özdemir, 2010). Betimsel analizde amaç bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde iletilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Strauss ve Corbin'e (1990) göre, betimsel analizde araştırmacı topladığı veriyi deneklerin kendi adlarına konuşacakları biçimde sunabilir.

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

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



Şekil 2. Araştırmanın içerik analiz süreci

a) Verilerin kodlanması

Araştırmacı tarafından veri kodlanmadan önce elde edilen metinler iki kez okunmuş, görüşmelerle elde edilen veri üçüncü kez okunurken açık kodlama (open coding) yapılmıştır. Açık kodlama, verilerin kelimeler ve anlamlar bağlamında indirgemesini sağlayan bir süreçtir (Saldana, 2009).

b) Kod, kategori ve temaların bulunması

Araştırmacı açık kodlama ile ortaya çıkan kodların revizyona dayalı hâlini ve metinleri dördüncü kez okurken odaklanılmış kodlama (focused coding) sürecini gerçekleştirmiştir. Odaklanmış kodlama, araştırma ile elde edilen verilerin yeniden düzenlenmesini ya da analiz edilmesini içeren bir süreçtir (Saldana, 2009).

c) Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi

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

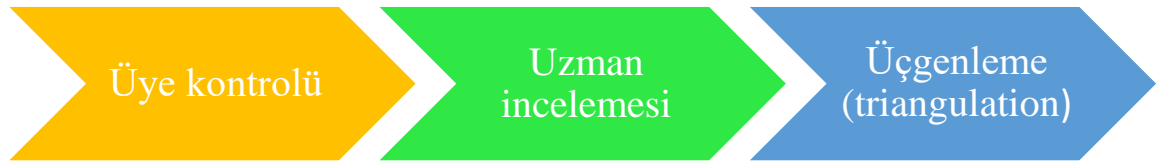
d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Araştırmacının nitel araştırma sürecinde deneyimleri, yaşanmışlıkları, çalışma konusuyla ilgili etkileşimi önemlidir. Bu açıdan araştırmacının yorumları ve aktarımları önemlidir (Marshall ve Rossman, 2014). Yapılan araştırmanın temel amacı öğretmen performans değerlendirme amacını, hedeflerini ve karakterini ortaya koymak olduğundan araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlamasının önemli olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmacı, verileri yorumlayarak ve toplanan verilerin araştırmanın amacı kapsamında bütünsellik (neden-sonuç, ilişkileri açıklamak) sağlaması için açıklamalarda bulunmuştur.

Geçerlilik

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

Araştırmacı toplanan verileri objektif ve doğru bir şekilde analiz ederek araştırma sürecini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırma konusu bütün olarak incelenmeli, elde edilen verilerin teyit edilmesine yardımcı katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi vb. yaklaşımlara başvurulmalıdır. Araştırma sürecinde bu öneriler kapsamında önlemler alınmıştır. Bu önlemler iç ve dış geçerlilik olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için üye kontrolü (member checking), uzman incelemesi (peer debriefing) ve üçgenleme (triangulation) yöntemlerine başvurulmuştur.



Şekil 3. İç geçerliliği sağlama süreci

Dış geçerlilik kısaca araştırma bulgularının başka gruplar için de geçerli olma düzeyi olarak tanımlanabilir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Dış geçerliliği artırmak için araştırma bulgularında katılımcıların birebir görüşlerinden bol miktarda alıntılar yapılmıştır. Bulgularda olabildiğince detaya inilerek araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada desenin belirlenmesi, örneklemin oluşturulması, yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi ve geçerlilik başlıklarında yetirince bilgi verilmesi ile dış geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Güvenirlilik

