

**ADAY ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİNİN
İNCELENMESİ**

ARZU ÇAKIR

ARALIK 2016

**ADAY ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİNİN
İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ARZU ÇAKIR

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR.**

ARALIK 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN (BAU, EB) _____

Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU (BAU, EB) _____

Yrd. Doç. Dr. Filiz SHINE EDİZER (BAU, ECE) _____



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Arzu Çakır

İmza :

ÖZ

ADAY ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİNİN İNCELENMESİ

Çakır, Arzu

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Sinem Vatanartıran

Aralık 2016, 136 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya iline atanan ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan aday öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve kriterleri hakkındaki tutum ve görüşlerini ortaya çıkarmak; aday öğretmenlerin performans değerlendirme uygulaması hakkında uygulamaya dâhil olan katılımcıların uygulamanın güçlü yanları, eksiklikleri, değerlendirme kriterleri, değerlendirme sürecinde yaşanan zorluklar, uygulamanın öğretmen performansına katkısı, değerlendiricilerin rollerine yönelik görüşleri ve uygulanması hakkında performans değerlendirme sisteminin paydaşlar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak, alternatif performans değerlendirme uygulamasına yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırmanın deseni nitel araştırmadır. Araştırmanın verileri, Sakarya ili Büyükşehir Belediye sınırları içindeki 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sistemine dayalı olarak aday öğretmen atanan ilkokul-ortaokul ve liselerde olmak üzere toplam on okulda görev yapan 15 aday öğretmenden, 10 danışman öğretmenden, 10 okul müdüründen, 10 maarif müfettişinden oluşan 45 kişilik çalışma grubundan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aday öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamasında kriterlere göre değerlendirmeyi güçlü bulurken, kriterlerin her branşa ve her okulun şartlarında uygulamada sıkıntıların yaşandığını belirtmektedirler. Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecine güvenmediğini,

danışman öğretmenlerin ve okul müdürlerinin aday öğretmenleri yetiştirmek için ayrıca vakitlerinin bulunmaması, Bakanlık tarafından kapsamlı bilgilendirme yapılmaması, aday öğretmenle danışman öğretmenlerin farklı branş olduklarında verimli mentörlük yapamadıkları, maarif müfettişlerinin ise yetiştirmeden, tanımadan değerlendirme yapmak zorunda kaldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aday Öğretmen, Öğretmen Performansı, Performans Değerlendirme Sistemi



ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE PERFORMANCE EVALUATION MODEL OF CANDIDATE TEACHERS

Çakır, Arzu

Master's Thesis, Master's Program in Educational Administration and Planning

Department

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Sinem Vatanartıran

December 2016, 136 pages

This study aims to dwell on the problems that emerge during the performance evaluation process of candidate teachers assigned to Sakarya in 2014-2015 Academic Year. Along with the criteria used in the process and problems confronted, the study involves the views of consultant teachers as well as inspectors about the advantages, deficiencies and the role of the participants. This model offer the contribution of the teacher performance evaluation model alternative proposals to the current performance evaluation model and the application performance.

Using the Quality Research design, the study conducts a descriptive analysis of the data collected through a semi structured interview form given to a study group of 45 people. The group consists of 15 candidate teachers, 10 consultant teachers, 10 school principals and 10 inspectors, who work at ten different schools in the vicinity of Sakarya. The study focuses on the ways the performance evaluation is conducted at schools as well as the criteria used and views regarding the application. Moreover, taking the views of the participants into account, the study dwells on the hardships confronted along the way and the notification process of those involved. The advantages, the drawbacks and the ways to improve the application are also emphasized in this way a new model is formed.

Research findings as a result of teacher's performance evaluation of candidates according to the criteria in the evaluation of each of the branches and strong, while

criterion conditions of each school's application also States that there were problems. Rely on an evaluation process of teacher candidates, mentor teachers and school principals nominated teachers lack of time also to cultivate, failure to do a thorough assessment by the Ministry, the candidate with a teacher Advisor mentoring teachers to the most different branches could not do if they were efficient; we had to do an evaluation of the recognition of the inspector are.

Key Words: Candidate Teacher, Teacher Performance, Performance Evaluation System



TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana anlayışla yaklaşan, önemli katkıları olan yapıcı eleştirileriyle yol gösteren Tez Danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN' a, referans mektubu yazarak tezimin başında ve süreçte de hep yanımda olan, moral veren lisans Hocam Sayın Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU' na grşmelerime gereken ilgiyi göstererek araştırmamı gerçekteştirmemi sağlayan tüm aday öğretmenlere, danışman öğretmenlere, okul müdürlerine, maarif müfettişlerine, hayatımın en değerli serveti, her zaman her koşulda manevi desteğini hiç esirgemeyen varlığından gç aldđđm beni ben yapan canım aileme teőekkürlerimi sunarım.

ÖNSÖZ

“Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarını, öğretmenler ve eğitim uzmanları oluşturur. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletecek öğretmenlerin başarısına bağlıdır” (MEB, 1992).

Kavramların çok çabuk değiştiği geleneksel uygulamaların yerlerini modern uygulamalara bıraktığı günümüzde klasik ve bürokratik öğretmen performans değerlendirmelerine bakış açısı da payını almış ve klasik anlamda sadece öğretmen performansını ölçmeyi hedefleyen öğretmen değerlendirme kavramı yerine öğretmen motivasyonu, öğretmen gelişimi, ortak amaç ve hedefler için paylaşılan vizyon, misyon, öğretmen danışmanlığı, belirli standartlara göre yetiştirme ve değerlendirme, geri bildirim gibi süreçlerin değerlendirmenin içine katıldığı bir uygulama olan performans değerlendirmesi kullanılmaya başlanmıştır.

Göreve başladığım yıllarda okullarda performans değerlendirmesinin sadece teftiş adı altında yapılması ve bunun sonucunda hiçbir yaptırımı olmaması, uzun yıllar sonrasında mesleki yorgunluk, bıkkınlık, motivasyon düşüklüğü örneklerini gördükçe performans değerlendirme konusuna ilgimi çekti. Meslek hayatıma yeni bir kavram olarak giren “performans değerlendirme” böylece bende merak uyandırdı ve beni bu araştırmayı yapmaya yönlendirdi.

Aday öğretmen performans değerlendirmesinin danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi tarafından yapılan değerlendirmelere dayalı olarak gerçekleştirilmesi, etkili bir değerlendirme süreciyle öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve okullardaki değerlendirme süreçlerinin şeffaf hale getirilmesi, günümüzde üzerinde çalışılan ve çok tartışılan konular arasındadır. Milli Eğitim Bakanlığı da yeni yaklaşımlar çerçevesinde aday öğretmen performansının değerlendirilmesini açık ve şeffaf bir süreç haline getirmeyi öngörerek ÖYEGM (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü) tarafından Aday Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesi çerçevesinde ilgili çalışmaları sürmektedir. Yapılan çalışmalar ve uygulamalar konusunda aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve maarif müfettişlerinin görüşlerini almak, yeni uygulanmaya başlayan bir sistem olması, bu doğrultuda elde edilecek verilere katkıda bulunmak amacı ile bu araştırmayı yapmaktan mutluluk duydum.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Çalışmanın Amacı.....	4
1.3. Hipotezler / Araştırma Soruları.....	5
1.4. Çalışmanın Önemi.....	5
1.5. Tanımlar	6
Bölüm 2: Alanyazın Taraması	7
2.1 Performans Kavramı	7
2.1.1 Performans Değerlendirme	7
2.1.2 Performans Değerlendirmenin Amaçları ve İşlevleri	10
2.1.3 Performans Değerlendirme Yönetimi	14
2.2 Diğer Ülkelerde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi	15
2.2.1 Almanya’da Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.....	15
2.2.2 İngiltere’de Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.....	18
2.2.3 Fransa’da Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.....	19
2.2.4 Avusturya’da Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.....	21
2.2.5 Güney Kore’de Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.....	22
2.2.6 Amerika Birleşik Devletlerinde Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.....	23
2.2.7 Finlandiya Öğretmen Performans Değerlendirilmesi	24
2.2.8 Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme ve Atama	26
Bölüm 3: Yöntem.....	32

3.1 Araştırma Modeli	32
3.2 Çalışma Grubu	33
3.3 Verilerin Toplanması	37
3.3.1 Veri Kaynakları.....	37
3.3.2 Veri Toplama Aracı	38
3.3.3 Verilerin Analizi.....	40
3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik.....	43
3.4 Sınırlamalar ve Sınırlandırmalar	48
Bölüm 4: Bulgular	49
4.1 Uygulamanın Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular.....	49
4.2 Uygulamanın Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular.....	57
4.3 Uygulamanın Öğretmen Performansına Katkılarına Yönelik Bulgular.....	66
4.4 Performans Değerlendirme Önerisine Yönelik Bulgular	68
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	74
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması	74
5.2 Sonuçlar	92
5.3 Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER	
A. Aday Öğretmen Görüşme Protokolü.....	109
B. Danışman Öğretmen Görüşme Protokolü	110
C. Okul Müdürü Görüşme Protokolü	111
D. Maarif Müfettişleri Görüşme Protokolü	112
E. MEB Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Formu	113
F. Aday Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu	119
G. Rıza Formu.....	120
H. Tez Görüşme İzin Yazısı.....	121
İ. Özgeçmiş.....	122

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1. Aday Öğretmen Demografik Bilgileri	34
Tablo 2. Danışman Öğretmen Demografik Bilgileri.....	35
Tablo 3. Okul Müdürü Demografik Bilgileri.....	35
Tablo 4. Maarif Müfettişi Demografik Bilgileri	36



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1. Uygulamanın Güçlü Yanları	49
Şekil 2. Uygulamanın Zayıf Yanları	57
Şekil 3. Uygulamanın Öğretmen Performansına Katkıları	65
Şekil 4. Performans Değerlendirme Önerisi	68



KISALTMALAR LİSTESİ

Children	: Temalar (NVivo)
DMS	: Devlet Memurluğu Sınavı
EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi
GBP	: Göreve Başlatma Programı
KMS	: Kamu Meslek Sınavı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı Nitelikli Öğretmen Statüsü: QTS (Almanya'da) Skolastik Tutum Testi: SAT veya Amerikan Kolej Test (ACT)
LYS	: Lisans Yerleşme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
NVivo	: Bilgisayar destekli nitel analizi programı
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü
Parent, Code	: Kod (NVivo)
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Word	: Office programı
YGS	: Yükseköğretime Giriş Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Aday öğretmenlerin atama sonrasındaki adaylık sürecinde gösterdikleri performansları, onların öğretmenlik mesleğine girişlerindeki mühim bir aşamayı teşkil etmektedir. Türkiye’de aday öğretmenlerin asil öğretmenliğe geçiş süreçleri 1995’ten 2014 yılına kadar temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim aşamaları mevcuttu. Bu uygulamada aday öğretmenlere sunulan destek alanlarının ve değerlendiricilerin sınırlı olması, sadece teorik bilgilerin verilmesi, yetiştirme ve uygulama alanının yetersiz kalmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Ömer DİNÇER, 7 Ekim 2011 tarihinde genişletilmiş Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi ile yapmış olduğu toplantıda yukarıda belirtilen ihtiyaca vurgu yaparak "Ulusal Öğretmen Stratejisi" planı hazırlanmasını öngörmüştür. 18–20 Kasım 2011 tarihinde gerçekleştirilen *Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayıyla* öğretmen yetiştirme meselesini bütünsel olarak ve tüm paydaşların katılımıyla ele almıştır.

14 Mart 2014 tarihinde yapılan değişikliğe göre bu tarihten sonra atanan öğretmenlerin 17 Nisan 2015 tarihinde yayınlanan yönetmeliğe göre birinci dönemde okul müdürü ve okul müdürünün uygun bulunduğu, atadığı danışman öğretmenler tarafından bir değerlendirme, ikinci dönemde ise; danışman öğretmen ve okul müdürü tarafından ikinci değerlendirme ve okul müdürü, danışman öğretmen ve maarif müfettişi tarafından üçüncü değerlendirme sonucunda alınan puanların aritmetik ortalamasına göre karar verilmektedir.

Yönetmeliğin 17.04.2015 tarihinde yayınlanmasıyla 14 Mart 2014 tarihinden bu tarihe kadar geçen sürede eylül ayında göreve başlayan aday öğretmenlerin önceki sisteme göre değerlendirilmeye başlanmıştır. Hatta eylül ayından itibaren temel eğitim derslerinin ve seminerlerinin verilmesi, sınavlarının yapılması, hazırlayıcı eğitime dahi başlanmış olması; fakat aralık ayında adaylık eğitimlerinin iptal edilmesi sonucunda hazırlayıcı eğitim de yarıda kesilmiştir. Bir müddet aday öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri belirsizlik yaşamışlardır. 6 Ocak 2015 tarihinde 5 ilde pilot uygulama sonucunda aday öğretmenlerin performansları değerlendirilmeye başlanmıştır. 2 aylık pilot uygulama sonucunda diğer değerlendirme bölümleri aynı kalırken, aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yüzde onunu oluşturan öz değerlendirme bölümü kaldırılmıştır. 17.04.2015 tarihinde Atama ve Yer

Değişirme Yönetmeliği'nin yayınlanmasıyla aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi uygulamasında okul müdürleri, okul müdürlerinin atadığı danışman öğretmenler ve maarif müfettişleri aday öğretmenleri değerlendirmeye başlamıştır. Yönetmeliğin geç yayınlanması ve pilot uygulama sürecinin de uygulanmasıyla normalde üç aşamalı uygulamadır. Fakat o yılda (2014-2015 eğitim-öğretim yılında) dönemde iki aşamalı olarak uygulanmıştır. 14 Mart 2014 tarihi ile Şubat 2015 tarihleri arasında atanan iki ay süreyle çalışan aday öğretmenler bu yıla mahsus iki değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır ve ilk değerlendirmenin %30'u ikinci değerlendirmenin ise %70'i geçerli olmuştur. Şubat 2015 tarihinde göreve başlayan aday öğretmenler ise atandıkları dönemde sadece bir kez, diğer 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde ise iki kez daha değerlendirilerek süreci tamamlamışlardır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında atanan aday öğretmenler birinci dönem danışman öğretmenler ve okul müdürleri tarafından bir kez değerlendirilmekte ve puanların toplamının %10'u alınmıştır. İkinci dönem ise; danışman öğretmenler ve okul müdürleri tarafından ikinci değerlendirme yapılarak puanların toplamının %30'u alınmıştır. İkinci dönemde ise danışman öğretmenler, okul müdürü ve maarif müfettişi veya maarif müfettişi yerine görevlendirilen kişiler (il milli eğitim müdürü tarafından görevlendirilen il milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü, ilçe milli eğitim müdür yardımcısı, şube müdürü veya eğitim uzmanları) tarafından değerlendirme yapılarak üçüncü değerlendirme yapılarak puanların toplamının % 60'ı alınarak yapılan üç değerlendirme sonucu puanların toplamının aritmetik ortalaması 50 puan olması halinde aday öğretmen yazılı sınava, yazılı sınavdan da 60 puan alınması halinde sözlü sınava girmeye hak kazanır. Bu puanları alamayan aday öğretmenler ise; önce ilçe sınırları içerisinde ilçe sınırları içerisinde okul bulunmaması halinde il sınırları içerisinde aynı aşamaları geçirmek üzere ikinci bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. İkinci yıl da bu aşamalar sonucunda yeterli puanı alamayıp başarılı olamayan aday öğretmenlerin memuriyetle ilişkisi kesilmekte, üç yıl boyunca hiçbir devlet memurluğuna yerleştirilememektedir.

Yaşadığımız yüzyılda öğretmenlik mesleğinin prestijini kazanması; çeşitli sorunların çözümünde, güçlüklerin aydınlığa çıkarılmasında fener rolünü üstlenmesi için yeni, verimli bir performans sisteminin uygulanmaya konulması zorunlu hale getirmiştir. Nitelikli eğitim-öğretim için nitelikli, performansı yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin yetkinleştirilmesiyle öğrenciler daha verimli yetişecek, okullarda da başarı oranı artacaktır. Danışman öğretmenlerin uygulamada yer

almasıyla mevcut öğretmenlerin de dolaylı olarak kendilerini geliştirme fırsatı doğacaktır.

Araştırmacı, araştırmasını yaparken şu durumları gözlemlemiştir: Aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde somut değerlendirme kriterlerinin olması uygulamayı güçlü kılmaktadır; ancak değerlendirme kriterlerinin her okula, bölgeye, branşa göre değişmemesi, uygulamanın işlevselliğini düşürmektedir. Uygulamada aktif olarak görev alan danışman öğretmenlerin de yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, ayrıca okul müdürlerinin atanma şartları ve performanslarının değerlendirilmesinde genel kriterlerin olmaması, sözlü kriterlerin objektif olmaması gözden kaçmıştır. Mevcut öğretmenlerin geçerli, fonksiyonel bir denetimden geçmemesi, her öğretmenin kendini geliştirmeye açık olmaması, aynı düzeyde donanımlı olmaması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde verilen hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin yeterince profesyonel verilmemesi, uygulamanın eksiksiz yürütülmesini engellemiştir. Ayrıca aday öğretmen performans değerlendirme uygulamasına belli bir alt yapı hazırlanmadan girilmesi, aday öğretmen atama ve performans değerlendirme yönetmeliğinin senenin sonuna yakın yayınlanması, uygulama ve rollere ilişkin bilgilendirme yapılmaması belirsizlik yaşanmasına neden olmuştur.

Araştırmacı, analiz aşamasındayken Mart 2016 tarihinde Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge yayınlanmıştır. Mevcut yönetmeliğe göre ise; “6 aylık (14 hafta yetiştirme; haftanın üç günü danışman öğretmenle 8 hafta danışman öğretmenin dersini gözlem, 6 hafta danışman eşliğinde ders anlatma, haftanın bir günü idari çalışma, bir günü de il-ilçe sınırları içerisinde çevre incelemesi 10 hafta hizmet içi eğitimler) yetiştirme sürecine tabi tutulduktan sonra Nisan 2014’teki yönetmelikteki gibi üç aşamalı olarak değerlendirme yapılacaktır” şeklinde değiştirilmiştir.

Eğitim-öğretimde kaliteli ve verim için okulları, öğretmenleri, danışmanları yöneticileri hedeflenen eğitim amaçlarına göre değerlendirecek olan çok fonksiyonlu bir değerlendirme modeline gereksinim vardır. Bu gereksinimin olması araştırmanın en önemli nedenini oluşturmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 ağustos ayında ataması yapılan aday öğretmenlerden başlamak üzere aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde yeni bir performans değerlendirme uygulanmasına yönelik bir yönetmelik yayınlanmıştır (Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 17/04/2015). Aday öğretmenler, görev yaptığı okulda ve uygulama esnasında bu yönetmeliğin ekinde yer alan Performans Değerlendirme Formuna göre maarif müfettişi, aday öğretmenin görevli olduğu okul müdürü ve okul müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmen tarafından göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç kez değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu değerlendirme 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başladığı için değerlendirme kriterlerinin uygulanabilirliği, değerlendiricilerin rolü, modelin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan zorluklar, uygulamanın öğretmen performansına katkıları, bu değerlendirmeye katılan aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişlerinin görüşlerinin ve tutumlarının neler olduğuna yönelik yeterli araştırma yapılmış değildir.

1.2 Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve liselere ataması yapılan aday öğretmenlerinin performans değerlendirme uygulaması ve kriterleri hakkındaki tutum ve görüşlerini ortaya çıkarmak; aday öğretmenlerin performans değerlendirme uygulaması hakkında sisteme dâhil olan katılımcıların uygulama ve değerlendirme kriterlerine yönelik görüşleri, güçlü yanları, eksik yanları, süreçte yaşanan zorluklar, performansa katkıları, alternatif önerileri ortaya koymaya çalışmak. Öğretmenlere yönelik performans sisteminin paydaşlar (değerlendirmeye katılan kişiler) üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak, aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde değerlendirmeye katılanların rolünü ve aday öğretmenlere katkısını tespit etmek. Süreç ile ilgili düşünceleri ortaya koyarak aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirme uygulamasının geliştirilmesine katkıda bulunmak. Modelin iyileştirilmesine ilişkin çözüm önerileri ve alternatif aday öğretmen performans değerlendirme modeli önerileri sunmaktır.

1.3 Hipotezler / Araştırma Soruları

Sunulan problem durumu ve araştırma amacına göre araştırma sorusu belirlenmiştir:

Aday öğretmen değerlendirme sürecinde yer alan katılımcıların (aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi) performans değerlendirme uygulaması ve bu uygulamada kullanılan değerlendirme kriterleri ile ilgili deneyim ve düşünceleri nedir?