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

Dış güvenirlilik, diğer araştırmacıların da birbirinden bağımsız şekilde aynı ya da benzer ortamlarda, araştırma sonuçlarını tekrarlayabilme düzeyidir (Patton, 2014). Yani dış güvenirlilik, bir araştırmacının aynı yöntemi benzer bir çalışma grubunda kullanarak bu araştırma sonuçlarına ulaşabilmesidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırma sürecinde araştırmacı dış güvenirliliği sağlayabilmek için kendisini bu süreçte; çalışmanın bir parçası olmayı, doğrudan veri toplamayı, araştırmacının içinde bizzat yer almayı, araştırma verilerini bilgi ve deneyimleri çerçevesinde analiz etmeyi ve yorumlamayı gerçekleştirecek şekilde konumlandırmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için, katılımcılardan eğitim çalışanı olanların, okullarında yaptıkları çalışmalar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Katılımcıların öğretmen performansı değerlendirilmesi ile ilgili bilgilerinin olmasına, çalışmalar ve performans alanında yayınlar yapmış olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için araştırma sürecinde uzman desteği alınmış; uzmandan araştırmanın deseni, verileri, verilerin analizi ve sonuçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Veriler betimsel bir yaklaşımda doğrudan alıntılarla sunularak iç güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere araştırmacı başta herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecini ve sonucunu eğitim yönetimi alanında öğretmen performansına yönelik çalışmalar yapan ve nitel araştırma konusunda uzman olan akademisyenler incelemiştir. Araştırmacı tutarlılığı sağlamak için bulguları, sonuçları ve yorumları uzman görüşüne sunmuştur. Uzman, kendisine sunulan araştırma bulguları, sonuçları ve yorumlarını ham verilerle karşılaştırmış ve bunların teyit edildiğini bildirmiştir. Araştırmacının öğretmen ve idareci olması, MEB tarafından uygulanan performans değerlendirme sürecinde aktif bir şekilde yer alması, performans değerlendirme ile ilgili yayınının olması bu alanda yoğun bir şekilde gözlem yapmasına olanak sağlamıştır.

Etik

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

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

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/303

BULGULAR

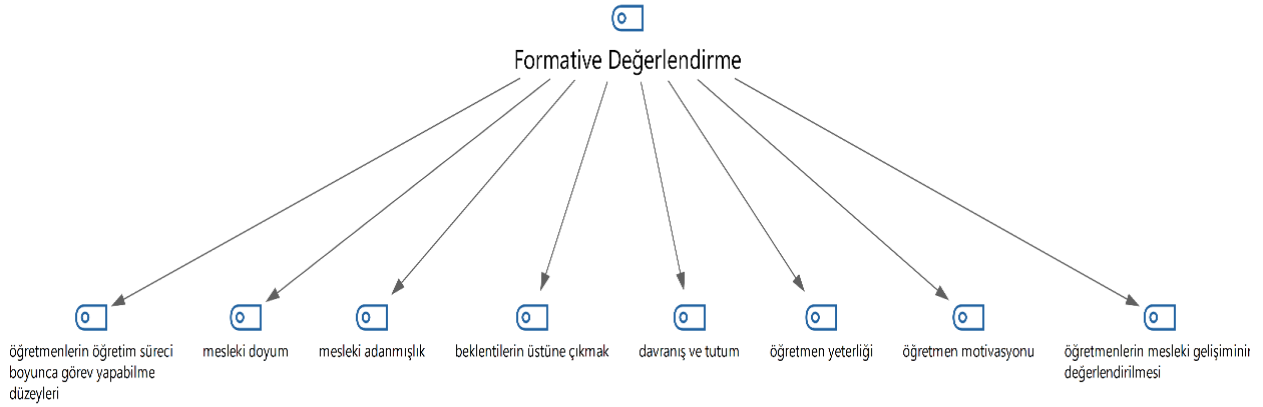
Bu bölümde araştırmanın doküman analizi ile ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

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

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirmesinin amaç ve karakteri iki ana kategoride belirtilmiştir. Bu kategoriler formatif değerlendirme, summatif değerlendirme. Formatif değerlendirme sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler “öğretmenlerin mesleki gelişiminin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin öğretim süreci boyunca görev yapabilme düzeyleri”, “öğretmen

yeterliği”, “davranış ve tutum”, “beklentilerin üstüne çıkmak”, “mesleki adanmışlık”, “mesleki doyum” ve “motivasyon”dur. Summatif değerlendirme ise “iş birliği ve öğretmenlerin kıyaslanması”, “öğretmen bilgi ve becerisi”, “öz değerlendirme” ve “öğretmenlerin ödüllendirilmesi” olarak dört alt kategoride toplanmıştır. Son olarak öğrenmeyi geliştirme kategorisinde ise “öğretmen motivasyonu” alt kategorisi oluşmuştur.

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amaç ve Hedefleri



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

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

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

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme “öğretmenlerin öğretim faaliyetleri boyunca görev yapabildikleri düzeylerini ve “neyi, nasıl” yaptıklarını göstermelidir. Katılımcılardan öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaç ve karakteri doğrultusunda öğretim faaliyetleri boyunca görevlerini yapabilmelerine yönelik DYE3’ün görüşleri şu şekildedir:

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

değerlendirmeye örnek verilebilir. Bir kişi örneğin sınıf öğretmenliği bölümünü bitirmiştir ancak sınıf öğretmenliği yapmıyordur, öğrencinin seviyesine inemiyordur, ders anlatamıyordur ancak o kişiyi yönetici yaptığımızda belki de harika işler çıkaracaktır.” DYE3

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

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

Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin farklı farklı alanlarda amaç ve karakter algısı “davranış ve tutum, beklentilerin üstüne çıkmak, mesleki adanmışlık” gibi alt kategorilerde toplanmıştır. Bu alt kategorilere göre ilk olarak öğretmenin öğrencilere sınıf içindeki tutum ve davranışları, mesleki açıdan sahip olduğu verimliliğin çok çok üstüne çıkarılmaya çalışılması, öğretmenlik görevini severek ve isteyerek yapıp yapmadığı, okulda yer alan diğer paydaşlarla birlikte yol alabilmesi ve öğretmenlerin kendi aralarında yarıştırmaları için kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin XYE1’in görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Mesleki anlamda performans görevlinin kendini gerçek anlamda ne kadar mesleğine adanmışlığıyla eş değerdir. Mesleki olarak kendini tatmin etmenin karşılığıdır bence.” XYE1

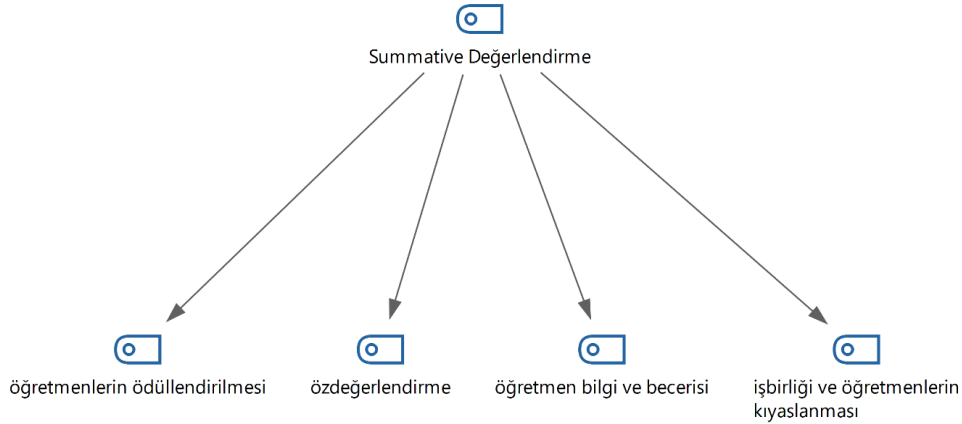
Katılımcıların, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin “mesleki doyum”larını yansıtmaktadır. Katılımcılara göre öğretmenlerin mesleki alandaki doyumlarının ölçülmesi performans değerlendirmenin amaçlarındandır. Bu duruma yönelik XÖE2’nin görüşleri şu şekildedir:

“Performans bir öğretmenin ya da bir öğretmen grubunun gösterdiği enerji, çaba, bilgi, yeterlik ve çalışma durumlarından aldığı doyumdur. Yani, performans değerlendirmenin amacını harcayan çaba, enerji, bilgi ve yeterlik olarak görüyorum.” XÖE2