Alt Araştırma Soruları:

1. Bu uygulamanın güçlü yanları nelerdir?
2. Bu uygulamanın zayıf yanları nelerdir?
3. Bu uygulamanın değerlendirme kriterleri nasıldır?
4. Bu uygulama sürecinde yaşanan zorluklar/sorunlar nelerdir?
5. Bu uygulamanın aday öğretmen performansına ne gibi katkıları olmaktadır?
6. Katılımcıların uygulama sürecindeki rollerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Alt Soru:

1. Katılımcıların deneyimlerine göre önerecekleri performans değerlendirme uygulaması ne olurdu?

1.4 Çalışmanın Önemi

Uygulamanın 14 Mart 2014 sonrası için geçerli olan ve görev yerleri belirlenen binlerce aday öğretmeni ilgilendiren yeni bir uygulama olması sebebiyle bu araştırmanın sonuçları özellikle M. E. B. - OYEGM açısından faydalı olacaktır.

Bu uygulamaya yönelik şu ana kadar yapılan çalışmaların çok kısıtlı olması nedeniyle bundan sonra yapılacak diğer araştırmalara yarar sağlayacağı, aday öğretmenlik sürecini işlevsel geçirme çalışmalarına, öğretmen yetiştirme ve göreve başlatma politikalarına yön göstereceği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştirme politikası oluşturmasında, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasında fayda sağlayacağı beklenilmektedir.

Ayrıca Türkiye’de son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan mentörlük eğitiminin aktif olarak kullanılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü “Aday Öğretmenlerin Performanslarını Değerlendirme Uygulamasına” öneriler sunarak düzenlenecek iyileştirmelere ve eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5 Tanımlar

Aday Öğretmen: Eğitim fakóltesinden mezun olup KPSS sınavını başarıyla geçip atanan bir öğretmenin bir yıllık stajyerlik döneminde verilen addır.

Danışman Öğretmen: Aday öğretmenin yetiştirilmesini ve değerlendirilmesini yapan ona rehberlik eden, okul müdürü tarafından seçilen asil öğretmen olarak atanmış kişidir.

Eğitim Denetimi: İstenilen ve ihtiyaç duyulan yer ve zamanda sağlanan ve eğitimin her kademesine uygulanabilen bir mesleksel rehberlik ve yardımdır (Taymaz, 2011, s: 4).

Performans Denetimi: Yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesine performans denetimi denilmektedir (MEB, 2014).

Performans değerlendirmesi: Bireyden beklenen ile bireyin ulaştığı sonucun (başarısının) kararlaştırılmasıdır (Açıkalm, 2002).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde performans, performans değerlendirme, performans değerlendirme amaç ve işlevleri, performans yönetimi konuları sunulmuştur.

2.1 Performans Kavramı

Performans; personelin görevini yerine getirmek için tüm davranış ve hareketlerin tümüdür. Performans; bir işgörenin, görevini gerçekleştirmek için yaptığı tüm davranışlardır. İçeriğine göre bir iş, bir vazifeyi yerine getirme, orijinal buluşta görev üstlenme, bir icat, bir imal olabilir.

2.1.1 Performans değerlendirme. Günümüzde ekonomik ve sosyal yapı hızla değişmektedir. Buna bağlı olarak işgörenlerden beklenen davranışların niteliği de değişmektedir. Dolayısıyla işgörenlerin performansını değerlendirme dinamik bir süreç haline gelmiştir. Bir iş yerinde kaliteyi, verimliliği artırmanın en etkili yollarından birisi, çalışanların performansını artırmaktır. Çalışanların kapasite ve becerilerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bunun için her iş alanında olduğu gibi öğretmenlerde de geri bildirim ve mesleki doyum sağlamak önemli bir motivasyon ve gelişim kaynağıdır. Yani, öğretmenlerin de ben ne kadar iyi bir öğretmenim güçlü ve zayıf yanlarım nelerdir sorusunun cevabını alabilmesi gerekir. Öğretmenlere sağlıklı geri bildirim verebilmenin ön koşulu ise güvenilir, objektif, etkili ve katılımcı bir performans değerlendirmesi yapmaktır.

Performans ölçütleri, iyi bir programın amaçlarına nasıl ulaşıldığını tanımlamaktadır. Çünkü; sonuçlar neyi başarmayı umduğumuzu tanımlayan ifadeler olurken, ölçütler hedefe ulaşıp ulaşılamayacağını belirlemek için, spesifik olarak neyin ölçüleceğini ortaya koymaktadır. Göstergeler genellikle sayısal ölçütlerdir. Ancak niteliksel gözlemler de olabilmektedir. Ancak niteliksel gözlemler subjektif sonuçlar doğurabilir. Performans göstergeleri performans izleme sisteminin önemli bir noktasıdır (TIPS, 1996).

Değerlendirme, personelin ilerlemesine katkı sağlayan kademeli bir süreçtir. Değerlendirmenin amacına ulaşması için personelin motivasyonunun yüksek olması,

personelin istenilen seviyeye ulaşmayı dilemesi ve idarecilerin istenilen düzeye ulaşması olasıdır.

Her performans değerlendirme objektif değildir ve birçok faktörden etkilenmektedir. İdarecilerin performans değerlendirme sonucunu etkileyecek faktörleri bilmesi ve buna göre davranması değerlendirmedeki objektifliği artıracaktır. Performans değerlendirme bireylerin meslek hayatlarındaki yetkinliklerinin değerlendirilmesine yöneliktir.

Performans değerlendirme bireylerin görevleri esnasındaki yetkinliklerini belirlenmiş kriterlere göre düzenli periyotlarla ölçmedir.

Diğer bir anlatımla performans değerlendirme, belirli bir iş ve görev tanımı çerçevesinde çalışan bireyin bu iş ve görev tanımını ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi çabasıdır (Fındıkçı, 2000, s.297). Verimli denetlemeyi hedefleyen kurumlar gelişme mekanizması olarak değerlendirmeye inanmaktadırlar.

Performans değerlendirilmeden önce, yönetim tarafından iş yükü analizi hazırlanır ve iş tanımları yapılır (MEB, 2002). Performans değerlendirme personelin mevcut performansı ile geride kalan yıllardaki performansını belirlenmiş kriterlere göre değerlendirmektir. Performans değerlendirmede personel noksanları ve yetkinlikleriyle birlikte ele alınır. İleriye yönelik performansını iyileştirmek hedeflenir.

Performans değerlendirme sürecinde, işgörenin nasıl bir performans gerçekleştirdiği üst yöneticileri tarafından yargılanır (Bingöl, 1997) ve örgütte görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmaları, etkinlikleri, eksiklikleri, yeterlilikleri, fazlalıkları, yetersizlikleri gözden geçirilir (Fındıkçı, 2000). Performans değerlendirme sonucunda işgörenin örgüt için etkinliği ölçülür ve yönetimin isteklerini ne ölçüde gerçekleştirdiği saptanır, bununla birlikte; işgörenin terfi, eğitim, ücret ve işe devamı gibi yaşamsal öneme sahip hususlar da belirlenir (Yücel, 1999).

İnsanın yetkinliklerinin tam manasıyla değerlendirilmesi imkansız olduğu için bir miktar hata barındırmaktadır. Değerlendirme esnasında çeşitli problemler yaşanmaktadır.

Performans değerlendirme belli bir amaca varmak için tanımlanan kriterlere göre yapılan işlerin varılan durumlarını matematiksel olarak ölçerek bir kanıya ulaşmadır. Bunun sonucunda ise ölçülen değerlendirmelere göre maaşa zam, mükâfatlandırma, simgesel ödüller, terfi etme veya emekliye ayırma, hizmet içi

eğitimlerle geliştirilmesi gereken özelliklerini geliştirme, kademe-derece düşürülmesi, görev değişimi gibi durumları hedeflemektedir.

Baker'a (1988, s.85; akt. Aygün, 2008) göre performans değerlendirme, işgörelere onlardan ne beklendiğini açıkça belirterek yaptıkları iş doğrultusunda performanslarını ölçmeyi, onlarla görüşmeler yaparak geri bildirim sağlamayı, belirli zaman aralıklarıyla performans değerlendirme bulgularını belgelendirmeyi ve verilecek kararlarda kullanmayı içeren bir süreçtir. Bu süreç işgören ile iletişim kurarak onun işini nasıl yaptığının saptanması ve gelişim için nelere gereksinim duyduğunun planlanmasını içerir (Rue & Byars, 2004; akt. Aygün, 2008).

Performans değerlendirme her kurumun ilkelerindedir. Verimli bir performans düzeni, yetkinliği ve verimliliği artırarak, kurumun her bakımdan çok yönlü olarak gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Performans değerlendirme örgütlerin çeşitli faaliyetlerdeki seviyelerini tespit etmeye dönük çalışmaları amaçlamaktadır. Satır, (2011; akt. Soydan, 2012). performans değerlendirmesinin, işgörelerin değerlendirilmesinde nesnel ölçütler sağlaması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna bağlı olarak etkin eğitim programlarının düzenlenmesi, adil ücret yapısının oluşturulması, işgörel arasında performans düzeyi farklılıklarını ortaya koyması, kişilere uygun kariyer olanakları yaratması ve elde edilen bilgilerin insan kaynakları yönetiminin öteki tüm fonksiyonlarına çok önemli girdiler sağlaması açılarından önemli olduğunu dile getirmiştir. Bir eğitim örgütü olan okulda, eğitim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülen performans değerlendirme, denetleme ve değerlendirme amacına yönelik olarak yapılır, bu nedenle denetim ve değerlendirme eş anlamda kullanılır (Aslan, 1991). Burada performans değerlendirme, önceden tespit edilmiş amaçları gerçekleştirmek, plânlanan ve yürütülen etkinlikleri sürecin her aşamasında ölçmek ve değerlendirmek; öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için gerekli önlemlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlayıcı çalışmalarda bulunmak amacıyla yapılır (MEB, 2004 /a).

Literatürde performans değerlendirme, değerlendirme kriterlerinin, değerlendirme standartlarının, değerlendirme periyotlarının ve değerlendirmecilerin belirlenmesi gibi aşamaları içeren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Sabuncuoğlu, 2000; Palmer, 1993; Fındıkçı, 2003).

Performans değerlendirmenin bu denli önemli olmasının nedeni, bir örgütte işlerin iyi gidip gitmediğini nesnel olarak ölçmesidir. Ayrıca performans

değerlendirme çalışanların yaptığı isteki performansına odaklanır. Burada asıl amaç eksikleri bulup çalışanı cezalandırmak değil, başarılı olan çalışanları tespit edip ödüllendirmek ve eksiklikleri gidermektir. Bu, kurumda verimliliği artırmakla kalmayıp her çalışanın kendisini gözden geçirmesini, öz değerlendirme yapmasını sağlayacaktır (Döngel, 2006).

2.1.2 Performans değerlendirmenin amaçları ve işlevleri. Performans değerlendirmenin amacı, çalışanların performansları hakkında edinilen bilgilerle geleceğe yönelik yönetsel kararların alınmasında ve uygulanmasında politikalar ve stratejiler oluşturmak, personelin örgütün amaçlarına ilişkin çalışmaları hakkında dönüt alabilmek, alınan bu dönütlerle personelin ihtiyacı olan hizmet içi eğitim faaliyetlerini saptamaktır (MEB-EARGED, 2001).

Örgütlerin performans değerlendirme yapmasındaki *yönetsel amaçlar* şu şekilde ifade edilebilir (William, 1999; Barutçugil, 2002; akt. Eraslan & Algün, 2005).

1. Örgütün çeşitli birimlerinden en alt birim olan personele kadar başarı durumlarının ölçülmesine olanak sağlayacak ortamı hazırlamak,
2. İşe yerleştirme, adaylık dönemindeki çalışanların görevlerini sürdürüp sürdüremeyecekleri, terfi, ücret artışı, özendirici ücret sistemleri, ödüllendirme, cezalandırma ve yer değiştirme gibi çeşitli çalışan işlev ve uygulamalarına ilişkin yönetsel kararların alınmasında gereksinim duyulacak bilgi ve nesnel ölçüleri sağlamak,
3. Örgütün amaç ve gereksinimleri ile çalışanların amaç ve gereksinimlerinin bütünleştirilmesi için gerekli ortamın hazırlanmasına katkıda bulunmak,
4. Örgütün işgücü ve yönetim potansiyeli hakkında güvenilir bilgiler elde etmek,
5. Örgütün genel başarı durumu ve sorunlarına ilişkin bilgi toplamak ve gelecekte ortaya çıkabilecek olayların önceden kestirilmesine olanak sağlamak,
6. Daha etkin işgücü politika, plân ve programlarının ücret sistemlerinin, eğitim ve geliştirme programlarının, işe alma, seçme ve yerleştirme, terfi ve ödüllendirme uygulamalarının geliştirilmesine olanak sağlamak.

Öğretmen performans değerlendirmesi daha nitelikli bir eğitim öğretim ortamının yapılandırılmasını sağlarken, öğretmenlere ilişkin mesleki ve bireysel

gelişim alanlarının belirlenmesine, ödül ve terfi sisteminin daha objektif ölçütlerle işlenmesine olanak verecektir (Boyacı, 2006).

Bolton'un, Harrison'dan (akt. Cemaloğlu, 2002). aktardığına göre, performans değerlendirmesinin amacı kontroldür. Öğretmenler için ayarlanmış hedefleri ve bu öğretmenlerin ulaştıkları standartları kontrol etmek ve standartların altında kaldıklarında ödülü saklı tutarken, standartların üstüne çıktıklarında ödüllendirerek, öğretmenlerin performanslarını kontrol etmektir.

Performans değerlendirme amaçlarından bazıları şu şekildedir:

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

Performans değerlendirmenin çeşitli görevleri vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Personelin iş yetkinliği hakkında bilgi sahibi olmak.
2. Personel hakkında Terfi, derece- kademe ilerlemesi, maaş artışı, prim verilmesi gibi konularda yargıya varmada yardımcıdır.
3. Personelin işinde hedeflenen seviyeye ne kadar ulaştığı hakkında dönüt sağlamaktır.

Bu dönütler personel açısından faydalı bakış açısıyla söylendiğinde eksik yanlarda da hizmet içi eğitimlerle telafi edildiğinde son derece işlevsel olacaktır. Birçok personel olumlu, motivasyonu artırıcı dönütleri sevmekte hangi alanlarda geliştiğini çarpıcı bir şekilde görmektedir.

Performans değerlendirmenin pek çok alanda kullanıldığı görülmektedir. Bu alanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a) *Eğitim İhtiyacının Saptanması*: Örgütlerde performans değerlendirme sonuçları, eğitim yönetimi için veri sağlamaktadır. Performans değerlendirme ile elde edilen

veriler çalışanların başarılı olduğu alanları belirlediği gibi eksik oldukları alanları da ortaya çıkarmaktadır (Şentürk, 2005). Bu sayede örgüt bünyesinde eğitim ihtiyaçlarını belirlerken, performans değerlendirme sonucunda tespit edilen ihtiyaçları örgüt stratejileri ve bütçesi doğrultusunda önceliklendirerek “Eğitim Planlaması” yapabilmektedir (Taştan, 2002).

- b) *Kariyer Yönetiminin Planlanması*: Bütün çalışanlar kariyerlerinde ilerlemek ve bunun getirilerinden yararlanmak ister. Çalışanların kariyerlerinde ilerlemeleri ise birçok etkene bağlıdır. Özellikle kişinin almış olduğu eğitim, zihinsel, kişilik ve sosyal yetenekleri çalışanların üst basamaklara yükselmesinde önemli yer tutar. Performans değerlendirme bu yeteneklerin düzeyinin belirlenmesi ve yöneticilerin, çalıştırdıkları personelin değerini anlamalarına yardımcı olur ve kariyer planlamasına kaynaklık teşkil eder (Taştan, 2002; Üzmez, 2006).
- c) *Kişisel ve Mesleki Gelişim*: Performans değerlendirme sırasında eğitim çalışanları karşılıklı görüşerek gereksinimlerini ve amaçlarını belirtirler. Böylece çalışanlara, amaçlarını gerçekleştirmeleri için gerekli ortam ve fırsat sağlanırken, yöneticilerin de kendi görev tanımları çerçevesindeki beklentilerini öğrenilir. Birey, bu değerlendirmelerde kendini tanımlama fırsatı bulur, kendini yeni arayışlar için hazırlar. Diğer yandan mevcut eksikliklerini görüp bu konuda gelişme sağlamak için çaba gösterir. İş başarılarını görme ve iş tatminine ulaşma sağlanmış olur. Yöneticiler ise; çalışanın ilgi ve yeteneklerinin işe ne düzeyde yansıdığını, çalışanın iş başarısını, görev standartlarına ulaşp ulaşmadığını performans değerlendirme ile belirlemiş olur (MEB-EARGED, 2006).
- d) *Stratejik Planlama*: Bazı kurumlar tepe yönetim tarafından belirlenen genel hedeflerin, bu hedeflerin gerçekleştirilmesine katkısı olacak yönetici ve astlara iletilmesi amacıyla formel performans değerlendirme sistemleri oluştururlar. Örneğin, bir işletmenin stratejik planı ileriki iki yıl içinde pazara yeni ürünler sunmayı öngörüyorsa, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için örgütte araştırma/geliştirme, üretim, pazarlama vb. birimlerde çalışan birçok kişinin faaliyeti gerekmektedir. Genel amaç stratejik planla belirlendikten sonra, bu amaca ulaşmak için gerekli faaliyetler fonksiyonlara dağıtılır. Her örgütsel birim kendi hedefleri doğrultusunda elemanlar arasında görev dağılımı yaparak ve bu stratejik plan uygulanmasına yardım ederek, bu hedeflerin bireysel düzeyde belirlenme ve gerçekleştirilmesi sürecini yürütürler. Böylece, örgütün stratejik planları bireysel planlar/hedefler haline dönüşerek, genel amaçlarla bütünlük içinde

gerçekleştirilmeye çalışılır. Performans Yönetimi Sisteminin en önemli evrelerinden olan bireysel performansın hedefler belirlenerek planlanması faaliyeti, yukarıdaki örnekten de görüleceği gibi, örgütlerin stratejik planlama faaliyetleri ile yakından ilişkili olup, her iki sistemin etkinliği önemli ölçüde birbirine bağlıdır (Uçar, 2005).

- e) *İnsan Kaynakları Planlaması*: Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli nitelik ve sayıdaki personelin belirlenmesi amacı ile yapılan planlama çalışmalarında, var olan personelin performans düzeylerine ilişkin veriler de gereklidir. Performans değerlendirme sonuçları terfi ve tayinle ilgili kararların belirlenmesi yolu ile personel planlama işlevine de katkıda bulunan bir sistemdir (Uçar, 2005).
- f) *Teknik Becerilerin Geliştirilmesi*: Her geçen gün ilerleyen teknoloji, bireylere kendilerini sürekli geliştirmeleri zorunluluğunu getirmektedir. Eğitim çalışanları, uygulamalarında teknolojik olanaklardan yararlanmadıkları sürece bugün toplumsal ve bireysel gereksinimlere gerekli biçimde yanıt veremezler. Çağdaş eğitimci, kendini yenilediği, görsel-işitsel olanaklardan yararlanmasını bildiği, uygulamalı bir öğretim yaptığı ölçüde verimli olacaktır (MEB-EARGED, 1999a). Bu becerilerin yeterliliği ya da yetersizliği performans değerlendirmesi sonucunda belirlenmelidir. Bu değerlendirme sonuçları, eğitim çalışanın teknik becerilerinin geliştirilmesi konusunda bireye ve kuruma rehberlik edecektir.
- g) *Rotasyon, İş Genişletme ve İş Zenginleştirme*: Performans değerlendirme ile ulaşılan sonuçların, bireysel düzeydeki değerlendirmeleri ile belirli yerde mutsuz olan ancak başka bir görevde başarılı olacağına inanan personelin rotasyonu için kullanılması mümkündür. Örneğin sürekli olarak belirli sorunlarını performans değerlendirme sonucuna yansıtan kişiler olabilir. Bu ve benzeri sorunu bir iki dönem devam edenler vazgeçilemeyecek ve kazanılması arzu edilen elemanlar olmaları halinde rotasyona tabi tutulabilirler. Böylece işini yetersiz gören yetenekli çalışanların işleri zenginleştirilebilir veya işleri genişletilebilir; yeni görev ve sorumluluklar verilebilir. Özellikle performans değerlendirme sonucunda kişiler ile yapılan görüşmelerden edinilen bilgiler bu uygulamalara temel oluşturabilirler (Uçar, 2005).
- h) *Örgütün Etkililiğini Artırma*: Etkililik, örgütlerin varlığını koruması ve sürdürmesi için vazgeçilmez olarak görünmektedir. Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliği, sağlığı, dirikliği ve topluma yararlılığını

sürdürebilmesidir. Örgütler çevreleri ile sürekli etkileşim içindedirler. Etkili bir örgüt, çevresini etkileyerek, değiştirerek çevresine uyulanır. Yani, bir örgüt çevresine uyum sağlamak için ne oranda kendini, çevresini değiştirebiliyorsa o oranda dirik bir örgüttür. Örgütün içinde bulunduğu topluma ürettiği ürün ve hizmetle yararlı olması gerekir. Örgütün yaşaması topluma ve üyelerine çekici gelen amaçları ile olanaklıdır. Yoksa her iki grupta örgütün yaşamasına yardımcı olamazlar. Toplumsal açıdan en etkili örgüt, toplumdan aldığı girdileri işleyerek, erişebileceği en yüksek değerde çıktılara dönüştürerek topluma sunan örgüttür. Örgütün ürettiği malı, hizmeti kullanan toplumun, örgütten hoşnut olması, örgüte ilişkin değerler, olumlu görüşler geliştirmesi, örgütün toplum için çalıştığını, topluma yararlı olduğunu gösterir. Okulun örgüt bazında verimliliği, sağlığı, dirikliği ve topluma yararlılığının sorgulanması ve bu konudaki performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, okulun örgütsel etkililiğinin artırılması bakımından önemlidir. Okulun performans değerlendirme sonuçları, okulun örgütsel bazda kuvvetli ve iyileştirmeye açık alanlarını ortaya koyacağından, bunlar üzerinden örgütsel etkililiği geliştirme etkinlikleri düzenlenmelidir (MEB-EARGED, 2006).

- i) *Sözleşme Yenileme veya Yenilememe*: Performans değerlendirme sonuçlarının kullanıldığı önemli bir alan da sözleşmelerin yenilenmesi veya işten çıkarma kararlarıdır. Gerçekten de bu kararlarda tek etken olmasa da performansı yüksek olan kişiler ile işe devam edilmesi ama belirli sürede sürekli olarak düşük performans gösteren kişiler ile çalışılmaması da doğal bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Ancak burada işten çıkarma kararında sadece performans değerlendirme sonuçlarına dayanılması sakıncalar oluşturacaktır (Uçar, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlilikleri ve performans göstergeleri belirlemiş; fakat bu yeterliliklere sahip olmayan ve bu performans göstergelerini göstermeyen öğretmenler için neler yapılacağı net olarak belirtilmemiştir.

2.1.3 Performans değerlendirme yönetimi. Performans yönetimi kendini gerçekleştirmeyi amaç edinir. Bu amacı yerine getirirken personele işi hakkında yol göstermede özendirici etkinliklere yer verilir. Personel bu amaca ulaşmak için kuruma ve yöneticilere gereksinim duyar. Bu aşamada da Personel çeşitli dönütler alır bu

amaçlar doğrultusunda ilerleyeceği çalışmalar açığa çıkar. Bu sayede kendilerini geliştirici hizmet de almış olur.

Cumming ve Worley (1997, s.372)'e göre performans yönetimi, hedef belirlemeyi, performans değerlendirmeyi ve ödül sistemlerini kapsar ve iş gören bağlamında iş stratejileriyle ilgili olarak işgörenin çalışma davranışlarını ayarlar iş stratejisiyle, iş gören katılımıyla ve işyeri teknolojiyle güç birliği yapılmasını gerektirir (Cumming & Worley, 1997, s. 370; akt. Helvacı, 2002).

2.2 Diğer Ülkelerde Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Genel olarak çeşitli ülkelerdeki öğretmenlerin değerlendirilmesi şöyledir:

2.2.1 Almanya'da öğretmen performans değerlendirilmesi. Öğretmen eğitimi kendi içinde Bilimsel Öğretim ve Hazırlık Hizmeti gibi iki kademeyi içerir. Bilimsel öğretim; (a) Eğitim Bilimi, (b) Branş Bilgisi ve Öğretimi, (c) Okul Pratiğinden oluşur (Demirel, 1991; Coşkun, 2000). Hazırlık hizmeti ise öğretmenlik uygulamasıdır ve genel olarak 2 yıllık bir stajyerlik süresini kapsar. Almanya'da öğretmen adayları kurumların yapısına, özelliklerine ve dallara göre, üniversitelerde yüksek öğretmen okullarında, eğitim enstitülerinde, müzik ve sanat eğitimi okullarında veya çok amaçlı üniversitelerde akademik bir eğitim görmektedirler (Lehrerbildung, 2009). Verilen öğretmen eğitiminde dersler eğitim bilimleri, bilim alanları ve alan eğitimi şeklinde üç gruba ayrılabilir. Bilim ve alan eğitimi lisans eğitimi aşamasında verilmektedir. Lisans eğitimini izleyen ve özellikle lisans eğitimini izleyen öğretmenlik stajı aşamasında mesleğe yönelik eğitim bilimi dersleri, teorik ve uygulama paralelliği sağlanarak programlanmıştır. Eğitim bilimleri alanında, okulla ilgili ve eğitim bilim açısından önemli olan konu alanlarına ait bilimler girmektedir (Coşkun, 2000).

Grund- ve Hauptschule öğretmenlerinin eğitimi 7 dönem (3,5 yıl) sürer ve öğretmenlik sınavı (Lehramtsprüfung) ile sona erer. Üniversite eğitimini tamamlama öğretmen eğitiminin I. aşamasını (erste Ausbildungsphase) oluşturur. Birinci asamadan sonra genel öğretmenlik uygulamasına yönelik olan II. Eğitim aşaması (zweite Ausbildungsphase), yani hazırlık hizmeti baslar. Bu dönem 18 ay devam eder. Bu dönemde öğretmen adayları tecrübeli öğretmenlerin (Mentor) denetiminde dersler verirler (Rotermund, 2006; GHPO II, 2007; Eurydice, 2009). Hazırlık hizmeti sonunda adaylar bilim ve uygulamaya yönelik II. Devlet sınavından (II. Staatsexamen) geçerler.

Bunun yanında, belirlenen bir konuda bilimsel ilkelere uygun bir araştırma yapma yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu sınavı başaran ve yaptığı araştırması kabul görenlerin stajyerliği kaldırılmaktadır (Venter, 1987; Daschner ve Drews, 2007). II. Devlet sınavını başarıyla bitirenlere bağımsız olarak ders verme yetki ve sorumluluğu verilmekte ve öğretmenlik yapmaya hak kazanmaktadırlar (Budak, 1997; Turan, 2005). Federal Almanya Cumhuriyeti'ndeki Realschule Öğretmenlerinin yetiştirilmesi, bir ara statüye sahipler. Çünkü bunlar, farklı planlara bağlı olarak, ya Grundschule ve Hauptschule Öğretmenleriyle veya Gymnasium Öğretmenleriyle birlikte yetiştirilmektedir. Kural olarak orta öğretim I. devre olan Realschule'de öğretmenlik yapacaklar, bu basamağın eğitim programlarında yer alan iki alanda, alan öğretimi ve eğitim bilimleri alanında, bir dönemde 160 ders saati katılmak zorundadırlar. Üniversite eğitimi genel olarak 7 veya 9 dönem, yani eyaletlere göre değişmekte olup 3,5 veya 4,5 yıl sürer. Üniversite eğitimi hazırlık hizmeti aşaması izler (Foerster, 2008; Eurydice, 2009).

Orta öğretim II. Devrede öğretmenlik yapacak adaylar, bir üniversitenin bilim veya güzel sanatlar fakültelerinde, kendi isteklerine bağlı olarak, iki dalda (genel eğitim ve meslek dersi eğitimi) eğitim görürler.

Üniversite eğitimi I. devlet sınavı (I. Staatsexamen) ile sona erer. Bunu öğretmenlik uygulaması aşaması izler ve 12-16 ay arası bir dönemi kapsar. Öğretmenlik uygulaması sonunda II. Devlet sınavını veren adaylar "Studienrat" unvanı ile Gymnasium'da kendi dallarına denk olan derslere, öğretmen olarak başvurabilirler (Eurydice, 2009).

Mesleki Eğitim Öğretmenliği:

Mesleki eğitim öğretmen adayları ya Meslek Eğitimi Enstitülerinde (Wissenschaftliche Hochschulen) ya da Teknik-Mühendislik bölümlerinde eğitim görürler. Meslek okul öğretmenliği 4,5 yıl süren ve bir dönemde 160 ders saati katılım gerektiren bir eğitimidir. Öğretim, eğitim bilimi ile meslek-ekonomi bilimini ve uygulamalı öğretmenlik dönemini kapsar. Adayların is tecrübesi kazanmaları için seçtikleri mesleki konu alanına göre 12 aylık bir öğretmenlik uygulamasına katılırlar. Öğretmenlik uygulamasından sonra adayların I. Devlet Sınavına girmeleri zorunludur. Sınavı kazanan adaylar ya Meslek Okulu öğretmeni (Gewerbelehrer) ya da Ticaret Okulu öğretmeni (Diplom-Handelslehrer) unvanı ile öğretmenlik yapmaya hak kazanır (Eurydice, 2009)

Özel Eğitim Kurumları İçin Öğretmen Eğitimi:

Özel eğitim öğretmen adayları Eğitim Fakültelerinin özel eğitim bölümünde 4 yıl eğitim görürler. Eğitim süresinin yarısı özel eğitime, diğer yarısı ise eğitim bilimleri ve konu alanı derslerine ayrılmıştır. Özel eğitimle ilgili iki alan seçilebilir. Almanya’da öğretmen eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır; birinci aşama fakültedeki eğitim aşaması, ikinci aşama ise stajyer öğretmenlik aşaması. Öğretmen adayları fakültede aldıkları eğitimi tamamladıktan sonra, birinci Kamu Personeli Sınavına (*I. Staatsexamen*) girerler. Bu sınavı geçen adaylar yaklaşık iki yıl süreli bir stajyerlik dönemini de başarıyla bitirdikleri takdirde ikinci bir Kamu Personeli Sınavına (*II. Staatsexamen*) girerler ve başarılı olanlar öğretmen olarak atanmaya hak kazanır (Daschner & Drews, 2007; Turan, 2005). Bu sisteme göre, uygulama eğitimi de öğretmen yetiştiren kurumda ve stajyerlik döneminde olmak üzere iki bölüme ayrılabilir.

Öğretmen eğitimi veren kurumlardaki meslekî uygulamalarda eyaletlere göre bazı farklılıklar olmasına rağmen genelde üç tür uygulamadan söz edilebilir: *Oryantasyon Uygulaması*, *Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması*, *Alan ve Yan Alan Uygulaması*. Uygulamaların genel amacı çok yönlü yeterlik kazanma, eleştirel yaklaşım yoluyla muhakeme gücünü arttırma, okul, program, yöntem ve eğitim sürecini sorgulayabilecek ve geliştirebilecek düzeyde yeterlik kazandırma olarak ifade edilebilir (Kretschmer & Stary, 2006; GHPO II, 2007; Gruschka, 2008).

Oryantasyon Uygulaması (Orientierungspraktikum)

Bu uygulamanın temel amacı öğretmen adayının öğretmen ve öğrencilerle edindiği deneyimler ışığında kendisinin bu mesleğe uygunluğu ve yatkınlığı hakkında daha gerçekçi fikir sahibi olmasını sağlamaktır. Öğretmen adayları 2. veya 3. yarıyıldaki bir yarıyıl boyunca “uygulama günü” adı altında haftanın bir gününü 5 ile 8 kişilik gruplar halinde okullara giderler. Buralarda tecrübeli öğretmenleri izleme, bu gözlemleri rapor haline getirme ve isteğe bağlı olarak da ders anlatma etkinliklerinde bulunurlar. Bu uygulama öğretmen yetiştiren kurumlara bağlı olarak bütünleştirilmiş şekilde dört hafta boyunca her gün olmak üzere de gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının bu etkinliklerine yönelik geliştirilen *değerlendirme formları*, akademik danışman ve öğretmen tarafından doldurulur. Bunların analizi ve raporlaştırılması öğretmen adayı, öğretmen ve akademik danışmanla birlikte yapılır (Rotermund, 2006; GHPO II, 2007).

Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması (Vertiefendes Praktikum)

Bu uygulama genellikle 4. ve 5. yarıyılıda yapılır. Formasyon ağırlıklı olup alana yönelik özel öğretim yöntem bilgilerini kapsar. Temel amacı, öğretmen adayının okul programını ve okulun yakın çevresini, okulun fiziki donanımını (sınıfları, laboratuvarları, kütüphaneyi, okul bahçesini), okul yönetimi ve bürokrasisini, derslerin amaç ve içeriklerini, öğretim strateji ve yöntemlerini ve ders içi iletişim sürecini analiz edip değerlendirmesidir. Bu süreçte öğretmen adayının ders planı hazırlayacak ve ders etkinliklerini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilecek düzeye gelmesi hedeflenir. Özel uzmanlar eşliğinde gerçekleştirilen bu uygulamada, öğretmen adayı gözlem yapmanın yanında, ders hazırlayıp sunmak zorundadır. Öğretmen adaylarını değerlendirme amacıyla bu uygulamalar için hazırlanmış *değerlendirme formları* rehber ve uzmanlarca doldurulmaktadır (GHPO II, 2007).

2.2.2 İngiltere’de öğretmen performans değerlendirilmesi. İngiltere’de ve İskoçya’da öğretmen olabilmek için herhangi bir sınav olmayıp lisede yapılan mesleki yönlendirme ile adaylar seçilir. Bunun yanı sıra orta öğretimde iken girmek istediği bölümle ilgili en az iki dersten “A” ile mezun olmuş olmak, matematik, fen ve İngilizce derslerinden de “C” ile mezun olmak gerekmektedir. Ayrıca sağlık raporu ve referans mektupları da gereklidir. Bütün şartları yerine getiren öğrenciler dört yılsonunda “Kaliteli Öğretmen” sertifikası ile birlikte lisans diploması almaya hak kazanırlar (Ataünal, 1997).

Öğretmen olabilmek için akademik eğitim yeterli değildir. Ayrıca pedagojik formasyon için profesyonel eğitim dedikleri bir yıllık lisans üstü eğitim görmeleri gerekir. Burada elde edilen başarıyı diğer üniversitelerden gelen akademik bir jüri değerlendirir (Ataünal, 1997).

İngiltere’de üniversitelerden mezun olan öğrencilere, dersleri ve uygulama eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamladıklarına dair Mesleğe Giriş Profili Belgesi verilir, öğrencilerin eğitim fakültelerine girişlerinde yalnızca bir kritere dayalı değerlendirme yapılmayarak mülakat ve görüşmeye de yer verilmiştir. Mezunların atanabilmeleri için Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) almaları gerekmektedir. İngiltere’de son yıllarda yenilenen değerlendirme sistemi, performansa bağlı ücretlendirme şeklinde uygulanmakta ve öğretmenlerin performansı her yıl değerlendirilmektedir (www.teachernet.gov.uk).

İngiltere’de öğretmenlik eğitimi, 3 veya 4 yıllık lisans ve 1 yıllık lisansüstü sertifikalar olmak üzere 2 grupta incelenebilir. Genelde İngiliz üniversitelerinde lisans eğitimi 3 yıl sürelidir. 4 yıllık lisans eğitimi de mevcut bulunmaktadır. 3 ve 4 yıllık lisans eğitimlerinde alan dersleri, eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması eş zamanlı olarak yapılmaktadır. 1 yıllık sertifika programlarında ise 3 yıllık program üzerine eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin %95’i 3 ya da 4 yıllık lisans programları ile ortaöğretim öğretmenlerinin %95’i ise lisansüstü programlarla yetişmektedir. Az da olsa alternatif programlarla öğretmen yetiştirme seçeneği de vardır. Açık üniversite (bizdeki açık öğretim sistemine benzeyen bir üniversitenin hazırladığı programlarla) yoluyla, uzaktan eğitimle, herhangi bir alanda eğitim alan öğrenciler için 2 yıl lisansüstü öğretmen yetiştirme programları ile veya 3 yıllık yoğunlaştırılmış eğitim programları ile sertifikalar almak da mümkündür. Okul yönetimleri ihtiyaç duydukları öğretmenler için ulusal düzeyde yayınlanan eğitim dergisine ilan verirler. İlgili dergiden hareketle öğretmenler başvuruda bulunurlar. Başvurusu kabul edilenler mülakata çağırılır, mülakat sonrası başarılı olanlarla sözleşme imzalanır. Kendisi ile sözleşme imzalanan öğretmen, mesleki gelişimi için gerekli olan hizmet içi kurslara katılmayı da taahhüt eder. Daha sonraki yıllarda bu eğitim kurslarına katılmak, öğretmenin performans değerlendirmesine, kademe ilerlemelerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

2.2.3 Fransa’da öğretmen performans değerlendirilmesi. 2008’den itibaren, Enstitüdeki bir yıllık eğitim yeterli görülmemiştir. Lisanstan sonra, iki yıl lisansüstü eğitim almak zorunlu olmuştur. Bu dönemde, Enstitünün rolü kaldırılmış, öğretmenlik eğitimi, lisansüstü çalışma yoluyla bir yıl uzatılmıştır.

2009-2010 döneminde Enstitüler tekrar devreye girmiştir. Bu dönemde, uzmanlaştırma reformu (IUMF de Créteil 2013) ile süresi beş yıla çıkartılan öğretmenlik eğitimine Enstitülerde devam edilmesi istenmiştir.

2012-2013 reformu ile getirilen seçme sınavı sisteminde bir tek seçme sınavı vardır. Tüm bilim dallarındaki üniversite öğrencileri, okudukları bilim dalının öğretmenliğini yapmayı seçerlerse, lisansın ilk yılının sonunda, öğretmen seçme sınavına girmek zorundadır.

Reform çerçevesinde öğretmenlik, lisans öğrencilerine geleceğin mesleği olarak tanıtılmakta, özendirici olanaklar sunulmaktadır. - Danışman-rehberlik Enstitü’de yapılan paralı uygulamanın 2010 yılından itibaren kaldırılmasının doğurduğu sınıf ve

eğitim yönetimi konularındaki ve eğitimsel anlamdaki deneyim eksikliği, danışman rehberlik sistemiyle telfi edilmek istenmiştir. Bu sistemde, ğretmen adayı lisansüstü eğitimini aldığı sırada doğrudan bir geçişle okullarda ders vereceğinden, her adayın yanına, stajyerin çalıştığı okuldan ve daldan, deneyimli bir danışman-rehber ğretmen verilmiştir. Yeni reformda danışman-rehberlik sistemi genişletilerek devam ettirilmiştir. Öğretmen adayları, stajyer devlet memuru ğretmen konumunda maaşlı olarak okullarda ders vermeye, deneyimli bir danışman-rehber ğretmen eşliğinde başlarlar. Bu danışman, bir yıl boyunca stajyer öğretmenin gelişimini takip etmekle, ders modüllerini uygulamada, ğrenci izlenmesinde ve özellikle sınıf yönetiminde ğretmen adayının karşılaşacağı zorluklar konusunda ona yol göstermekle sorumludur. İlk ve orta ğretim derecesindeki eğitim kurumlarında çalışacak öğretmenlerin yedi yıl eğitim almaları gerekmektedir. Bu sürenin dağılımı, lisans için üç yıl, lisansüstü için iki yıl, uzmanlık ve araştırma tezi için iki yıl şeklinindedir. Öğretmen adayı yükseköğrenim bursu almak isterse, ğrencisi olduğu yükseköğrenim kurumunun eğitim, biimlenim ve uygulama derslerini izlemekle, sınavlarda başarılı olmakla, kamu hizmeti iş sözleşmesi imzalamakla, beş yıllık yükseköğrenimini tamamladığında ilk ve orta dereceli okullar için ğretmen seçme sınavlarına başvurmakla ve bu sınavlara girmekle yükümlüdür. Bu süreç aynı zamanda, ğretmen adayının, mezuniyetinden sonra, devlet tarafından kalıcı olarak işe atanmasının güvencesi niteliğini taşır. Fransa'daki ğretmen yetiştirme ve yükseköğretim reformu, üniversitede ğretmen yetiştiren ğretim elemanlarının ve yetişen öğretmenlerin mesleklerini yaparken, dijital eğitim-ğretim ortamının bir parçası olmalarını öngörmektedir.

Stajlar dört kademelidir: n hazırlık gözlem stajı, refakatli staj, sorumlu staj. İlkokul ğretmenleri farklı sınıflarda 3 haftalık devreler halinde 9 haftalık sorumlu staj yaparlar. Bu staj sırasında stajyer ğretmen sınıfta tek başına çalışır. Orta ğretim ve meslek lisesi stajyer öğretmenleri yıl boyunca bir veya iki sınıfta sorumlu staj yaparlar. Meslek lisesi ğretmenlerinin 10-12 haftalık işletme stajları da bulunmaktadır. Bazen yabancı ülkelerde de stajlar önerilmektedir. Yabancı ülkelerdeki stajlar genelde tercihe bağlı ve refakatli olmaktadır. Tüm stajlar, formatör ğretmen ve teft kurullarının kontrolü altında gerçekleşir. Pedagojik takip önemlidir (<http://www.iufm.fr>). Birinci yılda yapılan stajlar refakatlidir.

Öğrencilerin eğitim fakltelerine girişlerinde yalnızca bir kritere dayalı değerlendirme yapılmayarak mülakat ve görüşmeye de yer verilmiştir. Fransa'da

öğretmenler okul yöneticisi tarafından senede bir kez mesleki yetenekleri, tutum ve davranışları bakımından değerlendirilmektedir.