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

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

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amaç ve Hedefleri



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

“Şimdi performans sözcüğü bize İngilizceden gelmiş. Yani “perform”dan geliyor, Perform; edimde bulunma, davranışta bulunmak aslında. Yani bir çalışanın kendi mesleğini, görevini yerine getirirken sergilemiş olduğu davranış. Tanım olarak böyle performans. Dolayısıyla hangi meslek grubu olursa olsun hiç fark etmez. Bu öğretmenlikte de böyledir, diğer sektörde çalışanlarda da aynı şekilde. Bir iş görevi, bir çalışanın performansı dediğimiz zaman anlamamız gereken onun kendi göreviyle ilgili, ondan beklenen davranışı sergileme düzeyi. Performans tanım olarak bu. Yaygın kanının aksine performans bir sonuç değil örgütsel açıdan düşündüğümüz zaman. Performans başka çıktıların, sonuçlarının birebir belirleyicisi aslında. Örneğin biz işte öğretmenlikle ilgili konuşacağız. Öğretmenin performansı dediğimiz zaman öğretmenden beklenen rol davranışını yerine getirme düzeyi, onun sınıf içi performansı dediğim zaman öğrenci çıktılarına olan katkılarını anlıyoruz. Ve dolayısıyla neden sonuç ilişkisinde düşündüğümüzde performans bir neden, diğer sonuçlara yol açıyor. Performansın belirleyicilerine baktığımız zaman bir iş döneli, bizim durumumuzda öğretmenler olsun. Belirleyicilerine baktığımız zaman, birincisi o meslek grubunu icra eden iş görenin, o işi sergileyebilecek beceriye sahip olması. Bu bilgidir, bu beceridir. Artık hani bu mesleğe göre değişebilir. Tutumunu da belki bu işin içine alabiliriz. Mesleğe dönük tutum, tutumu da performansla ilişkilidir.” AE2

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

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

“...performans değerlendirmede açıkçası ben şeyleri kastetmiyorum bazı okullarda anket yapılıyor bu öğretmenden memnun musun, şu öğretmenden şöyle misin böyle misin iyi mi gidiyor, kötü mü gidiyor tarzında bunu değil. Bu bana biraz hoş olmayan durum gibi geliyor. Ben daha çok performans değerlendirmeyi öğretmenin kendisini değerlendirmesini, idarenin öğretmeni değerlendirmesi, belki de zümresinin içerisinde zümre başkanı veya kendinden daha baş kıdemli

öğretmenin birbirine dönüt vermesi olarak düşünüyorum. Evet, bak ben burada böyle yapmışım; şöyle yapmayabilirdim gibi burayı daha farklı şekillendirebilirim tarzında hem motivasyon artırıcı hem de beyni, zihni çalıştırmaya yönelik diye daha ne yapabilirim diye düşündüğümüzde o düşünceye sizi sevk ediyor, diye düşünüyorum. Öğretmeni öğretmene kırdırma, kıyas yapma anlamında kesinlikle olmamalı. Kendisini kendisiyle yarıştırmalı ve bu şekilde çok da güzel olur, diye düşünüyorum.”

XYK1

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

“Performans; öğretmenlerimizin ilgi, yetenek, bilgi ve becerileri kapsamında eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu gayretin bütünüdür, diye düşünüyorum. Performans değerlendirme amacı ise öğretmenimizin eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu bu gayretin diğer öğretmenlerle karşılaştırılmasıdır.” DÖE1

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri

Araştırmada cevabı aranan “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” sorusudur. Bu soruya yönelik çoklu durum çalışma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmesinin amacı, formatif ve summatif değerlendirme olmalıdır. Birçok çalışmaya göre de öğretmen performans değerlendirmesinin amacı formatif değerlendirme olmalıdır (Bichi, 2017; Khan, 2021; Konan ve Yılmaz, 2018; Normore, 2004; Rodriguez vd., 2020; Sezgin vd., 201). Formatif değerlendirme gelişimsel değerlendirmedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik etmek için kullanılan titiz birtakım süreçleri kapsar. Formatif değerlendirme; öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretmenlere sürekli rehberlik edilmesi ve onların mesleki gelişimi için zamanında iyileştirici önlemler alınmasını kapsar (Khan, 2021). Summatif değerlendirme ise öncelikli olarak görev süresiyle ilgili kararlar almak, yöneticilik pozisyonlarına geçişlerde, ücret artışlarında veya kariyer basamaklarında giriş ve ilerleme amacına yönelik yıllık olarak yapılan değerlendirmedir (Normore, 2004).

İlkokul öğretmenleri, öğretmen performans değerlendirmelerinin hangi amaç için yapılırsa yapılsın, değerlendirmelerin sınıf uygulamalarını değerlendirmede etkisiz olduğuna inanmaktadır (Yariv, 2009). Bu düşünceleri, her açıdan o kadar sağlam bir şekilde yerleştirilmiştir ki öğretmenler, değerlendirmenin formatif veya summatif doğasını dikkate almazlar (Shahzad vd., 2008). Akşit (2006), yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunun performans değerlendirmenin amaçlarını anlamadığını, bu amaçlara uygun değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmen performans değerlendirmenin amaçlarının öğretmenler tarafından anlaşılması, sahiplenilmesi ve amaca uygun değerlendirme gerçekleştirilmesi sorunlu bir süreç olabilir.

Performans değerlendirmenin formatif amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunarak, rehberlik ve danışmanlık yaparak, geri bildirimler vererek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanmak ve bunu gerçekleştirebilmektir. Summatif amacı ise; öğretmenlerin performanslarını maddi ödülle, kariyer basamaklarındaki ilerlemelerle ve alacakları hizmet içi eğitimlerle artırmaya çalışmaktır. Öğretmen performans değerlendirmenin amacı ne olursa olsun, güvene dayalı bir sistemin oluşturulması çok önemlidir (Yinger, 2005). Ayrıca öğretmenler, performans değerlendirme sürecinde elde edilen bilginin güvenilir ve geçerli olduğuna karar verirlerse kendileri de bu sürece gönüllü destek verebilirler (Danielson ve McGreal, 2000). Araştırmalar,

sınıftaki öğretim kalitesini iyileştirmede en etkili yolun formatif değerlendirme olduğunu göstermektedir (Hay Group, 2012). İyi bir performans değerlendirme sistemi, mesleki gelişime rehberlik etmeli ve belirli bir noktada karar ve geri bildirim vermek için bir çerçeve sağlamalıdır (Elliott, 2015).

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmenin amacını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çoklu durum çalışması ile öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri derinlemesine incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda öğretmen performans değerlendirmenin amacının formatif ve summatif olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir.

İlkokulların en önemli kaynağı sınıf öğretmenleridir. Öğretmen kaynağını ve potansiyelini dikkate almayan eğitsel çalışmaların okullarda uygulanma ihtimalinin düşük olduğunu kabul edebiliriz. Öğretmenlerin performansını geliştirebilmek için performans yönetim sistemi kullanılabilir. Bunun en önemli ayağı performans değerlendirmedir. Öğretmenler, performans değerlendirmeyi olumsuz algıladıkça bu süreç işletilemeyebilir. Bundan dolayı araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz algılarını azaltmaya yönelik politikalar ve yaklaşımlar uygulanabilir.

Araştırmanın çoklu durum çalışması örnekleme ve veliler, öğrenciler alınmamıştır. Farklı çalışmalar ile bu kitlenin öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin algıları belirlenebilir.

NOT

Bu çalışma Prof. Dr. Ercan YILMAZ'ın danışmanlığında Rüştü Yıldırım tarafından hazırlanan 'Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi' isimli doktora tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akçakoca, A. ve Bilgin, K. Ü. (2016). Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akbaba A. S. (2008) *İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri*, 3. Eğitim Yönetimi Kongresi bildiri özeti, (online):
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Aktaş, D. (2020). Türkiye'de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: milli eğitim bakanlığı örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 10(19), 267-296
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirilmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Alwi, I. B., & Machali, I. (2021). Pengaruh Kompetensi Profesional terhadap Kinerja Guru melalui Variabel Kontrol Etos Kerja di SMK Daarul Abroor Tasikmalaya. *Jurnal Pendidikan Madrasah*, 6(2), 155-164
- Baety, N. (2021). Indonesian teacher performance: Professional and character. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 1(3), 95-103.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Blanton, L., Sindelar, P. T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J. ve Kuhel, K. (2003). *Başlangıç öğretmen kalitesi kavramları: Araştırma yürütme modelleri*. COPSSE Belge Numarası RS-6).