2.2.4 Avusturya’da öğretmen performans değerlendirilmesi. Üniversiteye giriş sınavları düzenlenmektedir. Bu sınav sonuçlarına göre yapılan tercihler doğrultusunda üniversitelere yerleştirme yapılmaktadır. Avusturya’da üniversiteye başvuru için ikinci kademe ortaöğretim okullarından alınan olgunluk belgisi gereklidir. Seçilen programa bağlı olarak öğrencilerden tamamlayıcı bir sınava girmeleri istenebilir (MEB, 2006, s.50).

Avusturya’da öğretmen yetiştirme farklı statüdeki kolej ve akademilerde gerçekleştirilmektedir. Zorunlu okulların (ilköğretim, genel ortaokullar, meslek öncesi okullar/sınıflar) öğretmenleri, üniversite sistemiyle benzerlik gösteren 3-4 yıl süreli Öğretmen Eğitim Kolejleri tarafından yetiştirilmektedir. Öğrenciler ortaöğretime (akademik ortaokulları) bitirdikten sonra bu kolejlere gidebilmektedir. Öğretmen adayları ilköğretim müfredatında yer alan tüm dersleri verebilecek şekilde yetiştirilirler. Mesleki teknik okullar, kolejler ve çıraklık eğitim merkezlerinin öğretmenleri, dört yıl süreli mesleki-teknik öğretmen eğitim kolejlerinde eğitim görmektedirler. Öğretmen eğitim kolejleri akademik araştırmalar ve göreve atanan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri de yürütmektedirler.

Avusturya’da ilköğretim öğretmenleri eyalet çalışanları statüsünde ya özel sözleşmeyle çalışırlar ya da genel çalışma yasalarına göre görev yaparlar. Öğretmenlerin tamamına yakını genel çalışma yasalarına göre görev yaparken son yıllarda ihtiyaç duyulan bazı branşlarda sözleşmeli öğretmenler de çalıştırılmaya başlanmıştır.

Avusturya’da öğretmen olabilmek için adaylar dokuz dönemlik eğitimden geçerler. Mezun olabilmek için iki diploma sınavını geçmek ve bitirme tezi sunmak zorundadırlar (Memduhoğlu, 2009, s.83). Avusturya’da genel okulların öğretmenleri Öğretmen Yetiştirme Kolejleri tarafından yürütülmektedir. Öğretmen adayları eğitimlerinin sonunda 12 haftalık staj uygulaması yaparlar. Sonrasında eğitim kolejleri tarafından düzenlenen stajyer öğretmen final sınavına tabi tutulurlar. Ayrıca akılcılık ve etkili konuşma yeterliliğinin arandığı çeşitli sınavlardan geçirilirler. Bu sınavları geçenler öğretmenlik hakkını elde eder ve atanırlar. Memuriyete geçirme işlemi yerel eğitim yetkililerindir (Buchberger, 1992, s.38).

Avusturya'da Öğretmen Yetiştirme Programının %25'i öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşur. Öğretmen adayları, ilköğretim müfredatında yer alan tüm dersleri verebilecek şekilde yetiştirilirler. Bu öğretmen adayları, asıl alanlarının yanı sıra bir yan alanda da belli bir düzeyde eğitim alırlar. Öğretmenlik eğitiminin sonlarında, ilkokullarda, deneyimli öğretmen gözetiminde 12 haftalık öğretmenlik staj uygulamasına katılırlar. Bu uygulamanın sonunda adaylar, Eğitim Kolejlere tarafından düzenlenen stajyer öğretmen final sınavına tabi tutulurlar. Ayrıca akıcı ve etkili konuşma yeterliliğinin arandığı okuma, yazma ve konuşma etkinliklerini içeren çeşitli sınavlardan geçirilirler. Bu sınavları başarıyla geçenler, öğretmenlik hakkını elde eder ve öğretmen olarak atanırlar YÖK(1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Aktaran: Memduhoğlu, 2007, s.97).**

2.2.5 Güney Kore'de öğretmen performans değerlendirilmesi. Öğretmenlik eğitimi ise seçilen alana göre ya lise ya da üniversiteden başlar. Güney Kore'de öğretmenlik eğitimiyle, okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmeni olabilmenin yanı sıra, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (MOEHRD, 2012).

Öğretmenlerin mezun olduktan sonra yüksek lisans veya doktora programlarını bitirme zorunlulukları yoktur. Her ne kadar öğretmenlik sertifikası alabilmek için sınava tabi tutulmasalar da devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için öğretmen yerleştirme sınavına girmek durumundadırlar (Policy Information Report, 2003; Kwon, 2004; Kim, 2007). Alınan puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak öğretmen adayları kontenjanlar dahilinde devlet okullarına yerleştirilmektedirler. Sınavın %30'unu ilk aşama genel eğitim derslerini ölçmeye yönelik hazırlanmış test sunulurken, ikinci aşaması alan ve meslek bilgisiyle ilgili açık uçlu sorular ve görüşme oluşturmaktadır (Kwon, 2004). Güney Kore'de öğretmenlik mesleği, aileler tarafından saygı görmesi, sertifikasının alındıktan sonra yaşam boyu geçerliliğinin olması, toplumda yüksek bir statüye sahip olması nedeniyle öğrenciler tarafından kabul görür (Kwon, 2004; Kim, 2007). Fakat sınavı kazansa bile öğrencinin mülakata alınıp öğretmenlik tutumunun ölçülmesi öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmede belirli niteliklere sahip olması gerektiğini ve bunun meslek için önemli olduğunu göstermektedir.

Güney Kore’de okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenliği eğitimi alan adayların öğretmenlik sertifikası alabilmeleri için öğretmenlik uygulaması yapma zorunlulukları vardır (OECD, 2012).

2.2.6 Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen performans değerlendirilmesi. A.B.D.’de öğretmenlik 4 (veya 5) yıllık lisans ve lisansüstü olmak üzere 2 düzeyde verilen eğitimle kazanılır. Öğretmenlik eğitimi veren 1227 (resmi veya özel) üniversite vardır. Öğretmen eğitimi programları üzerine araştırmalar yapmak amacıyla olan Ulusal Standartlar Saptama Konseyi bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi yapan üniversite ve programlara her aday kabul edilmez. Kabulden önce öğretmenin niteliklerini oluşturacak birtakım özel beceriler, anlayışlar ve kişisel özelliklere sahip olup olmadıklarının saptanması gerekli görülmektedir. Bununla ilgili Öğretmen Eğitimi İçin Standartlar Saptama Konseyi şu esasları belirlemiştir (Ataünal, 1994, s.106): “Kurumlar öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde hem objektif hem de subjektif ölçütler uygular” Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına çeşitli kriterlere göre kabul edilen öğrenciler mezun olmak için yine bazı şartları yerine getirmek zorundadırlar. Bunlardan en önemlileri şunlardır (Ataünal, 1994, s.110):

- Belirli bir kredi/saatlik dersi tamamlama
- Minimum not ortalamasını tutturmuş olma
- Uygulamalarda başarı sağlama (Gözetmen denetiminde en az 300-420 iş saati)

Ulusal nitelikteki standardize testlerden belli bir başarı elde etme Mezuniyet koşulundan sonra diğer koşulları eyaletler kendileri belirlerler. Mezun olanlara “geçici” öğretmenlik sertifikası verilir. 4 aşamalı sözlü bir sınavdan geçtikten sonra 1 yıllık sözleşme ile mesleğe başlarlar. İlk yıllarda yeteneği ve bilgisi sürekli olarak takip edilir ve rapor tutulur. “Sürekli” sertifika alabilmek için bazı koşullar yerine getirilmelidir.

Çoğu eyalette öğretmenliğe devam edebilmek için ilk 5 (veya 10) yıl içerisinde eğitim alanında yüksek lisans yapma şartı vardır. Birçok eyalette öğretmenlikten emekli olma hakkını elde edebilmek için yüksek lisans derecesi alma veya 5 yıl çalışma koşulu vardır.

2.2.7 Finlandiya öğretmen performans değerlendirilmesi. Öğretmenliğe Başvurma Standartları McKinsey (2007) raporuna göre başarılı eğitim sistemine sahip olan ülkelerde, yüksek performanslı öğretmen yetiştirmenin bazı temel unsurları vardır. İlk olarak iyi bir öğretmen olabilmek için doğru insanı seçmek çok önemlidir. Araştırmacılar başarılı olan bu ülkelerde, belli bir başarı yüzdesine sahip öğrencilerden öğretmen adaylarını seçmektedir. Örneğin Güney Kore, öğrencilerin en başarılı %5'i içinden; Finlandiya en başarılı %10'u içinden öğretmen adaylarını seçmektedir. Tabii ki sadece bu yüzdeler öğretmen olmak için yeterli değildir. Bunun yanında öğrencilerin bazı kriterleri de sağlaması gerekir. McKinsey'nin Finlandiya'daki üniversite başvuru bölümlerindeki uzmanlarla yaptığı görüşmeler, bu kriterlerin ne olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Finlandiya'daki bir öğrenci öğretmen olmak istiyorsa, öncelikle uzmanlar tarafından hazırlanmış sınavları geçmek zorundadır. Bu sınav; 300 soruluk matematik, dil bilgisi ve problem çözme becerilerinden oluşmaktadır. Ek olarak öğrencinin pedagoji ile alakalı bilgileri de test edilmektedir (Darling-Hammond, 2009). Bu testler genel itibari ile katılımcıların eleştirel düşünme yeteneğini, bilgiyi analiz ve sentez becerisini ve bilgiyi işleme becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu değerlendirmeden sonra öğrencilerin en başarılı %15'lik kısmı bir sonraki değerlendirme için kabul edilir. Sınavı geçen öğrenciler ile özel görüşmeler yapılır. Bu görüşme de öğrencinin motivasyonu, öğretme ve öğrenme isteği ve de iletişim becerileri değerlendirilir. Bu değerlendirmeden sonra uzmanlar, öğretmen adayının grup yönetimi performansını ve öğrenciler ile iletişimini inceler. Bütün bu değerlendirmelerin sonucunda on öğrenciden bir tanesi eğitim fakültesine kabul edilir. Eğitim sisteminde başarılı olan bir diğer ülke Singapur, öğretmen adayını belirlerken Finlandiya'daki öğrenci kabul usullerine benzer bir sistemi kullanmaktadır. McKinsey (2007) raporuna göre, öncelikle öğrenci sınava başvurmak istiyorsa lise eğitiminde en iyi %30 arasında olmak zorundadır. Buna ek olarak öğrenci, neden öğretmen olmak istediğini söylemeli ve bu konudaki isteğini kanıtlamalıdır. Bu durum 3 tane uzman tarafından öğrenci ile görüşmeler yapılarak düzenlenir. Bu görüşmelerden sonra öğrencilerin belirli bir kısmı elenir, kalanların akademik becerileri ölçülür. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, öğretmenin dil bilgisi performansı öğrencinin öğrenme performansını direkt olarak etkilemektedir. Bundan dolayıdır ki Singapur'da öğretmenin dil bilgisi yetisine fazlaca dikkat edilmektedir. Görüşmeler ve testler sonucunda altı öğrenciden bir tanesi eğitim fakültesine kabul edilir. Ancak uzmanlar, üniversite eğitimi devam ederken de öğretmen adaylarını her zaman

gözlemlemektedir. Bu gözlem sonucunda, aday tarafından yolunda gitmeyen bir durum ortaya çıkarsa bu aday okuldan uzaklaştırılır. Sonuç olarak yukarıda anlaşılmış olduğumuz Finlandiya ve Singapur'daki kaliteli öğretmen yetiştirme işi, öğrencilerin akademik performanslarına bakıldığında gayet etkili ve başarılıdır. Bütün adaylar yüksek motive olmuş bir şekilde eğitime devam etmektedir. Anlatılan bu başvuru usulleri, öğretmenlerin kalitesini artırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin kalitesi eğitimin kalitesini etkilemektedir. "Eğitimin kalitesi, öğretmenin kalitesinin üzerinde olamaz" (McKinsey, 2007, s.7). Bir başka deyişle, eğitim başarısı ile öğretmen kalitesi arasında doğru bir orantı vardır. Bu iki ülkenin akademik başarılarını 2000, 2003, 2006, 2009 ve 2012 PISA raporlarında diğer ülkelerin başarıları ile kıyasladığımızda; eğitim fakültelerindeki kaliteli eğitim, hizmet içi eğitim ve titizlikle yapılmış öğretmen seçme usullerinden dolayı (Eraslan, 2009) Singapur ve Finlandiya'nın en başarılı ülkeler arasında olduğu görülmektedir (OECD, 2014).

Fin Eğitim sisteminde, öğretmen eğitimi sistemli bir şekilde tamamlanır. Bu sistematikğin başarılı bir şekilde ortaya çıkmasında bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olma zorunluluğudur. Sadece okul öncesi eğitim öğretmenliği ve anaokulu öğretmenliği bölümlerinin yüksek lisansla sahip olma zorunluluğu yoktur. Lisans derecesi bu öğretmenlikler için yeterli kabul edilmektedir. Lisans derecesi için diğer öğretmenliklerin ders konuları bölümlerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin ilköğretim okullarında derse girecek öğretmen adayı için pedagoji dersleri çok önemlidir. Akademisyenler, öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi dağarcığını genişletmek için çalışmalar yapmaktadır. Öte yandan liselerde derse girecek öğretmenler için daha çok eğitim bilimleri ve akademik derslere ağırlık verilmektedir. Bunların yanı sıra bütün bölümler için araştırma becerileri, bilişsel becerileri kazanma, bilgiyi uygun bir şekilde uygulama ve dönütleri uygun bir şekilde yorumlama ile alakalı teknikler öğretilmektedir (DarlingHammond, 2009; Darling-Hammond ve Rothman, 2011).

Üniversite eğitiminin ana amacı ise "Araştırmacı öğretmenler" yetiştirmektir (Sahlberg, 2010). Ek olarak yüksek lisans bitirme tezinin içeriği de eğitim bilimleri, eğitim teorileri veyahut pedagoji ile alakalı olmak zorundadır. Finlandiya'daki üniversitelerde lisans eğitim süresi üç yıl, ardından yapılması zorunlu olan yüksek lisans eğitimi ise iki yıldır. Helsinki Üniversitesi'ne (2013) göre toplam üniversite eğitimi 5 ile 5.5 yıl arasında değişmektedir.

Dahası Darling-Hammond (2009) araştırmaya dayalı öğretmenlik uygulaması ile "bilginin nasıl öğretileceği" becerileri arasında güçlü bir korelasyon olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlik uygulaması, öğretim görevlileri ile birlikte gidilen bir okulda minimum 1 yıl süreyle devam etmektedir. Ek olarak staj programına dahil olan okullar, stajyerlerin kendilerini geliştirebileceği ve yaratıcı öğretim yaklaşımlarını özgürce 12 | Hazır kullanabileceği şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme ve uygulama da hem okul öğretmeni hem de öğretim görevlileri tarafından öğretmen adaylarına öğretilir. Buna yanında staj yapan aday öğretmenler, problem çözmeye grupları içerisine yerleştirilir; teorik olarak verilen eleştirel düşünme yeteneğini uygulamada da geliştirmesi sağlanır. Bu aday öğretmenler; dersi planlama, uygulama yapma, değerlendirme ve dönüt almayı okulda bulunan deneyimli uzman öğretmenlerden öğrenir (OECD, 2010). Öğretim görevlileri, okuldaki öğretmenler ve aday öğretmenler bu staj uygulaması kapsamında 1 yıl süreyle beraber vakit geirtmektedir. Uygulanan bu sistem stajyerlerin kendini geliştirmesinde oldukça faydalıdır. Bu sisteme benzer uygulamaları da bazı ölkeler kullanmaktadır.

2.2.8 Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme ve atama. Öğrenciler ÖSYM tarafından yapılan YGS ve LYS’ ye göre eğitim faköltelerine kabul edilmektedir. Ayrıca ortaöğretim mezuniyet not ortalamaları belli bir katsayı ile çarpılarak toplam puanlarına eklenmektedir. Türkiye’de yılda bir defa yapılan ve üniversite adayı öğrencilerinin hepsinin girdiği sınavda öğrencilerin girmek istedikleri alanların gerektirdiği yeterliliğin ölçölmediği söylenebilir. Değerlendirme Sistemleri Genel olarak değerlendirme vize ve finaller üzerinden yapılmaktadır. Türkiye’deki Eğitim Faköltelerinde her yarıyıda, her ders için en az bir ara sınav, bir yarıyıl sonu sınavı ve bir bütünleme sınavı yapılır (MEB, 2009). Uygulama ağırlıklı olan bazı derslerde öğrencilerin performansları değerlendirilmektedir. Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), her öğretmen adayının 6. yarıyıldan itibaren 3 yarı yıllık süre kapsamında yer almak koşuluyla, haftada 1 gün “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında alanının gerektirdiği öğretim uygulamalarına katılmalarını öngörmektedir. Öğrenciler Okul Deneyimi dersi için uygulama okulunda buldukları sürece her hafta yönergede belirtilen bir etkinliği yapmaktadırlar. Her etkinliğin tamamlamasının ardından öğretmen adayları etkinlik hakkında yönergede belirtilen açıklamalar dâhilinde bir rapor yazmakta ve uygulama öğretim elemanına teslim edilmektedir. Dersin teorik bölümünde, yapılan etkinlikler hakkında fikir

alışverişi yapılır, öğrencilerin görüşleri alınır ve öğretmen adaylarına bir sonraki etkinlik için yol gösterilir. Öğretmen adaylarının dönem sonu notları öğretmen adaylarının hazırladığı raporların niteliği, öğretim elemanlarınca öğretmen adaylarından istenen diğer bütün yazılı materyaller, okulda yapılan ilgili bütün diğer etkinlikler ve okul deneyimi dersine devam durumu göz önüne alınarak uygulama öğretim elemanı tarafından verilir. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam, ya da iki yarın gün olmak üzere en az bir yarıyıl süre ile yapılır (Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Madde 7). Öğretmen adayları, bu sürenin en az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Bu ders öğretmen adayının uygulama başarı notu “öğretmenlik uygulaması değerlendirme form” una göre belirlenir. Gözlem sırasında doldurulan formların bir kopyası öğretmen adayına verilir. Öğretmen adayları bu formda belirtilen görüşlerden yararlanarak zayıf yönlerini düzeltebilir ve öğretmenliğe daha nitelikli olarak başlama olanağı bulabilir. Form uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından doldurulur, ancak öğretmen adayının başarı notu uygulama öğretim elemanı tarafından verilir. Adayların lisans öğrenimlerini başarıyla tamamlamış olmaları, öğretmen olabilmeleri için yeterli görülmemektedir. Adayların ayrıca ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’ den de atanacağı bölüme ilişkin yeterli puanı alması ön koşuldur. Millî Eğitim Bakanlığı istihdam ettiği öğretmenlerin seçimlerini, 1985- 1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı” ile; 1999-2000 yılları arasında “Devlet Memurluğu Sınavı (DMS)” ile; 2001 yılında “Kamu Meslek Sınavı” (KMS) ile yapmıştır. 2002 yılından itibaren 18.03.2002 tarih ve 3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile (Resmî Gazete: 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı karar) Kamu Görevlerine İlk Defa Atananlar Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre öğretmen seçimleri “Kamu Personeli Seçme Sınavı” (KPSS) ile yapılmaktadır (Deryakulu, 2011; Dilekmen ve diğ., 2005; Engeç, 1991; Ersalan, 2006; Kablan, 2010; ÖSYM, 2011). Bu sınavın amacının genel olarak eğitimde kalitenin artırılması için daha nitelikli öğretmenlerin seçilmesini ve istihdamını sağlamak olduğu söylenebilir. Bu amaçla bu sınavların öğretmen yeterlik sınavı olarak lisans eğitiminin sonunda yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Ancak KPSS bu hâliyle daha çok kamuya yönelik istihdam talebinin karşılanmasında bir eleme aracı durumundadır (Karaca, 2011). Türkiye’de öğretmen atamada sınav zorunluluğunun olması, atamaya başvuran öğretmen adayları sayısının istihdam

edileceklerden çok olmasından kaynaklanmaktadır. KPSS' de adaylara içeriği genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerinden oluşan sorular sorulmaktadır. Bu sınav sistemi eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının sınav odaklı çalışmalarına yol açmaktadır. Yılmaz (2010) ve Nartgün (2008), yaptığı araştırmada bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, KPSS'nin öğretmen adaylarının bilgi seviyelerini ölçmek için uygun ama performanslarını değerlendirmek için uygun ve geçerli olmadığı yani KPSS'nin bir öğretmen adayının mesleğini başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağına dair isabetli bir kestirimde bulunma potansiyelinden yoksun bir değerlendirme aracı olduğu, bu yüzden de öğretmen atamalarında yeterli bir ölçüt teşkil etmediği; öğretmen adaylarının performanslarının değerlendirilmeksizin sadece KPSS sonuçlarına göre atamalarının yapılmasının öğrencileri ezberle teşvik ettiğini; öğrencilerin KPSS sınavında başarılı olabilmek için uygulamalı dersleri ihmal ederek daha çok teorik bilgiler üzeri ne yoğunlaşmaları, bunun sonucu olarak da teori ile uygulama arasında bağ kurmakta zorlanmaları ve performans seviyelerinin yeterince gelişmediği ve KPSS'nin bazı eğitim fakültelerinde derslerin sınava yönelik işlenmesine sebebiyet vererek önemli öğretim amaçlarının ihmal edilmesine yol açtığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Alan ve alan bilgisi öğretimine yönelik sorular KPSS'de ilk kez 2013 sınav döneminde yer almıştır. Başkan ve Alev'in (2009) KPSS'de çıkan soruların öğretmenlik meslek dersleri açısından kapsam geçerliliğini araştırdıkları çalışmalarında da öğretmenlik meslek derslerinin kapsamıyla sınavın kapsamının uyuşmadığı sonucuna varılmıştır. Kablan (2010) çalışmasında genel kültür dersleri ile ilgili olarak sınavda Genel Kültür adı altında Türk Kültür ve Medeniyetleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türkiye Coğrafyası, Temel Yurttaşlık Bilgisi, Türkiye ve Dünya ile ilgili genel ve güncel konulara yönelik çoktan seçmeli soruların yer aldığını, öğrencilerin üniversitede almış olduğu eğitimin yukarıdaki konulara katkısı yoksa, bu durumun göz önünde bulundurularak hem öğretim programlarının, hem de sınav içeriğinin bu açıdan gözden geçirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. 2013 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) dışında aralarında Türkçe ve sınıf öğretmenlikleri branşlarının da yer aldığı 16 dalda Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) adını taşıyan bir başka sınava daha girmek zorundaydı; ancak 2016'da atanan sadece 16 daldaki öğretmenleri değil, alan bilgisi sınavı bundan sonra tüm öğretmenleri ilgilendirecek bir uygulamaya dönüşmesi planlanmaktadır. 100'ün üzerindeki tüm branş öğretmenlerini sınava sokmayı hedefleyen bu düzenleme ile ilgili MEB çalışmalar yapmaktadır.