- Bichi, A. A. (2017). Evaluation of teacher performance in schools: Implication for sustainable development goals. *Northwest Journal of Educational Studies*, 2(1), 103-113.
- Bone, A. A., Rachman, A. ve Mashudi, I. (2021). The teacher performance appraisal system in improving teachers performance in limboto district. *Governance: Jurnal Ilmu Administrasi Publik*, 4(1), 30-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Cai, Y. ve Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>
- Can H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (2009). *Organization Development ve Change*. (9. baskı). South-Western Cengage Learning.
- Çakır, A. (2016). *Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
- Danielson, C. ve McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Ascd.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement; A Review of State Policy Evidence*. Seattle Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington.
- Dippenaar, L., Bernstein, A., Ball, A., Bradley, E., Coovadia, C., Figaji, B., Le Roux, M., Maseko, S., Mkhabela, I., Nkuhlu, W., Pityana, S., Ridley, S. ve Sangqu, A. (2015). Building on what works in education, teacher evaluation. *The Centre for Development and Enterprise*, 8, 1-25.
- Döngel, A. (2006). İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Duze, C. O. (2012). Leadership styles of principals and job performance of staff in secondary schools in delta state of Nigeria. *An International Journal of Arts and Humanities*, 1(2), 224-245
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>
- Eğitimsen. (27.10.2016). MEB'in Performans Değerlendirme Dayatması Kabul Edilemez!. <http://egitimsen.org.tr/mebin-performans-degerlendirme-dayatmasi-kabul-edilemez/> adresinden 21.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ernalbant, Ö. (2014). *360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Eysenbach, G. ve Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Gálvez Suarez, E. ve Milla Toro, R. (2018). Teaching performance evaluation model: Preparation for student learning within the framework for teacher good performance. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 6(2), 431-452.
- Hay Group (2012). Growing our potential: Hay Group's view on implementing an effective performance improvement and development framework for teachers. Hay Group.
- Javidmehr, M. ve Ebrahimpour, M. (2015). Performance appraisal bias and errors: The influences and consequences. *International Journal of Organizational Leadership*, 4, 286-302.
- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2001). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part I. *Accounting Horizons*, 15(1), 87-104. <https://doi.org/10.2308/acch.2001.15.1.87>

- Kamusen. (31.10.2017). Genel Başkan: “Öğretmenlere Performans Uygulamasından Vazgeçin. https://kamusen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11302 adresinden 20.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Karabatak, S. ve Şengür, D. (2020). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 99-113
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Khan, A. (2021). Exploring the perceptions of educational supervisors and their impact on teachers' performance appraisals (TPA) in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *The Dialogue (1819-6462)*, 16(2), 12-27.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lestari, H. ve Rahmawati, I. (2020). Pengaruh kompetensi kepribadian terhadap kualitas kehidupan kerja guru di SMA man ana pamijahan bogor. *Jurnal Sains Indonesia*, 1(1), 26-37.
- Manatt, R. P. (1988). Teacher performance evaluation: A total systems approach. In S. Stanley ve W.J.
- Marshall, B. ve William, D. (2006). *English inside the black box: Assessment for learning in the English classroom*. Granada Learning.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mcgrath, G. R. (1995). Defining and developing competence, *Strategic Management Journal*, (16)4, 251-275.
- Medley, D. M. (1982). *Öğretmen etkisi*. Mitzel, H. E. (Ed.), Encyclopedia of Educational Research. The Free Press.
- Miller, J. S. ve Cardy, R. L. (2000). Self-monitoring and performance appraisal: Rating outcomes in project teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(6), 609-626.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis [Nitel veri analizi]*. (3. Baskı). Sage.
- Mohammadi, M. (2021). Dimensions of teacher performance evaluation by students in higher education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 18-25.
- Mone, E. M. ve London, M. (2018). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315626529>
- Normore, A. H. (2004). Performance appraisals of school administrators in one Canadian school district: A contemporary model. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), 283-298.
- OECD. (2009). Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. Erişim bağlantısı: www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (Paris, OECD).
- Ötken, Ş. (2023). TALIS 2018’de Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Öz-yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1347-1357.
- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin özdeğerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