Türkiye’de 14.03.2014 tarihine kadar aday öğretmenlerin atandıktan sonra değerlendirilmeleri üç bölüm halindeydi.

1. Temel Eğitim
2. Hazırlayıcı Eğitim
3. Uygulamalı Eğitim olmak üzere.

Temel eğitimin süresi toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olamaz. Hazırlayıcı eğitimin hedefi, aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamaktır.

Hazırlayıcı eğitim süresi toplam 110 saatlik programdan aşağı olmamak üzere bir aydan az, üç aydan çok olamaz. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavlarda sınav kâğıtları 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Bu değerlendirmede 60 ve daha yukarı puan alanlar başarılı sayılırlar.

Uygulamalı eğitim değerlendirme belgesini dolduracak sicil amirlerinin, değerlendirmeye esas nitelikler çerçevesinde aday memuru izleme, denetleme, yöneltme ve rehberlikte bulunmaları ve bu belgeyi doldurabilmeleri için aday memur ile en az altı ay birlikte çalışmaları zorunludur. Ancak, sicil amirlerinin görev değişikliği, istifa ve emeklilik gibi sebeplerle görevlerinden ayrılmaları dolayısıyla aday memur ile birlikte altı aydan az çalışmaları durumunda değerlendirme belgesi, aday memurun mevcut sicil amirleri tarafından rehber eğitici veya rehber öğretmenlerin, varsa önceki sicil amirlerinin yazılı görüşleri de alınarak doldurulur. Memur ile iki aydan az olmamak üzere birlikte çalışan sicil amirlerinden, ölüm ve görevine son verilme dışındaki çeşitli sebeplerle görevlerinden ayrılanlar aday memur hakkındaki yazılı görüşlerini varsa belgeleri ile birlikte kendi yerlerine atananlara bırakmak zorundadırlar.

Aday öğretmenler için yeni bir değerlendirme sisteminin uygulanmaya konulmasıyla eski yönetmeliğin 657 sayılı kanunun 55. Maddesinde aday memurlar temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve staja tabii tutulup bunlarda başarı olan aday öğretmenler memurluğa hak kazanıyorlardı. Başarısız sayılan aday memurların sınav kâğıtları komisyonca en geç bir gün sonra bir defa daha okunarak değerlendirmeye alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanırdı. Ancak; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce 10 Mayıs 2013'te “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı” yayımlanmıştır. Söz konusu taslak, öğretmen

yetiştirmeye yönelik yapılacak bir stratejik plana dayanak teşkil etmesi açısından; belge, amaçlar, hedefler, alt hedefler ve eylemler biçiminde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda stratejik öncelikler üç amaç, altı hedef ve on yedi alt hedefte toplanmış ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik eylemlere yer verilmiştir.

657 sayılı kanunun maddenin aday öğretmenler için 6569 sayılı kanunun 24. Maddesi ile aday öğretmenlere 657 sayılı kanunun 55. Maddesi uygulanmayacaktır şeklinde değiştirilmesi ve 14 Mart 2014 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 6528 sayılı Kanunun 5. Maddesinin hükümleri şu şekilde yer almıştır:

“Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar” ibaresiyle aday öğretmen en az bir yıl KPSS puanıyla atandığı okulda çalışacak, daha sonra performans değerlendirilmesine göre başarılı olanlar yazılı ve sözlü sınava gireceklerdir şeklinde değiştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 17 Nisan 2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete’ de Yayınlanarak yürürlüğe girmesiyle;
Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur. İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılır. İkinci değerlendirme aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılır. Birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları; her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı ayrı belirlenir. Performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır. Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler

performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve yazılı sınava girmeye hak kazanır. Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır. Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığınca sözlü sınava tabi tutulabilir. Aday öğretmenlerin sözlü sınava tabi tutulup tutulmayacağı ve tutulacaksa sözlü sınavın yer ve zamanı Bakanlıkça önceden ilan edilir.

Sözlü sınav illerde veya Bakanlık merkezinde oluşturulacak sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılır. Sözlü sınavda adaylar, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-4 Aday Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu üzerinden değerlendirilir şeklinde yasallaşmıştır. İlk kez bu yıl uygulandığı için sözlü sınav yapılmamıştır; ancak bundan sonraki yıllarda yapılması için gerekli çalışmalar yürütölmektedir. Yazılı sınav sonuçlarına itiraz, sonuçların ilanından itibaren beş iş günü içerisinde yapılır. Sözlü sınav sonuçlarına, sınav sonuçlarının ilgililere tebliğ tarihinden itibaren en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu nezdinde itiraz edilebilir. Sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce öğretmen olarak atanır. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek bu Yönetmelik hükümlerine göre yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulur. Bu kapsamdaki aday öğretmenlerden performans değerlendirmesinde veya sınavda başarısız olanlar öğretmenlik unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma desenindedir. Nitel araştırma sosyal olguların geniş ve ayrıntılı olarak çalışılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Marshall ve Rossman, 2006). Nitel araştırma gerçeği olduğu gibi keşfetmeye yönelik bir araştırma alanıdır (Denzin ve Lincoln, 2005).

Nitel araştırma insanın kendi sınırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010, s.326).

Nitel araştırma çalışmalarında çeşitli yaklaşımlar kullanılır. Araştırmada, nitel yaklaşımlardan olgubilim kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim deseni olarak adlandırılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.72).

Olgubilim araştırmasının amacı, insanların bir olguyu belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2007). Başka bir deyişle, olgubilim araştırmasının amacı çeşitli olguların farklı yollardan nasıl anlaşıldığını nitel olarak açıklamak ve bunun sonucunda ortaya çıkan kategorilere göre farklı kavrayışları sistematik olarak ayırmaktır (Ashworth ve Lucas, 1998).

Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca olgubilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2005, s.38). Olgubilimde tasarım, farkında olmakla birlikte, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ilişkin yapılan araştırmalarda kullanılan bir yaklaşımdır. İnsanlar, olgularla günlük yaşantılarında çok farklı biçimlerde karşılaşabilmektedir. Ancak bu durum, olguların tam olarak anlaşılmasını mümkün kılmamaktadır.

Nitel araştırmalarda araştırmaya katılan katılımcıların yaşadıkları tecrübeler ayrıntılı bir şekilde açığa çıkarılmıştır. Katılımcılar konuyla ilgili dūřüncelerini, bakış aıllarını spontan ortamda ifade etmişlerdir. Çalışma her katılımcının kendi tecrübelerine dayanılarak yapılmıştır. O yūzden her katılımcı konuyla ilgili tecrübelerini yaşantılarına gōre ifade etmiştir. Nitel çalışmalarda bu durum araştırmaya katılan kişilerin tecrübelerini nitelikli olarak sōyleme yeteneğine gōre değişmektedir.

3.2 Çalışma Grubu

Arařtırmanın alıřma grubunu, 2014-2015 Eęitim-ōęretim yılında Sakarya iline atanan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede gōrev yapan 15 Aday Őęretmen (13 Kadın - 2 Erkek), 10 danıřman Őęretmen (5 Kadın - 5 Erkek), 10 Okul Mūdūrū (10 Erkek) ve 10 Maarif Mūfettiři (10 Erkek) olmak ũzere toplam 45 kiřiden oluřturmuřtur.

Katılımcıların cinsiyeti, kıdemi, yařları, çalıřtıkları okul tūrū, branřları ve Őęrenim dūzeyleri çeřitlilik gōstermektedir.

Aşağıda araştırma grubu demografik bilgileri tablolarda (Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6) sunulmuştur.

Araştırmada katılımcılara gōrūřmeler sırasında katılımcılara adlarıyla hitap edilmiş; ancak raporlamada gerçek isimlerinin yerine kullanılacağı; kendisini deşifre edecek her tūrly unsur, değişik bir isimle ya da Őrtūk olarak ifade edileceği bilgisi sōzly olarak ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların tanımlamasında kolaylık sağlamak için katılımcılara harf verilerek ve hangi katılımcı olduğunu gōstermek için rakamlar kullanılmıştır:

- Aday Őęretmenler için: AÖ,
- Danışman Őęretmenler için: DÖ,
- Okul Mūdūrleri için: OM,
- Maarif Mūfettiřleri için: MM ile ifade edilmiřtir.

Araştırmaya katılan aday Őęretmenlerin blyyuk çoğunluğunun (13) kadın olduğu, yaşlarının 25'i geçmediği, hepsinin Őęrenim durumunun lisans dūzeyinde olduğu, branşlarının çeşitlilik gōsterdięi, çoğunun ortaokulda çalıştığı, aday Őęretmenlerin ilkokulda çalışanlarının en az (3), Ortaokulda alışanların en çok (8) olduğu gōrlymektedir.

Tablo 1

Aday Öğretmen Demografik Bilgileri

Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Branşı	Çalıştığı Okul Türü
AÖ1	24	Kadın	Lisans	Beden Eğitimi	Ortaokul
AÖ2	25	Erkek	Lisans	İngilizce	Lise
AÖ3	25	Kadın	Lisans	Fen	Ortaokul
AÖ4	22	Erkek	Lisans	Bilişim Tekn.	Lise
AÖ5	23	Kadın	Lisans	Rehber	Ortaokul
AÖ6	24	Kadın	Lisans	Rehber	Ortaokul
AÖ7	24	Kadın	Lisans	Sınıf	İlkokul
AÖ8	25	Kadın	Lisans	TDE	Lise
AÖ9	24	Kadın	Lisans	Sınıf	İlkokul
AÖ10	23	Kadın	Lisans	DKAB	Ortaokul
AÖ11	25	Kadın	Lisans	Matematik	Ortaokul
AÖ12	23	Kadın	Lisans	Okul Öncesi	İlkokul
AÖ13	24	Kadın	Lisans	Görsel Sanatlar	Ortaokul
AÖ14	25	Kadın	Lisans	Görsel Sanatlar	Lise
AÖ15	22	Kadın	Lisans	Türkçe	Ortaokul

Araştırmaya katılan danışman öğretmenlerin hem erkek, hem de kadın öğretmenlerden oluştuğu ve kadın-erkeklerin sayılarının eşit olduğu; yaşlarının en küçük 24 yaş, en büyük 45 yaş olduğu, hepsinin öğrenim düzeylerinin lisans düzeyinde olduğu, danışman öğretmenlerin çoğunun branşlarının ortaokul düzeyinde olduğu, ilkokulda ve lisede çalışanların sayısının az olduğu, mesleki kıdem yıllarının en az 2 yıl, en fazla 13 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 2

Danışman Öğretmen Demografik Bilgileri

Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Branşı	Çalıştığı Okul Türü	Mesleki Kıdemi
DÖ1	35	Kadın	Lisans	Tekn. Tasarım	Ortaokul	9
DÖ2	34	Erkek	Lisans	Bilişim Tek.	Lise	10
DÖ3	28	Erkek	Lisans	Matematik	Ortaokul	4
DÖ4	35	Erkek	Lisans	Türkçe	Ortaokul	13
DÖ5	45	Kadın	Lisans	Türkçe	Ortaokul	13
DÖ6	34	Kadın	Lisans	Sınıf	İlkokul	11
DÖ7	32	Kadın	Lisans	Sosyal	Ortaokul	9
DÖ8	24	Kadın	Lisans	Matematik	Ortaokul	2
DÖ9	33	Erkek	Lisans	Matematik	Ortaokul	9
DÖ10	31	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	10

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hepsinin erkek olduğu, yaşlarının en küçük 34 yaş, en büyük 63 yaşlarında olduğu, çoğunlukla 50'li yaşlarda yığılma olduğu, çoğunluğunun öğrenim düzeylerinin lisans olduğu, mesleki kıdemlerinin en düşük 11 yıl, en fazla 36 yıl olduğu görülmektedir. Çoğu okul müdürünün ilkokulda çalıştığı (ilkokul ortaokul birlikte olan okullarda ilkokul öğrencilerinin fazla olduğu okullarda ilkokul düzeyinde) ortaokulda ve lisede çalışan okul müdürlerinin sayısının aynı olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Okul Müdürü Demografik Bilgileri

Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Branşı	Çalıştığı Okul Türü	Mesleki Kıdemi
OM1	47	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	19
OM2	37	Erkek	Y. Lisans	Beden Eğt.	Lise	15
OM3	60	Erkek	Lisans	DKAB	Ortaokul	32
OM4	39	Erkek	Y. Lisans	Sosyal Bil.	Ortaokul	15
OM5	50	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	28
OM6	34	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	11

Tablo 3 (devam)

Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Branşı	Çalıştığı Okul Türü	Mesleki Kıdemi
OM7	56	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	34
OM8	50	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	25
OM9	57	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	36
OM10	63	Erkek	Lisans	Kimya	Lise	20

Araştırmaya katılan maarif müfettişlerinden hepsinin erkek olduğu, en küçük yaşın 41 olduğu, en büyüğünün 63 yaşında olduğu, araştırmaya katılanların yarısının yüksek lisans mezunu olduğu, yarısının ise lisans düzeyinde olduğu ve farklı branşlara sahip oldukları, mesleki kıdemlerinin en düşük 12 yıl, en fazla 42 yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Maarif Müfettişi Demografik Bilgileri

Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Branşı	Mesleki Kıdemi
MM1	60	Erkek	Y. Lisans	İngilizce	33
MM2	62	Erkek	Lisans	İktisat	42
MM3	45	Erkek	Y. Lisans	İngilizce	15
MM4	41	Erkek	Lisans	Biyoloji	10
MM5	40	Erkek	Lisans	Sınıf	12
MM6	60	Erkek	Lisans	Coğrafya	40
MM7	61	Erkek	Y. Lisans	Eğitim Yön.	40
MM8	63	Erkek	Lisans	Tarih	40
MM9	59	Erkek	Y. Lisans	Coğrafya	30
MM10	56	Erkek	Y. Lisans	Eğitim Yön. Den.	35

Araştırmada katılımcılar cinsiyet, yaş, branş ve öğrenim durumlarına göre tanımlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000)'e göre araştırmacının, araştırmada veri kaynağı olan bireyleri yeterince tanımlaması, araştırmanın dış geçerliliğini artıran bir önlemdir. Araştırmada gönüllülük esas alınmış ve katılımcıların kimlikleri gizli

tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2006) katılımcıların gönüllü olmalarının araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlama açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri kaynakları. Bu nitel çalışmada, veri toplama amacı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Ekiz, 2003). Görüşme, nitel çalışmada temel veri toplama araçlarından biridir.

Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003, s:50).

Karasar'a göre (2004) görüşmenin genel olarak üç temel amacı vardır. Bunlar;

- İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek.
- Sağaltım (tedavi, kendine güveni artırmak) .
- Araştırma verisi toplamaktır.

Görüşme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için dikkat edilmesi gereken ilkeler ve süreçler şöyle sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005):

- Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma.
- Soruları konuşma tarzında sorma.
- Teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma.
- Görüşme sürecini kontrol etme.
- Yansız empatik olma.

Görüşmelerde araştırmacının görüşme yapacağı kişilerin sorulara verdiği yanıtlardan amaca yaraşır bilgiyi kontrol etme imkanı vardır. Dolayısıyla araştırmacının görüşmecileri araştırmanın konusuna hizmet etmesi önemlidir.

Görüşme insanla ve toplumla ilgili bilimlerde ve konularda çokça kullanılır. Görüşme fikirleri paylaşmada, iletişim kurmada kullanılır ve görüşmenin uzunluğu zamanı konuya ve kişiye göre değişir.

Katılımcıların seçiminin ardından, araştırma konusu ile ilgili verilerin toplanması aşamasına geçilmektedir. Nitel araştırmanın en önemli bileşenini “nitel veri” oluşturmaktadır. Nitel veri, belirli amaçlar doğrultusunda, doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla elde edilen ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilgidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007).

3.3.2. Veri toplama aracı. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanmak üzere bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde, öncelikle aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi uygulaması hakkında literatür ve benzer çalışmalar araştırılmış, performansa dayalı denetimin insan kaynaklarında ve aday öğretmen değerlendirmede uygulanması incelenmiştir. Kaynak kişilerin konu hakkındaki görüşleri ışığında ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünce hazırlanan aday öğretmenlerin performanslarının Değerlendirme Kriterlerine ilişkin görüşlerini ve performans değerlendirme sürecine yönelik deneyimlerini irdelemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Aday ve Danışman Öğretmenlerin, idarecilerin ve maarif müfettişlerinin aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul müdürleri için 9 temel soru, maarif müfettişlerine ise; 8 temel soru ve bunlarla ilgili alt sorulardan oluşan toplamda 9 anlaşılır, sade sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerinin tamamı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu, yanlılıktan uzak, net anlaşılır, tek boyutlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir.

Bazı yerlerde görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış olmasına rağmen araştırmacı bu soruları teyit etmek amacıyla tekrar sormuştur. Katılımcılara araştırmaya gönüllü olarak katılabilecekleri bildirilmiş ve görüşme sorularını yanıtlarken gerçek düşünce ve deneyimlerinden bahsetmelerinin

araştırma sonuçlarının geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadeler araştırmanın esas veri kaynağını oluşturmuştur.

Soruların uygulama sürecini test etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak katılımcılardan 5 aday öğretmen, 5 danışman öğretmen, 4 okul müdürü, 4 maarif müfettişiyle pilot uygulama yapılmıştır. Veri toplama sürecinde pilot uygulamada ses kayıt cihazı kullanılmıştır; ancak rahat konuşulmadığı katılımcıların çekinmeleri nedeniyle sonraki esas uygulamada sadece not edilmiş ve görüşme sonrasında katılımcıların hepsine tek tek teyit ettirilmiştir. Pilot uygulama sırasında ciddi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Pilot olarak seçilen bir okulun yöneticisi ve iki öğretmen ile görüşme yapılarak, bu görüşme bulgular da göz önüne alınmıştır. Bu form, alan uzmanları tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda, gerekli düzeltmeler yapılarak formun son hali elde edilmiştir. Görüşme sırasında, yeni soru sorma gereği ortaya çıkarsa ki çıkmasına önlem olarak görüşme sürecini kontrol etmek ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla, sonda soruları da hazır bulundurulmuştur.

Görüşme öncesi katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Rıza Formu sunulmuştur. Rıza Formu'nda katılımcıya, kişiye özel bilgileri açıklamada zorlama olmayacağı, verilerin sadece araştırmacının ulaşabileceği güvenli bir ortamda saklı tutulacağı, katılımcının isteği doğrultusunda veriler yazılı doküman haline getirildikten sonra düzeltilebileceği veya paylaşmak istemedikleri kısımların silinebileceği güvencesi verilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılarla güvene dayalı bir iletişim kurulmuştur. Görüşmeler katılımcının kendisini rahat hissettiği tercihlerine göre uygun yerlerde yapılmıştır. Aday Öğretmenlerle ve danışman öğretmenlerle kendi okulunda ders sonrasında müsait oldukları, sessiz, katılımcının kendisinin belirlediği ortamda, sınıfta gerçekleşmiştir. Okul Müdürleriyle yapılan görüşmelerde ise; kendi makam odalarında istedikleri için kendi okulundaki odalarında; maarif müfettişleriyle yapılan görüşmeler ise; İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde uygun, boş, sessiz bir odada yapılmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler, belirlenen maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve aday öğretmenlerden ve danışman öğretmenlerden 1-30 Haziran 2015 tarihleri arasında randevu alınarak katılımcıların uygun olduğu zamanlarda görüşme yapılarak

toplanmıştır. Görüşme süreleri katılımcıdan katılımcıya farklılık göstermekle birlikte en kısa görüşme süresi 40 dakika, en uzun görüşme süresi ise 90 dakika sürmüştür.