- Pecheone, R. L. ve Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1),
- Pomay, H. H. & Ünal, A. (2023). Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712
- Prabu, A. A. A. ve Puspitasari, M. (2015). Kecerdasan Emosi Guru, Stres Kerja, Dan Kinerja Guru Sma. *Journal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 45(2), 113470.
- Rodriguez, L. A., Swain, W. A. ve Springer, M. G. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339-2377.
- Rostini, D., Syam, R. Z. A. ve Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özkan, C. (2019). 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Press.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 113-132.
- Scorecard, B. (2011). *Kamu yönetiminde performans* (H. T. Eroğlu, Çev.). Çizgi kitapevi.
- Shahzad, K., Bashir, S. ve Ramay, M. I. (2008). Impact of HR practices on perceived performance of university teachers in Pakistan. *International Review of Business Research Papers*, 4(2), 302-315.
- Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4557>
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25
- Steiner, L. (2010). *Using competency-based evaluation to drive teacher excellence*. P. Impact (Ed.) Building an opportunity culture for America's teachers. Chapel Hill: Public Impact.
- Stronge, J. H. ve Tucker, P. D. (2020). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Routledge.
- Strauss A. L. ve Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research*, 1st edn, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şentürk, H. (2005). *Belediyelerde performans yönetimi*. İlke yayınları.
- Taylor, E. S. ve Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. <https://cepa.stanford.edu/content/effect-evaluation-teacher-performance>
- Timor, M. (2011). *Analitik hiyerarşi prosesi*. Türkmen Kitabevi.
- TEDMEM. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler, <https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-adayogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerinedegerlendirmeler?wpdmdl=2641&verefresh=5ded5f71559181575837553>, Erişim Tarihi: 16.01.2023
- Uyargil, C. (2007). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi: performansın planlanması değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. Arıkan Basım Dağıtım.
- Yaman, S., Bal-İncebacak, B & Sarışan-Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 376-397.
- Yılmaz, E., Yıldırım, R. & Yavuz, Z. (2023). Cumhuriyetimizin 100. yılında velilerin eğitim felsefesi eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1145-1161.

- Yariv, E. (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yinger, R. (2005). A public politics for a public profession. *Journal of Teacher Education*, 56(1) 1-6.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/13603120500448154>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is understood that increasing the quality of teachers, which is one of the keys to success in education, and taking measures towards this end have become more important today. One of these measures may be to increase teachers' performance. Performance is the level of performance of a job or the totality of the employee's behavior towards the job (Timor, 2011). Administrators and policy makers of the education system need to adopt an approach that centers on the performance of teachers and develops teachers.

There is disagreement about the teacher's performance. According to Darling-Hammond (1999), teaching quality and teacher quality should be distinguished when measuring teacher performance. According to Dippenaar et al. (2015), teacher quality; While it consists of his/her personal characteristics, knowledge and skills, the quality of the teaching service includes the variables that enable students to learn. In order to increase teacher quality and increase performance, a good performance measurement tool and a good evaluation system are needed (Bone et al., 2021; Kaplan and Norton, 2001). Therefore, there is a need for a performance evaluation focused on teachers' education and training practices that will allow evaluating teachers' competencies and performance as a whole (TEDMEM, 2018). The processes of teacher performance evaluation should cover areas such as teaching planning and preparation, classroom environment and teaching service, teacher's contribution to school development and professional development. The essence of the teacher performance evaluation system should promote teacher professional learning and professional development. Teacher performance evaluation should include an accurate assessment of the effectiveness of teaching, the teacher's strengths and areas for development, followed by feedback, coaching, support and professional development opportunities (OECD, 2009).