3.3.3 Verilerin analizi. Nitel araştırmalarda veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak yapılmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Betimsel analizde, görüşülen kişilerin düşüncelerini göstermek için alıntılara fazla yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları yorumlanmış şekilde okuyucuya aktarmaktır. Ulaşılan veriler belli bir düzene konulup tasarlanır ve yorumlanır, sebep sonuç ilişkileri irdelenir sonuçlara varılır.

Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224):

- 1. Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma:** Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Eğer daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve yoksa betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir.
- 2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi:** Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Buna göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.
- 3. Bulguların Tanımlanması:** Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.
- 4. Bulguların Yorumlanması:** Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır

Bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur.

Wolcott (1994, akt. Öğretici, 1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Gerek Wolcott'ın sınıflaması, gerekse literatürdeki diğer sınıflamalar, “betimleme” , “analiz” ve “yorumlama” kavramlarını vurgulamaktadır. Bu kavramların iyi anlaşılması veri analiz planında ne şekilde kullanılacağına karar verilmesi açısından önem taşır.

Betimleme: Araştırmada toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Örneğin, gözlenen bir ortamda nelerin olup bittiği, görüşülen bireylerin neleri söyledikleri, çalışılan dökümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu, betimleme yaklaşımına uygun sorulardır. Kısaca betimleme yaklaşımı ile “ne” sorusuna yanıt bulunabilir, ancak “neden” ve “nasıl” sorularına bu yaklaşımla doğrudan yanıt verilmesi mümkün olmayabilir.

Analiz: Veri setinde doğrudan görülemeyen ve ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması, analiz sürecinin temel işlevidir. “Neden” ve “nasıl” sorularına yanıtlar aranır.

Yorumlama: “Bu söylenen ya da gözlenen ne anlama gelmektedir?” sorusu, yorumlamanın temelini oluşturur. Veri analizinde “anlam” ön plana çıkarılmaktadır. Anlamın ön plana çıkarılması ise, elde edilen bulguların kendi ortamı içinde yorumlanmasına bağlıdır. Verilerin Anlamlandırılması öznel bir süreçtir ve bu nedenle yorumların herkes tarafından aynen kabul edilmesi beklenemez. Araştırmacı kendi yorumları ile elde ettiği verileri ve bundan çıkardığı sonuçları nasıl gördüğünü ortaya koymakta ve bu şekilde okuyucuya araştırma sorusunun yanıtına ilişkin ek bakış açısı sunmaya çalışmaktadır.

Dey (1993) nitel veri analiz sürecini “betimleme”, “sınıflama” ve ilişkilendirme şeklinde üç aşamada incelemektedir. Betimleme aşamasında araştırmacı, toplanan

verileri kapsamlı bir biçimde tanımlamıştır. Sınıflama aşamasında veriler kodlanmış ve buna göre sınıflandırılmıştır. Sınıflanan verilerin incelenmesi ve buna göre temaların ortaya çıkması sağlanmıştır. Son olarak ise belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Sınıflama aşamasında veriler kodlanır ve buna göre sınıflandırılır. Sınıflandırılan verinin incelenmesi ve buna göre temaların ortaya çıkarılması daha kolaydır. Son aşamada ise, belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilir ve bu ilişkiler yorumlanır. Nitel verilerin analizi konusunda alan yazın, farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Ancak, tüm bu yaklaşımlarda göze çarpan önemli nokta, verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önemdir. Bunun yanında, araştırmacının yorumları ve ortaya çıkan temaların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi de ön plana çıkmaktadır.

Betimsel analizde görüşler genel anlamda analiz edilir. Kodlar ve kategoriler analizden önce tespit edilir.

Bu araştırmada toplanan verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemi ve NVivo programı kullanılmıştır, veriler NVivo 9.0 programını kullanılarak analiz edilmiştir. Özellikle bilgisayar yazılımlarındaki gelişmeler çok çeşitli tekniklerle betimsel analiz yapılabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu kapsamda kullanılan başlıca bilgisayar programları *General Inquirer*, *VB Pro*, *Wordsmith*, *Textpack*, *TACT*, *NVivo* sayılabilir.

Nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde bilgisayar destekli yaklaşımların da (NVivo vs.) giderek ağırlık kazandığı görülmektedir (Basit, 2003). Bilgisayar destekli nitel analizi programı olan NVivo araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır.

Kuş'a (2009, s.14) ve Roberts vd.'ye (2006, s.43) göre, NVivo gibi bilgisayarlı veri analiz programları kullanılarak araştırmacının güvenilirliği artırılabilir. Bu nedenle, word belgeleri, NVivo programına aktarılmadan önce, güvenilirliği arttırmada en etkili yöntem olan üye kontrolü (*member checking*) (Büyüköztürk vd., 2011, s.265-271; Yeşilyurt ve Semerci 2011, s.6) yapılmıştır.

Elde edilen veriler, öncelikle Office Programı (word) kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metinler birkaç kez satır satır okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlamalar sırasında kullanılan kavramlar literatürle bağlantılı olarak verilerden elde edilmiştir. Analizler sırasında ayrıca sürekli karşılaştırma yöntemine yer verilmiştir. Sürekli karşılaştırma yöntemi araştırmacının yığın halindeki verileri açık ve öz bir şekilde ortaya koymasını sağlamaktadır (Kvale, 1996).

Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıdan izin alınarak görüşme, ilk olarak not alma sonra bilgisayar ortamına aktarma, word dosyasına aktarılan kayıtların doğruluğu katılımcıya teyit ettirilmesi, bilgisayar ortamına word'e aktarılan belgenin (doküman) olarak NVivo 9. 0 bilgisayar destekli nitel veri analiz programına aktarılmıştır.

Oluşturulan temalara dayalı olarak NVivo 9. 0 programında matris, model ve grafikler oluşturulmuştur. Parent; NVivo Program tarafından oluşturulan kodların bir tema altında toplandığını ifade etmek için ilişkinin göstergesi olarak kullanılmaktadır. NVivo programında kodlar children, temalar Parent, Code ise; mülakatta yer alan kişilerin kodlarla olan ilişkisini göstermektedir. Araştırmanın raporlaştırılmasında, bulgular kısmında, veriler tablolaştırılarak sunulmuş, bu tablolarda Nvivo programında sunulduğu gibi Parent ve Child ilişkileri gösterilmiştir.

3.3.4 Geçerlik ve güvenilirlik. Araştırmalarda, çalışmanın sonuca ulaşmak için kullanılan yolun doğruluğu ile elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirlik aranmakla birlikte özellikle nitel araştırmalarda yansızlığın sağlanması ve doğru sonuçlara ulaşma anlamında geçerlik ve güvenilirlik terimleri daha da önem kazanmaktadır. Krueger'e (1988) göre geçerlik, araştırmacının düşündüğünü, araştırma sonuçları ile ulaşması ve sonuçların diğer durumlara uygulanabilirliğinin derecesi (akt. Schensul,

Schensul & LeCompte, 1999, s.274). iken güvenilirlik, benzer yöntemleri kullanan başka araştırmacıların, söz konusu araştırma sonuçlarını tekrar elde edip edemeyeceği ile ilgilidir.

Görüşmeler yapıldıktan sonra aday öğretmenlerle, danışman öğretmenlerle, okul müdürleriyle, maarif müfettişleriyle yapılan görüşmeler sonrasında word ile bilgisayar ortamına geçtikten sonra tek tek aday öğretmenlere teyit edilmiş; eklemeler, çıkarmalar yapılmıştır.

Araştırmacı araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bazı stratejilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için kullanılan stratejilerden biri uzun süreli etkileşim stratejisidir. Yıldırım ve Şimşek'in (2005) görüşme esnasında görüşme yapılan katılımcının genellikle görüşmenin ilk aşamalarında araştırmacının daha fazla etkisinde kaldığı, katılımcıyla görüşülen süre arttıka oluşan güven ortamı ile birlikte katılımcılardan daha sağlıklı veriler elde edilebileceği yönündeki görüşü paralelinde, yapılan görüşmelerin süresi olanaklar dahilinde uzun tutulmaya çalışılmış ve bu yolla araştırmanın geçerliği artırılmak istenmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliği için çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bu kriterlerden biri katılımcı teyididir. Teyit stratejisi araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla bu araştırmada kullanılan bir stratejidir. Buna göre, toplanan veriler özetlenmiş ve katılımcılardan bunları teyit etmeleri istenmiştir. Teyit edilebilirlik benzer yöntemlerin kullanıldığı tekrarlı çalışmalardaki sonuçların karşılaştırılabilirliğini ifade eder (Schensul, Schensul ve LeCompte, 1999, s.275). Ancak bu kavram da yine nitel araştırmanın temel bir ilkesi ile çelişmektedir. Nitel araştırmanın temellendiği paradigmanın ilkelerinden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu, dolayısıyla bir araştırmanın benzer grup ve ortamlarda tekrarlanması ile aynı sonuçlara ulaşılamamasıdır. Çünkü insan davranış ve düşünceleri durağan değil, aksine değişen bir yapıda ve karmaşıktır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun insan davranışını konu edinen bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.259). Bu nedenle dış güvenilirliğin nitel çalışmalardaki anlamı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla da araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 2005) gidilmiş, veriler üç farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analiz yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmış ve sorulara içten cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin gizli tutulacağı ve hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006) katılımcıların gönüllü olmalarının araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlama açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılmalarını sağlamak için öğrencilere araştırmanın önemi ve kendilerinin sunacakları katkı anlatılmıştır. Bir diğer kriter ise; verilerin katılımcılar ile yüz yüze derinlemesine görüşülerek toplanmasıdır. Bunun için araştırmacılar ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve veriler bu yolla toplanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla ayrıca veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi yoluyla farklı algıların ve yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.207). Bu çeşitliliği sağlamak amacıyla araştırma farklı düzeyde, farklı özelliklere sahip farklı okullarda aynı olguyu deneyimleyen farklı kişilerin katılımcı olarak seçilmesiyle yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı, güvenilirliği artırmak amacıyla öncelikle kendi konumunu (daha önce öğretmenlik yapmış olma durumu) belirtmiştir. İkinci olarak, veri kaynağı olan bireyler açıkça tanımlanmıştır (bknz, çalışma grubu). Üçüncü olarak, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmıştır. Son olarak, tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Benzer sonuçlar farklı araştırmacılar kadar, farklı bölgeler ve nüfuslar için de beklenir (Schensul, Schensul ve LeCompte, 1999, s.275).

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik konusunda, özellikle de iç güvenirliliğin sağlanması hususunda araştırmacının temel perspektif ve araştırmaya yaklaşımının açık bir şekilde tanımlanmasının önemlidir. Araştırmacı, heykeltıraşın sanatına şekil vermesi gibi incelikle, detaylara dikkat ederek çalışmasını şekillendirmiş ve okuyucusuna karşı sorumluluk sahibi içerisinde hareket etmiştir.

Nitel araştırmaların niteliğini artırmak amacıyla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Geçerlik ve güvenilirliği

sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların doğasına uygun olarak iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.264). Bu bağlamda araştırmının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

İnandırıcılık/ İç geçerlik

İç geçerlik, araştırmının ölçütleri ile araştırma alanının elverdiği gerçekliğin uyumluluğudur (Schensul, Schensul ve LeCompte, 1999, s. 275). Nitel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması için bulguların: (a) Ortama bağlı olarak tanımlanıp tanımlanmadığı, (b) İç tutarlılığı, (c) Anlamli bir bütün oluşturup oluşturmadığı, (d) Farklı veri kaynakları, veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilip edilmediği, (e) Kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığı ve araştırmaya katılanlarca gerçekçi bulunup bulunmadığı gibi sorulara cevap verilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.257).

Bu araştırmada, iç geçerliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar çerçevesinde veri toplama sürecinde katılımcılarla güvene dayalı iletişim kurulmuştur. Veri toplama sürecinin hemen sonunda araştırmacı katılımcılara topladığı verileri ileterek katılımcılardan bunların gerçeği yansıtıp yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir. Bütün katılımcılar verilerin doğruluğunu onaylamıştır. Araştırmacı elde ettiği sonuçları birbiriyle sürekli karşılaştırmış, bulgular arasındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş, böylelikle veri toplama araçları ile kuramsal bağlamın tutarlılığı, bulguların alan yazına dayalı olarak ortaya konması sağlanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik/ Dış geçerlik

Nitel araştırmada dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgili bir kavramdır. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının diğer grupları temsil edebilme durumunu/uygunluğunu işaret eder (Schensul, Schensul ve LeCompte, 1999, s.275).

Araştırmacının, incelenen dersin bir parçası olması, araştırma öncesi konu ile ilgili belirli bir perspektifinin olması, bu araştırma çerçevesinde elde ettiği bulgular ve sonuçları, günlük hayatta teyit eden günlük bilgileri içeren yaşantılar geçirmesi,

araştırma sonuçlarına, benzer koşullarda ve benzer katılımcıların yer aldığı başka araştırmalarda ulaşılabileceği yönündeki kanaatini güçlendirmektedir. Olgubilim görüşmelerinde araştırmacı, kişilerin dış gerçekliğe nasıl anlam yüklediklerini anlamaya çalışmaktadır (Greasley ve Ashworth, 2007).

Tutarlık/ İç Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2008, s.260) göre aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi gözleme bağlı güvenirlik anlamına gelir. Bu durum iç güvenirlik göstergesidir. Bu bağlamda araştırmacının iç güvenirliğini sağlamak açısından uzman görüşünden yararlanılmıştır. Hem araştırmacı hem de alan uzmanı, görüşme veri setinin kodlanmasında ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır.

Aynı zamanda temalar ve içerdiği kodlar açıklanırken farklı, çelişkili, olumlu ve olumsuz alıntılar kullanılarak temaya ilişkin bağlam bütüncül olarak yansıtılmıştır.

Teyit Edilebilirlik/ Dış güvenirlik

Güvenirliği sağlayan bir diğer ölçüt ise katılımcıların görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarım yoluyla gösterilmesidir. Bunun için öğrenci görüşleri aynen olduğu gibi aktarılmıştır. Soruların katılımcıların anlayabileceği açıklık ve belirginlikte olmasına; karmaşık, anlaşılması güç olmamasına ve yanlış anlamaya yol açmayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliğinin olumsuz yönde etkilenmesi engellenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Geçerlik ve güvenirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Bu bağlamda, "Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.257).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden sonra elde edilen veriler, araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra soruların güvenirliğini sağlamak amacıyla 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır.

Geçerlilik anlamında ise, “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.257).

Gerek soruların konu alanı ve nitel araştırmada yetkin uzmanlar tarafından incelenip gerekli düzeltmelerin yapılması, gerekse örneklem dışında bazı katılımcıları soruların anlaşılabilirliğine ilişkin onaylarının alınması çalışmanın i geçerliliğini sađlamıŐtır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.265).

Verilerin doğru bir biçimde toplanması, birden fazla uzman tarafından değerlendirilmesi ve araştırma süreçlerinin ayrıntılı olarak aktarılması nitel araştırmalarda geçerlik sağlama yollarındandır (Creswell ve Plano-Clark, 2007, s.134-135).

3.4. Sınırlamalar ve Sınırlandırmalar

Araştırma, Sakarya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan çeşitli devlet okullarında görev yapmakta olan 15 aday ğretmen, 10 danışman ğretmen, 10 okul müdürü ve 10 maarif müfettişinin kişisel deneyim ve görüşleri ile sınırlıdır. 2014-2015 eğitim-ğretim yılındaki verilerle sınırlıdır.

Sonuçlar veri çeşitlemesi ile desteklenmemiŐ olup, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenememiŐtir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu araştırmada araştırma sorularından yola çıkarak 4 tema oluşturulmuştur:

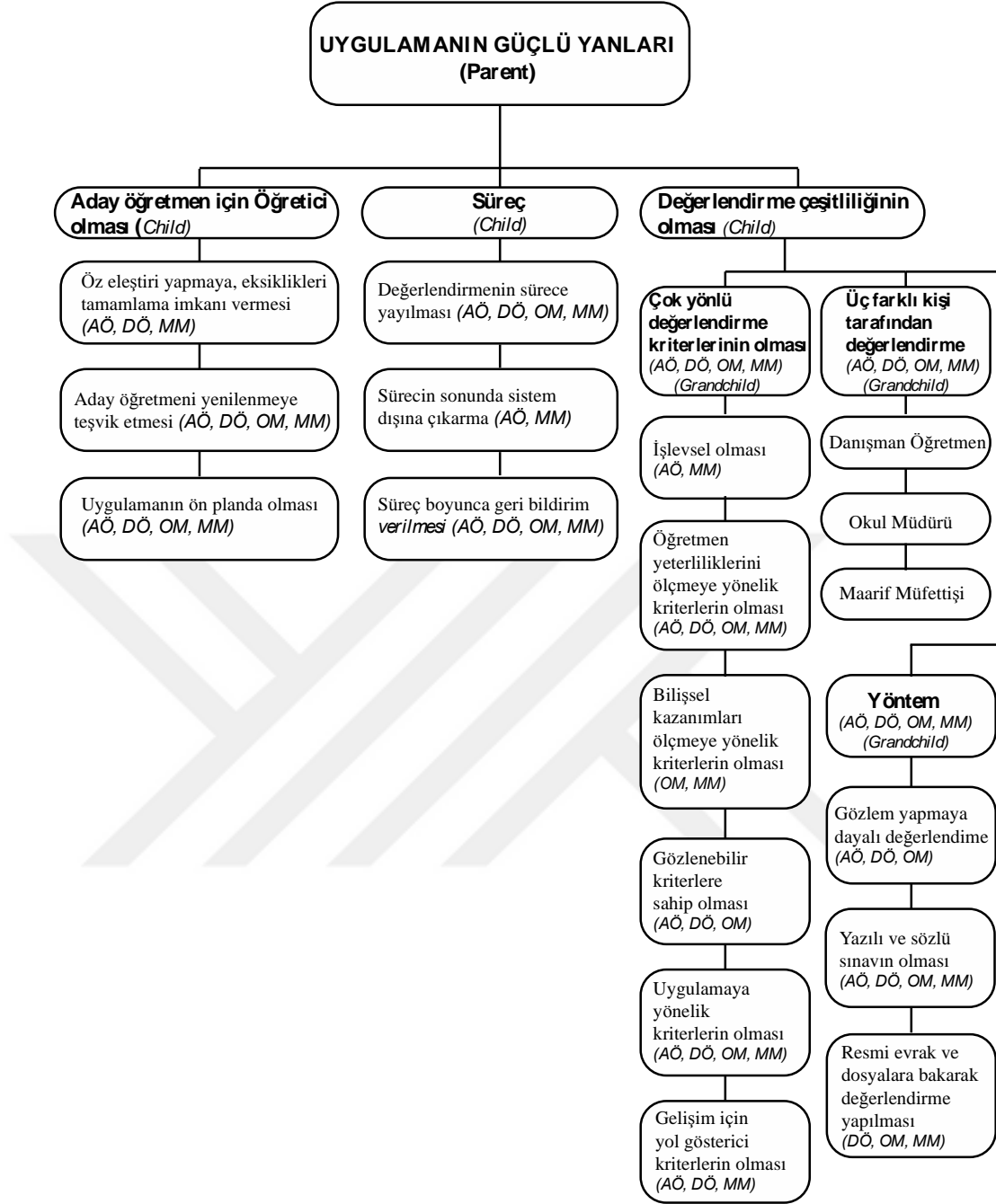
1. Uygulamanın gcl yanları
2. Uygulamanın zayıf yanları
3. Uygulamanın aday ğretmen performansına katkıları
4. Performans değerlendirme model nerisi

Her tema farklı katılımcıların (aday ğretmen, danışman ğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi) uygulamaya ilişkin deneyimlerini içeren görüşlerinden elde edilen kodlarla analiz edilmiştir.

Ana tema, Nvivo programında analiz sürecinde olduğu gibi ‘Parent olarak’, ana tema ile ilişkili alt temalar ‘Child’ olarak, alt temalarla ilişkili ikinci derece alt temalar ise ‘Grandchild’ olarak isimlendirilerek şemalaştırılmıştır.

4.1 Uygulamanın Gcl Yanlarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların performans değerlendirme uygulamasının gcl yönleri ile ilgili verdikleri bilgilerden elde edilen veriler şekil 1’de verilmiştir.



AÖ: Aday Öğretmen
DÖ: Danışman Öğretmen
OM: Okul Müdürü
MM: Maarif Müfettişi

Şekil 1. Uygulamanın güçlü yanları.

Şekil 1'de katılımcıların “*Uygulamanın Güçlü Yanları*” teması ile ilgili çeşitli kodlar oluşturulmuştur ve bu kodlarla katılımcıların farklı görüşler bildirdikleri anlaşılmaktadır. “*Aday öğretmen için öğretici olması*” kategorisinde araştırmaya katılan tüm katılımcılar uygulamanın aday öğretmeni yenilenmeye teşvik ettiğini ve uygulamayı ön planda tutmasının güçlü yanı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aday ve danışman öğretmenler ile maarif müfettişleri uygulamanın aday öğretmenlerde öz eleştiri yapmaya, eksikliklerini tamamlama imkânı vermesinin uygulamanın güçlü yanlarından olduğunu belirtmişlerdir. Tüm aday öğretmenler uygulamanın öz eleştiri yapma imkanı tanınması ve kendini yenilemeye teşvik etme yönüne vurgu yapmışlardır. Danışman öğretmenler ise; uygulama esnasında gözlemlenebilir kriterlere göre değerlendirme yapıldığına, okul müdürleri aday öğretmenlerin nelere göre değerlendirildiklerine dair değerlendirme kriterlerinin olmasına, maarif müfettişleri ise; değerlendirme çeşitliliğinin olmasına vurgu yapmışlardır.

Modelin güçlü yönleri hakkında oluşturulan kategori ve kodlarına yönelik katılımcılara ait bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“*Aday Öğretmen için öğretici olması*” kategorisi altında oluşturulan “*özeleştiri yapmaya, eksikleri tamamlamaya imkân vermesi*”, “*aday öğretmeni yenilenmeye teşvik etmesi*”, “*uygulamanın ön planda olması*” kodlarına ait katılımcı görüşleri şu şekildedir:

AÖ1: ...“Öz eleştiri yapmama, okulla ve arkadaşlarımla ilişkilerimde daha dikkatli olmama, çevre (öğretmen-öğrenci-velilerle) ile ilişkileri öğrenmeme, eğitim-öğretimde kalitenin artırılmasında işbirliği yapmamıza, aile-veli işbirliği, teknolojiden faydalanma, zamanı iyi kullanma vb... çeşitli kriterlerin olması nedeniyle kendimi daha geliştirme alışkanlığı kazandıracağını düşünüyorum. ”

DÖ6: ...“Aday öğretmenin mesleki uygulamalar yaparken okul müdürünün ve danışman öğretmenin deneyimlerinden yararlanması, eksiklerini tamamlamada birlikte çalıştığımız için bilgi ve fikir alışverişi yaparak aday öğretmeni yenilemek kolaylaştırıyor.”

OM7:...“Teoriden çok, aday öğretmeni okulunda çalışırken, uygulamadaki yaptıklarına göre değerlendirme yapılması nedeniyle eksikliklerde, hatalarda anında düzeltme imkanı tanınmasını büyük avantaj olarak görüyorum.”

MM10:...“Önceki uygulamaya göre daha anlamlı. Öğretmenin mesleğine yönelik uygulamalarını öne çıkarıyor.”

“Özeleştirme yapmaya, eksikleri tamamlamaya imkân vermesi” koduna göre AÖ1 özeleştirme yaparak meslek hayatında ileriye dönük kendini geliştirme imkânı sağlayacağını düşünmektedir. DÖ6 ise; birlikte çalışılan kişilerin (danışman öğretmen, okul müdürü) deneyimlerinden yararlanarak eksiklikleri tamamlamada doğruyu yapmada aday öğretmenin yenilenmesine katkıda bulunacağını görüşüyle örtüşmektedir.

OM7 ile MM10 ise; aday öğretmenin uygulama esnasında değerlendirmede görüldüğünü anında düzeltme yapma imkânı tanınması görüşünü desteklemektedir.

“Süreç” kategorisinde bütün katılımcılar “değerlendirmenin sürece yayılmasını” ve “süreç boyunca geribildirim verilmesini” uygulamanın güçlü yanları olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan aday öğretmenler ve maarif müfettişleri ise; “sürecin sonunda sistem dışına çıkarmayı” uygulamanın güçlü yanı olarak ifade etmişlerdir.

“Süreç” kategorisinde altında toplanan kodlara ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

AÖ8:...“Birlikte çalıştığım kişiler tarafından puanlama yapılması, danışman öğretmeninle aynı branşta, her daim her şeyi çekinmeden sorabileceği birinin yanında olması ve buna göre yapılanlara yönelik geribildirim verilerek hatalı davranışlar, teknikler düzeltilebiliyor.”

DÖ4:...“Değerlendirmenin uzun bir sürece yayılması ve aday öğretmenin daha uzun zamanda eksikliklerini tamamlayabilmesi adayın her yönüyle değerlendirilmesi...”

OM1: ... “Aday öğretmenlerin ileriki çalışmalarına meslek hayatı için yol göstermesi sorumluluk duygusu oluşturmaları, geliştirmesi ve puanlama sayesinde değerlendirmeyle geribildirim verilmesi...”

MM3: ... “Öğretmenin belli bir denetimden geçmesi öğretmeni belli yere kadar toparlıyor; nasıl olunması gerektiği, neler istendiği açık ve net ifade edilmiş. Belli bir öğretmenlik standardında olmayanlar ayrıca içki-kumar-uyuşturucu bağımlısı, sapık, davranış bozukluğu vb... davranışları olan kişiler de ayıklanarak eleniyor ve görevden alınıyor. Diğer türlü atanmış herkes öğretmen unvanını kazanıyor ve görevine devam ediyordu...”

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar aday öğretmeni uzun bir süreçte gözlemleyerek adayı her yönüyle tanımak açısından “değerlendirmenin sürece yayılmasını” uygulamanın güçlü yanı olarak görmekteyiz.

AÖ8 ile OM1 “Uygulamanın değerlendirme kısmında süreç boyunca geribildirim verilmesi” sayesinde hatalar düzeltilerek mesleki hayatı boyunca yol gösterici olması görüşleriyle örtüşmektedir.

“Süreç boyunca geribildirim verilmesi” kodunda tüm katılımcılar hem fikirde oldukları görülmektedir. Ayrıca aday öğretmenin okulda birlikte çalıştığı kişilere istediği zaman anlaşılmayan yerler sorulması ve her değerlendirme sonunda puanlamayla geri bildirim verilmesi uygulamayı güçlü kılan özelliklerdendir.

“Değerlendirmede çeşitliliğin olması” kategorisi ise; “çok yönlü değerlendirme kriterlerinin olması”, “İşlevsel olması”, “Öğretmenin yeterliliklerini ölçmeye yönelik kriterlerin olması”, “Bilişsel kazanımları ölçmeye yönelik kriterlerin olması”, “Gözlenebilir kriterlere sahip olması”, “Uygulamaya yönelik kriterlerin olması”, “Gelişim için yol gösterici kriterlerin olması” kodları oluşturulmuştur.

“Değerlendirmede çeşitliliğin olması” kategorisi tüm katılımcıların birleştiği ortak kategorilerdendir. Bu kategori çeşitli kodlara ayrılarak katılımcılar tarafından farklı şekilde ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazılarına aşağıda örnek verilmiştir.

AÖ7: ...“İleriki meslek hayatı için aday öğretmene, değerlendirme sürecinde ise okul müdürü ve danışmana yön gösteren birçok alana yönelik, çok yönlü, işlevsel kriterlerin olması; yani onların kafalarına göre değil de belli kriterlere göre değerlendirme yapmaları.”

DÖ2: ...“Aday öğretmenin performansını uygulama esnasında gözlemleyerek değerlendiren, öğretmen yeterliliklerini ölçen kriterler mevcut. Her bir alt kriter için 5 alt başlık verilen bu kriterleri sayısal olarak inceleme açısından verimlidir denebilir.”

OM4: ...“Öğretmenin elinde somut veri olması yönünden güçlü; gözlenebilir kriterler aracılığıyla bilişsel kazanımları ölçen ve gelişim için yol gösterici birçok kritere sahip olması, aday öğretmen nelere göre, neye göre hangi kriterlere göre değerlendirildiğinden haberdar bunlar elinde birer avantaj. Eski modelde bunların hiçbiri yoktu...”

MM9: ...“Çok yönlü, işlevsel, aday öğretmeni uygulamada birçok yönden yeterliliklerini ölçen ve mesleki gelişiminde pusula görevi gören kriterlere sahip olması. Birden fazla değerlendiricinin bulunması, görev sırasında, uygulamada aday öğretmenin birlikte çalıştığı okul müdürü ve danışmanı tarafından değerlendirilmesi ve tarafsızlık adına okul dışından maarif müfettişinin değerlendirmeye dâhil olması. ” Yukarıda örnek verilen katılımcı görüşleri incelendiğinde aday öğretmenin performansını ölçen değerlendirme kriterlerine sahip olması belli standartların olmasına vurgu yapmışlardır. Ayrıca değerlendirme kriterleri sayesinde aday öğretmenler kendilerinden neler beklendiğini bilerek mesleki yaşantılarına yön vermelerine katkı sağlaması yönünden güçlü bulunmuştur.

“Yöntem” kategorisi altında oluşturulan kodlardan; “gözlem yapmaya dayalı değerlendirme” “yazılı ve sözlü sınavın olması”, “resmi evrak ve dosyalara bakarak değerlendirme yapılması” kodları incelendiğinde katılımcıların en çok gözleme dayalı değerlendirme, resmi evrak, tutanak ve dosyalara bakılarak değerlendirme yapılmasına vurgu yapılmıştır. Bu kodlara ait katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda örnek verilmiştir.

AÖ13: ...“Öğretmenin okulda yaptığı her alana yönelik kriterlerinin olması, ayrıca gözleme dayalı değerlendirme yapılması, örneğin çalıştığım okul küçük beş şube var, okul müdürüm ve danışmanım yaptığım her türlü faaliyetten, işten haberdarlar, çünkü ne yaptığımı görerek, gözlemleyerek değerlendiriyorlar”

DÖ1: ...“Yazılı ve sözlü sınavın olması. Özellikle objektiflik sağlanırsa sözlü sınav isabetli. Bir öğretmenin konuşma ve etkili konuşma becerisi kazanmasını önemli görüyorum; çünkü diğer türlü atanan herkes öğretmen unvanını kazanıyor ve mesleğine devam ediyor.

OM2: ...“Öğretmenliğe çok yönlü farklı açılardan bakılması, öğretmenliğin gerektirdiği, ölçmek istediği tüm özellikleri ölçmeye çalışan kriterlerinin olması mesleğe yeni başlayan birisine bu kriterlerin olması yol gösterici olması, bununla da kalmayıp üç farklı kişinin görüşünün alınması; ayrıca yazılı sınav daha sonrasında sözlü sınavın olmasıdır.”

MM3: ...“Aday öğretmenlerin ileriki çalışmalarına meslek hayatı için yol gösteren resmi evrak, dosya, tutanaklarını hazırlaması ve bunları meslek hayatında kullanması, katılımcılara rehberlik eden somut belgelerin olması, iyi bir öğretmen olmak için gerekli hedeflere yönlendirme açısından verimli olacaktır diye düşünüyorum.”

“Üç farklı kişi tarafından değerlendirilme” (danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi olmak üzere),

AÖ5: ...“Ben bu modeli beğendim; çünkü dersime giren beni uygulamada gözlemleyen, gören danışman öğretmen ve okul müdürüm tarafından değerlendiriliyorum. Ayrıca dışardan bir maarif müfettişinin değerlendirmesi de objektifliği artırdığını düşünüyorum.”

DÖ9: ...“Danışman öğretmen olarak rehberlik edici rolü üstlendim. Birlikte çalıştık, zaman zaman kendimi de eleştirmemi sağladı. Elimizde performansı gösteren değerlendirme kriterleri de olduğundan eksiklikler için hatırlatıcı oldu.”

OM5: ...“Aday öğretmenlerimizi 10 ayrı başlık altından her biri 5'er paragraftan oluşan kriterlerle değerlendirdim. Aday öğretmenlerimizin görev başında dersine girerek 50 kriterden oluşan öğretmenin eğitim durumu, branşı, görev başındaki planlama, iletişim, beden dilini kullanma, sınıf hâkimiyeti, öğretim metot ve tekniklerini kullanma becerisi, araç-gereç kullanma becerisi, teknolojiden ve teknolojik araçlardan yararlanma ve kullanma becerisi, öğrencileri aktif etme, öğrenci merkezli ders işleme merkezli kriterlerini kullandım, okulda takip ettim, gözlemlerimi de katarak puanlama yaptım. ”

MM2: ...“Maarif müfettişi olarak bir öğretmenin sahip olması gereken çoğu özelliği ölçen, özenle belirlenmiş kriterleri kullanarak puanladım. Aday öğretmenin süreçte bir kez dersine girdiğimiz için de resmi evrak, dosyalarına da bakarak değerlendirmesini yaptım. ”

Tüm katılımcılar modelin güçleri yönlerini değerlendirmenin sürece yayılmasını, bu süreçte puanlamayla geribildirim verilmesi, aday öğretmen için öğretici olması; öz eleştiri yapma ve eksikliklerini tamamlama imkânı vermesi, aday öğretmeni yenilenmeye teşvik etmesi, uygulamayı ön planda tutması, adayın her alana yönelik çok yönlü değerlendirme kriterleriyle üç farklı kişi (danışman öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi) tarafından değerlendirilmesine vurgu yapmışlardır. Ayrıca değerlendiricilerin ellerinde somut kriterlerin olmasını, aday öğretmenin değerlendirme sonuçlarına göre yazılı ve sözlü sınava girmesini; değerlendirme kriterlerine göre alınan puanın aritmetik ortalamasının 50 ve üzeri olması durumunda adayların asil öğretmenlik yazılı sınavına girmeye hak kazanmasını, yazılı sınavda ise 60 ve üzeri puan alındığında başarılı sayarak, sözlü sınava girmeye hak kazandığını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan okul müdürleri ve maarif müfettişleri, değerlendirmede belirlenmiş standardın altında kalan aday öğretmenler ilçe-il içerisinde farklı okula bir yıl daha değerlendirmeye tabii tutulmasını; eğer ikinci yıl da değerlendirmede belirlenen puan standardın altında kalırsa sistem dışına çıkarılması sonucu uygulamanın en can alıcı, en güçlü yanı olduğunu ifade etmişlerdir.

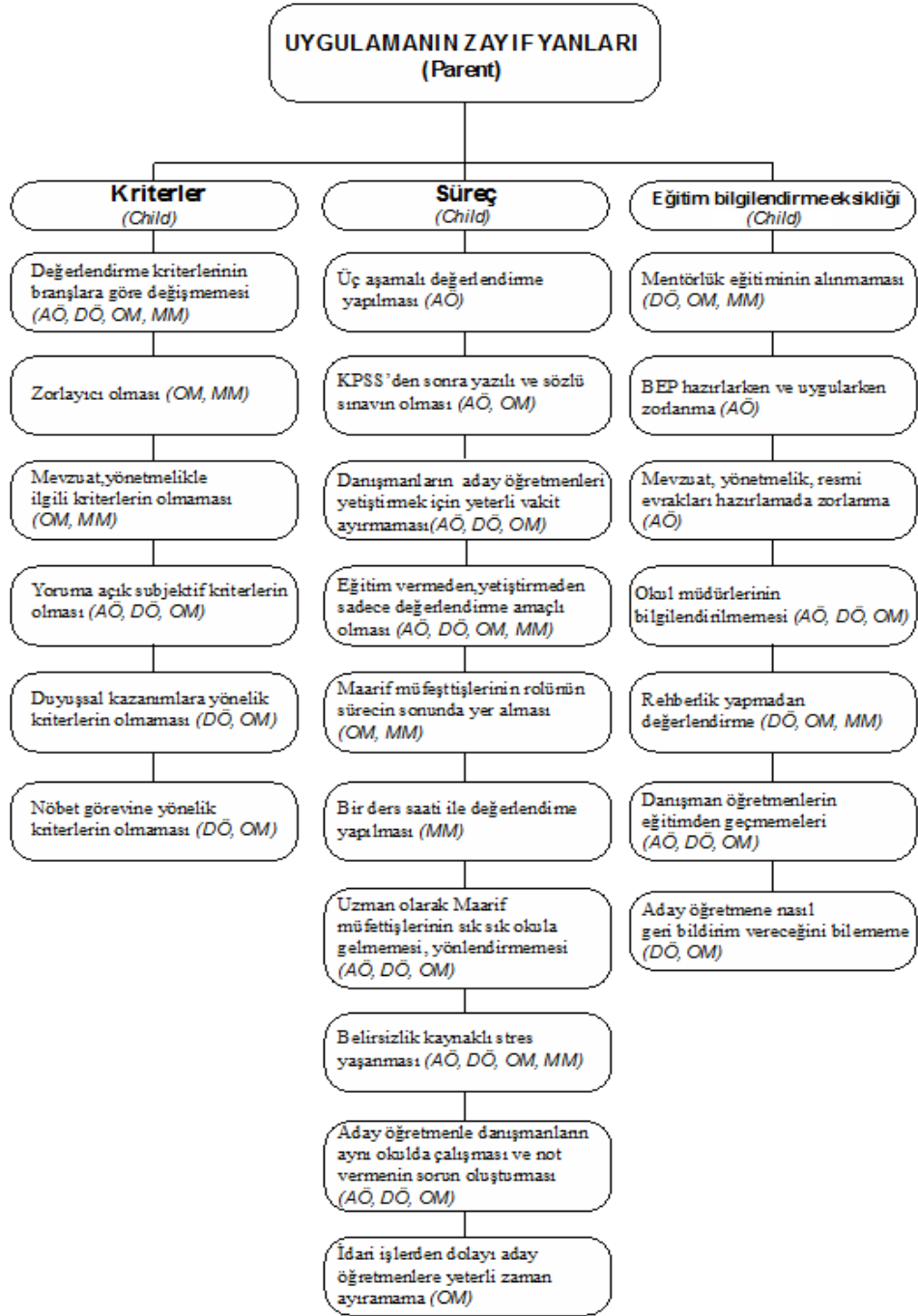
Aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul müdürleri birlikte çalıştığı kişilerce (danışman öğretmen ve okul müdürü) gözlem yapılarak değerlendirme yapılmasını, değerlendirme çeşitliliğini sağlayarak objektifliğin artırıldığını ifade

etmişlerdir. Danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişleri ise; resmi evrak ve dosyalara bakılarak, gözlemlenemeyen etkinlikleri, çalışmalarını tutanakla ispat edilmesiyle değerlendirme yapılmasını uygulamanın güçlü yönleri olarak görmekteyler. Tüm katılımcılar değerlendirme kriterlerini aday öğretmenin yeterliliklerini ölçmeye, uygulamaya yönelik olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca çoğu kriterin işlevsel, bilişsel kazanımlara yönelik gelişim için yol gösterici, gözlenebilir niteliklerinin olmasını uygulamanın güçlü yanını artırdığını vurgulamaktadırlar.

4.2 Uygulamanın Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların performans değerlendirme uygulamasının zayıf yanları ile ilgili verdikleri bilgilerden elde edilen veriler Şekil 2’ de verilmiştir.





AÖ: Aday Öğretmen
DÖ: Danışman Öğretmen
OM: Okul Müdürü
MM: Maarif Müfettişi

Şekil 2. Uygulamanın zayıf yanları.

Uygulamanın zayıf yanları hakkında aday öğretmenler yönetmeliğin çok geç yayınlandığını, süreç boyunca çeşitli belirsizlik yaşamalarını, değerlendirildikleri bazı kriterleri yerine getirmede zorlandıklarını defalarca tekrarlamışlardır. Danışman öğretmenler ise; aday öğretmenleri yetiştirmek için ayrıca zamanlarının olmadıklarını, zaman zaman belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri de aday öğretmenlerin sorumlu oldukları her alana yönelik değerlendiremediklerini, belirsizlik yaşadıklarını, adayı yetiştirmek için ayrıca zaman ayırmakta çok zorlandıklarına vurgu yapmışlardır. Maarif müfettişleri ise; yetiştirilmeden, rehberlik etmeden bu uygulamada verimli olamadıklarını belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tüm katılımcılar yönetmeliğin geç yayınlanmasıyla belirsizlik süreci yaşadıklarını ve ayrıca aday öğretmeni değerlendirmek için vakit ayıramadıkları konusunda hem fikirdirler.

Uygulamanın zayıf yanları teması altında toplanmış kriterler, süreç ve eğitim bilgilendirme eksikliği olmak üzere üç kategori bulunmaktadır.

“Kriterler” kategorisinde “Değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmemesi”, “zorlayıcı olması”, “Mevzuat, yönetmelikle ilgili kriterlerin olmaması”, “Yoruma açık/subjektif kriterlerin olması”, “Duyuşsal kazanımlara yönelik kriterlerin olmaması”, “Nöbet görevine yönelik kriterlerin olmaması” kodları oluşturulmuştur. “Kriterler” kategorisinde oluşturulan bu kodlardan katılımcıların büyük çoğunluğu değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmemesini, uygulamanın en önemli zayıf yanı olduğunu söylemişlerdir. Sadece rehber öğretmenlerin ayrı değerlendirme kriterleri olduğunu; ancak diğer tüm öğretmenlerin aynı değerlendirme kriterlerine göre değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. KPSS’deki alan sınavındaki gibi her aday öğretmenin kendi branşa göre değerlendirilmesinin daha işlevsel olacağını düşünmektedirler.