Materials and Methods: In order to describe the current situation within the scope of the research, the research was carried out with the multiple case design, which is a method of collecting qualitative information. In this research, the purpose, objectives and character of the evaluation of teachers' performance are discussed as situations. The opinions of the participants were taken about the structure, purpose, objectives and character of the evaluation of teacher performance in primary schools.

The sample of this research was determined by maximum diversity sampling, which is one of the purposeful sampling methods used in qualitative research. In total, 25 participants were included in the study. 4 of the participants are academics, 4 are teachers working in public schools, 4 are teachers working in private schools, 4 are administrators working in private schools, 3 are administrators working in public schools, 4 are inspectors and finally, two of them are non-governmental organization managers. "Teacher Performance Evaluation Model Interview Form" was used during the data collection phase.

Analysis studies started with the transcription of the records obtained as a result of the interview. This transcription was created from a data set of 44287 words. Both descriptive and content analysis methods were used to analyze the data obtained through the interview method. Descriptive analysis involves summarizing and interpreting data within the framework of determined themes (Özdemir, 2010). The data obtained from the interview was also analyzed using the "content analysis" technique. Content analysis; It involves the process of reducing and giving meaning to qualitative data based on their relationship and consistency (Patton, 2014). Content analysis process of the research; It was carried out by taking into account the process suggested by Eysenbach and Köhler (2002). This process includes four stages. These; It is (a) coding the data, (b) finding codes, categories and themes, (c) organizing codes, categories and themes (d) defining and interpreting the findings.

Findings: According to participant opinions, the purpose and character of teacher performance evaluations are stated in two main categories. These categories are formative evaluation and summative evaluation. Formative assessment divides into eight subcategories. These categories are "evaluation of teachers' development", "teachers' ability to function throughout the teaching process", "teacher competence", "behavior and attitude", "exceeding expectations", "professional dedication", "professional satisfaction" and "motivation". Summative evaluation is grouped into four subcategories: "collaboration and differentiation", "teacher knowledge and skills", "self-evaluation" and "rewarding teachers". Finally, the one that enables improving learning consists of the subcategories of "teacher motivation".

Discussion: The answer sought in the research is "What should be the purpose and character of evaluating teachers' performances?" According to the results of the multiple case study on this question, the purpose of teacher performance evaluation should be formative and summative evaluation. According to many studies, the purpose of teacher performance evaluation should be formative evaluation (Bichi, 2017; Khan, 2021; Konan and Yilmaz, 2018; Normore, 2004; Rodriguez et al., 2020; Sezgin et al., 201). Formative assessment is developmental assessment. It covers a number of rigorous processes used to guide the professional development of teachers. Formative evaluation; It includes identifying teachers' educational needs, providing continuous guidance to teachers, and taking timely remedial measures for their professional development (Khan, 2021). Summative evaluation, on the other hand, is an annual evaluation primarily aimed at making decisions regarding tenure, transitions to managerial positions, wage increases or entry and advancement in career ladders (Normore, 2004).

The formative purpose of performance evaluation is to focus on and achieve the professional development of teachers

by providing opportunities for teachers' professional development, providing guidance and consultancy, and giving feedback. Its summative purpose is; It aims to increase the performance of teachers through financial rewards, advancements in their careers and in-service training. Regardless of the purpose of teacher performance evaluation, it is very important to create a system based on trust (Yinger, 2005).

Conclusion and Suggestions:

The purpose of this research is to reveal the purpose of evaluating the performance of classroom teachers. In this context, the purpose and character of evaluating teachers' performances were examined in depth through a multiple case study. As a result of these investigations, it was revealed that the purpose of teacher performance evaluation should be formative and summative.

The recommendations developed based on the research findings are as follows.

The most important resource of primary schools is classroom teachers. We can accept that educational studies that do not take into account teacher resources and potential are unlikely to be implemented in schools. A performance management system can be used to improve teachers' performance. The most important part of this is performance evaluation. This process may not be implemented if teachers perceive performance evaluation negatively. Therefore, policies and approaches can be implemented to reduce teachers' negative perceptions of performance evaluation, which emerged in the research.

Parents and students were not included in the multiple case study sample of the research. The perceptions of this population regarding the teacher performance evaluation process can be determined through different studies.