Katılımcılardan okul müdürleri ve maarif müfettişleri ise; değerlendirme kriterlerinin aday öğretmenler için ağır ve zorlayıcı olduğunu, her aday öğretmenin eğitim fakültelerinde farklı donanımla mezun olup atanmaları nedeniyle detaylı eğitimden, yetiştirmeden kriterlere uygun davranmasını ve resmi evraklarını tam hazırlamasını beklemenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Aynı katılımcılar mevzuat ve yönetmelikle ilgili değerlendirme kriterlerinin hiç olmamasını ama kamuda çalışan bir aday öğretmen için mevzuatı, yönetmelikleri bilmenin ve bunlardan değerlendirilmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürlerinin büyük çoğunluğu kriterlerin yoruma açık olduğunu aday öğretmenlerle değerlendiricilerin kriterleri farklı yorumlandığını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda aday öğretmenlerle danışman öğretmen ve okul müdürlerinin görüş ayrılıkları yaşadıklarını defalarca tekrarlamışlardır.

Katılımcılardan danışman öğretmenler ve okul müdürlerinin değerlendirmede duyuşsal kazanımları ölçen kriterlerin yer olmadığını; ancak öğretmenlik mesleğinde duyuşsal kazanımların önemli olduğunu vurgulamışlardır. Her ne kadar duyuşsal özellikleri ölçmek zor olsa da değerlendirme kriterlerinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan danışman öğretmenler ve okul müdürleri değerlendirme kriterlerinde nöbet görevine yönelik hiç bir kriterin yer olmadığını söylemişlerdir. Aday öğretmenlerin 50 maddelik değerlendirme kriterlerinde yer alan puanlamaya dahil olan davranışları daha önemsediklerini vurgulamışlardır.

“*Kriterler*” kategorisinde oluşturulan kodlara yönelik katılımcıların örnek görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmiştir.

AÖ11: ...“Değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmeyerek nesnel ispatlanabilir kriterlerin olmaması. Örneğin; kriterlerden branşıma göre yaptığım ders anlatım, yöntem-teknikim, hedef-kazanımından puan not kesilmesi karşımdaki danışmanımın bunu bilmemesi, nesnel kriterlerin olmaması, bazı kriterlerin danışmanım ve okul müdürümün kafasına göre farklı yorumlaması.”

AÖ9: ...“Bu kadar zorlayıcı, ağır kriterlerin sadece yeni atanan öğretmenlere uygulanmaya başlamasını da mantıklı bulmuyorum, sanki diğer mevcut öğretmenler mükemmelerde eksik olan biz miyiz. Güvenmediğim kriterler ve değerlendirme sistemi diyebilirim. ”

MM6: ...“Kriterler çok ağır ve en önemlisi de resmi yazıları, yönetmeliği, değerlendirme sürecini ölçen kriterleri yok. İl MEM, İlçe MEM ve Bakanlığın yönetmelik ve mevzuatla ilgili eğitim ve net bilgi vermemesi, online vb. resmi evrakların nasıl yapılacağını hiç anlatılmaması, üniversitede de gösterilmemesi bazı evrakların, dosyaların sadece kağıt üzerinde hazırlandığını düşünüyorum.”

DÖ3: ...“Kriterlerin algılanma şekilleri farklı, subjektifti yani kişiden kişiye değişebiliyor. Benim anlamamla değerlendirdiğim aday öğretmenin, okul müdürünün algısı çok farklı oldu...”

OM4: ...“İyi kriterleri de var; ancak eklenecek ve çıkarılacak kriterleri var, bilişsel kazanımları ölçen çok kriter varken duyuşsal kazanımları ölçen kriterleri göremedim.....”

DÖ7:“Aday öğretmenler nöbet tutarken de sorun yaşıyor; nöbet nasıl tutulur bilgileri yok, kriteri ve standartı yok diğer öğretmenleri gözlemleyerek tutuyorlar.”

OM9: Nöbetle ilgili hiçbir değerlendirme kriteri yok ancak aday öğretmen nöbetten de sorumlu o kadar ayrıntılı kriterler konulmuş; nöbet tutma es geçilmiş diye düşünüyorum.”

Katılımcılara ait görüşlerden de anlaşıldığı üzere danışman öğretmenlerle okul müdürünün (DÖ7, OM9) değerlendirme kriterlerinde nöbet konusuna hiç değinilmediğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan AÖ9, DÖ3 değerlendirme kriterlerinin yorumuna açık olduğunu, değerlendirenlerle aday öğretmenin farklı anladıklarını, net anlaşamadığını ifade etmişlerdir.

Kriterlerle ilgili kategoride tüm katılımcılar değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmemesi kodunda örtüşmektedirler.

“Süreç” kategorisi altında toplanan kodlara baktığımızda ‘Üç aşamalı değerlendirme yapılması’, ‘KPSS ‘den sonra yazılı ve sözlü sınavın olması’, ‘Danışmanların aday öğretmenleri yetiştirmek için yeterli vakit ayırmaması’, ‘Eğitim vermeden, yetiştirmeden sadece değerlendirme amaçlı olması’, ‘Maarif Müfettişlerinin Rolünün sürecin sonunda yer alması’, ‘Bir ders saati ile değerlendirme yapılması’, ‘Uzman olarak maarif müfettişlerinin sık sık okula gelmemesi, yönlendirmemesi’, ‘Belirsizlik kaynaklı stres yaşanması’, ‘aday öğretmenle danışmanların aynı okulda çalışması ve not vermenin sorun oluşturması’, ‘İdari işlerden dolayı aday öğretmenlere yeterli zaman ayıramama’ kodları oluşturulduğu görülmektedir.

Oluşturulan kodlardan anlaşıldığı üzere değerlendirmeye katılan katılımcıların büyük çoğunluğu uygulama sürecinde aday öğretmenlere eğitim vermeden, yetiştirmeden sadece değerlendirme amaçlı olmasını uygulamanın zayıf yanı olarak nitelendirmişler. Eğitim Fakültelerinde derslerin büyük bir kısmının teoriye yönelik olması, her üniversitenin farklı nitelikte eğitim vermesi, her aday öğretmenin farklı kişilik ve akademik bilgiye sahip olması KPSS’de akademik bilginin ölçülmesi nedeniyle atandığı eğitim kurumunda her aday öğretmenin hazırbulunuşluğunun farklı olması, sistemin de eğitim vermeden, aday öğretmeni atandığı okula getirdikleriyle değerlendirmenin büyük sıkıntılara neden olduğunu vurgulamışlardır.

Uygulamanın değerlendirmesine katılan katılımcıların büyük çoğunluğu belirsizlik kaynaklı stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve maarif müfettişlerinin süreçte belirsizlik nedeniyle ne yapacaklarını bilememeleri nedeniyle verimli olamadıklarını söylemişlerdir. Belirli standartın sürecin başlangıcında bildirilmemesi nedeniyle her okulda adayın okulunda farklı uygulamalara yer verildiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Oluşturulan kodlara ait katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

AÖ3: ... “Bu uygulama biz aday öğretmenlerde bir panik havası yaratıyor, göreve yeni başlar başlamaz neredeyse 5 kez değerlendirmeden geçiyoruz (üç aşamalı değerlendirme; I. Dönem bir değerlendirme II. Dönem iki tane, yazılı-sözlü sınav...) Zaten süreçte ne danışman öğretmen ne de okul müdürü beni eğitmek ve yetiştirmek için ayrıca zaman ayırmadı, ilk zamanlar ne yapacağımı bilemedim, korktum.

AÖ4: ... “Sözlü sınavın olması; çünkü mülakatın amacı, içeriği önemli, mülakatta objektiflik önemli ve sıkıntılı bir konu olduğu için, yazılı ve sözlü sınav gereksiz zaten KPSS sınavına tabii tutulduk; sözlü sınav her zaman sübjektif bir değerlendirme olduğu için içime sinmiyor gerçekten söylenenlerden mi sorumlu tutulacağız; yoksa başka şeylerde sınavı etkileyecek mi diye şüphe içerisindeyim. ”

OM6: ... “Yazılı ve Sözlü sınavın olması, sözlü sınavda somut kriterlerin olmaması, yeni sınavlar konulduğuna göre bizim değerlendirmemize güvenmemeleri. ”

DÖ10: ...“Değerlendirme süreç takvimi tam ve net söylemedikleri için değerlendirmede gözlemleme süreci yetersiz kaldı, aday öğretmene ayıracak fazla vaktim olmadı, hem kendi işlerim, hem de aday öğretmenle ilgilenmek çok zor oldu.”

MM2: ...“Maarif Müfettişi olarak yetiştirilmeden bir öğretmenden, bir insandan bir şeyler hatta çok şeyler istemek zor oldu. Önceki yönetmelikte öğretmeni iş başında değerlendiriyorduk, gerekli belgeleri istiyorduk; ancak bu yıl böyle bir uygulama olmadı.”

OM5: ...“Maarif Müfettişlerinin sürecin başlangıcından itibaren yer almaması...”

MM2: ...“Maarif Müfettişlerinin çok etkin rolü olmadığını düşünüyorum. Sadece bir saatlik gözlem ile değerlendirebilmesi yapılan değerlendirmenin gerçeği tam anlamıyla yansıttığını göstermez.”

OM10: ...“Bu uygulamada maarif müfettişi değerlendirme sürecinin sonunda sadece üçüncü, en son değerlendirmeye katılıyor, 40 dakika (bir derste) neler gözlemlediyse ve hangi dosyalara baktıysa o kadar etkiye sahip. Maarif Müfettişinin süreç içerisinde derslik ve eğitim ortamında (okul ve kurum) gözlem ve rehberlik yapabilmesi sağlanmalıdır. Maarif Müfettişlerinin bu uygulamayı sağlıklı olarak yerine getirebilmesi için kesinlikle sık aralıklarla aday öğretmen ziyaretinde bulunması ve yönlendirme yapması gerekliydi. Çünkü maarif müfettişleri mevzuatta çok yetkinler.”

MM8: ...“Rehberlik etmeden, aday öğretmeni tanımadan sadece bir ders saatinde aday öğretmeni görmek, dersine girmek ve değerlendirme yapmak; zaten haziran ayında gidildi sınıflarda öğrenci sayıları da çok az idi, çok verimli bir denetim de olmadı.”

OM9: ...“17.04.2015’te yayınlanan yönetmeliği okudum ona göre bilgi sahibiyim, onun dışında herhangi bir bilgi verilmedi. Ayrıca internetten, gazeteden vb.. yayınlardan bilgi edindik, aday öğretmenler ekim-kasım ayı gibi temel eğitimi aldılar hatta sınavlarına bile girdiler, daha sonra da hiçbir şey söylenmeden birdenbire hazırlayıcı eğitim kaldırıldı, bizler de ne yapacağımızı bilemedik. Belirsizlik kaynaklı stres yaşadık.”

DÖ8: ...“Aday öğretmenle farklı branş olmamız, objektifliği sağlarken çalışma arkadaşım olduğu için çok ince çizgilerle davranmada, aynı okulda çalışmak, arkadaşım olduğu için ve kriterler değerlendirildikten sonra da değerlendirme notuna bakması sorun oluşturdu.”

OM1: ...“Müdür yardımcım yoktu, idari işlerden aday öğretmene fazla zaman ayıramadım...”

“Uygulamanın zayıf yanları teması altında toplanan süreç kategorisinde” katılımcılar tarafından dile getirilen önemli konulardan biri de uzman olarak maarif müfettişinin sık sık okulda rehberlik edip aday öğretmenleri ziyarete gelmemesi, danışmanların aday öğretmenleri yetiştirmek için ayrıca zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aday öğretmen performans değerlendirme yönetmeliğinin çok geç yayınlandığını, uygulamayı yürütenlerin ne yapacağını bilemediklerini, belirsizlik sürecinin sancılı geçtiğini söylemişlerdir. KPSS’de atandıktan sonra performans değerlendirme sürecinin sonunda bir de yazılı ve sözlü sınavların konulmasıyla kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Eğitim/Bilgilendirme eksikliği” kategorisinde ise; “mentörlük eğitiminin alınmaması”, “BEP hazırlarken ve uygularken zorlanma”, “mevzuat, yönetmelik, resmi evrakları hazırlamada zorlanma”, “Okul müdürlerinin bilgilendirilmemesi”, “Rehberlik yapmadan değerlendirme”, “Danışman öğretmenlerin eğitimden geçmemeleri”, “Aday öğretmenlere nasıl geribildirim vereceğini bilememe” kodları oluşturulmuştur.

Uygulamanın zayıf yanları teması eğitim bilgilendirme eksikliği kategorisine göre oluşturulan kodlara yönelik katılımcıların düşüncelerine aşağıda örnekler verilmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu aday öğretmene rehberlik yapmadan değerlendirme, uygulamada bilgilendirme eksikliği ve mentörlük eğitiminin alınmaması kodlarında sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

AÖ6: ...“BEP planını uygularken zorlandım. Danışmanım, okul müdürüm, maarif müfettişi sınıfa dersime geldiğinde anlatmakta, sınıf yönetiminde zorlanmadım; ancak planı her öğrenciye yönelik hazırlayıp uygulayamadığım için BEP öğrencilerine ders

anlatırken, planlarını uygularken zorlandım. Çünkü bunları sırf dosyada bulunsun diye hazırlamak zorunda kaldım.”

AÖ8: ...“Okul müdürümün okul öncesiyle alakası bile yok. Sorunlarımla ilgilenmiyor ve beni bilgilendirmedi yönlendiremedi, anlamaya da çalışmadı, bakanlığın da onları bilgilendirmediğini söylüyor. Danışmanımla farklı branşız, aslında danışman seçiminde aday öğretmenlerin kendi alanından kişiler olmasına dikkat edilmeli diye düşünüyorum. Danışmanlar mentörlük eğitiminden de geçemedikleri için sıkıntılar yaşadık. Nasıl hazırlandığını bilemediğimden yaptığım etkinlikleri, tutanakları, resmi evraklarımı yeterince belgelendiremedim, zaten bir yılda iki-üç kez derse girmekle performans sisteminin uygulanacağını düşünmüyorum. ”

MM8:“Rehberlik etmeden, aday öğretmeni tanımadan sadece bir ders saatinde aday öğretmeni görmek, dersine girmek ve değerlendirme yapmak; zaten haziran ayında gidildi sınıflarda öğrenci sayıları da çok az idi, çok verimli bir denetim de mentörlük de olmadı.”

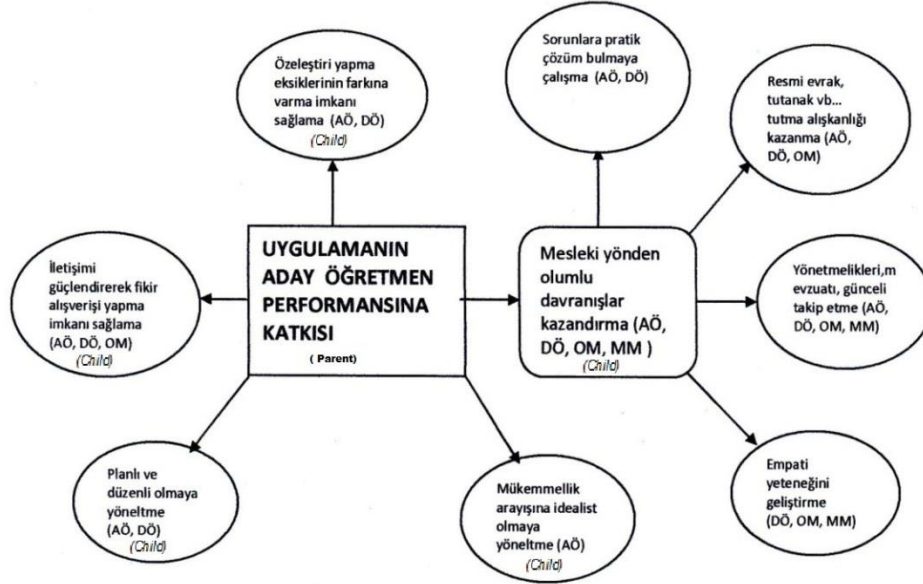
DÖ7: ...“Uygulama hakkında aday öğretmenlere, danışmanlara da idarecilere de herhangi bir bilgi, konferans, seminer vb.. verilmedi mentörlük eğitimi verilmedi; aslında bunun için ilçe MEM’ den tüm katılımcılar bir gün toplanır uygulama hakkında bilgi verilir hem kaynaşma ortamı olur, hem de yaptığımız çalışmalardan haberdar oluruz diye düşünmüştüm; ama olmadı.

OM10: ...“Aday öğretmene eksikliklerini ve hatalarını söylerken çok zorlandım onu öğretmenlik soğutmaktan ve motivasyonunu düşürmekten çekindiğim için geribildirim vermekte zorlandım.”

“ Eğitim Bilgilendirme eksikliği” kategorisinde katılımcılar tarafından en çok vurgulanan kodlar; mentörlük eğitimi alınmaması, aday öğretmenlerin resmi evrak ve dosyaları hazırlamada yaşadıkları zorluklar olarak ifade edilmiştir.

4.3 Uygulamanın Öğretmen Performansına Katkılarına Yönelik Bulgular

AÖ: Aday Öğretmen
DÖ: Danışman Öğretmen
OM: Okul Müdürü
MM: Maarif Müfettişi



Şekil 3. Uygulamanın öğretmen performansına katkılarına yönelik bulgular.

Aday öğretmenler bu uygulamanın kendilerini planlı olmaya yönelttiğini, mükemmellik arayışına sevk ettiğini, hazırladıkları her evrağı tutanak altına alma gereği duyduklarını, yönetmelikleri takip etme gereği hissettiklerini yinelemişlerdir.

Danışman öğretmenler ise kendilerinde empati yeteneğini geliştirdiklerini, kendi mesleki gelişimlerinde de yol gösterici olduklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri ise iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Maarif müfettişleri ise; uygulamada pasif olarak yer aldıkları için kendilerine çok önemli atkılar sağlamayacağı düşüncesindedirler.

Katılımcıların Aday öğretmenlerin performans değerlendirme “Uygulamanın Aday Öğretmen Performansına Katkıları” teması altında “Öz eleştiri yapma, eksiklerini ve kendini sorgulama farkındalığını geliştirme”, “İletişimi güçlendirerek fikir alışverişi yapma imkânı sağlaması”, “Planlı ve düzenli olmaya yöneltmesi”, Mükemmellik arayışına, idealist olmaya yöneltmesi” kodlarıyla; “Mesleki Yönden Olumlu Davranışlar Kazandırma” kategorisinde “Sorunlara pratik çözüm bulmaya çalışma”, “Resmi evrak tutanak, tutma alışkanlığı kazanma”, “Yönetmelikleri,

mevzuatı günceli takip etme’, ‘*Empati yeteneğini geliştirme*’ kodları oluşturulmuştur.

Verilen kodlardan da görüldüğü gibi uygulamanın aday öğretmenin performansının artırılmasının yanı sıra danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinden alınan ifadelerin de uygulamanın olumlu yönünü kuvvetlendirmektedir.

Tüm katılımcılar uygulamanın değerlendirmesinin ‘*Mesleki yönden olumlu davranışlar kazandırdığı*’ görüşünde birleşmişlerdir. ‘*Mesleki yönden olumlu davranışlar kazandırma*’ kategorisine yönelik katılımcıların verdikleri görüşlerinden oluşturulan kodlara yönelik katılımcıların ifadelerinden aşağıda örnekler verilmiştir.

AÖ3: ...“Yönetmelikleri, mevzuatı, günceli takip etme alışkanlığı kazanmayı, sürekli kendimizi her konuda (sınıf yönetimi, materyal vb...) yenilememiz gerektiğini, teknolojiyi takip etmemiz gerektiğini, daha düzenli ve planlı olmamızı hissettiriyor. Durağanlıktan tamamen uzak durmamız gerektiğini düşündürüyor. Mesleki yeterlilikleri, bilimsel gelişmeleri sürekli takip etmemiz gerektiğini, kendimi sürekli yenileme gereğini düşündürerek mükemmellik arayışına idealist olmaya yöneltmeyi sağlıyor.”

DÖ1: ...“Daha az hata yapma, kendimi daha hızlı geliştirmeye çalışma, sorunlara daha pratik çözüm bulmaya çalışıyorum, aday öğretmeni değerlendirirken kendimi de gözden geçirdim, gözlemledim, araştırdım, onun yetkinliklerinden ve kriterlerden yararlanarak özeleştiri yaparak eksikliklerimi görerek kendime bir şeyler katmaya çalıştım, bilgilerimi tazelemiş oldum.”

OM4: ...“Aday öğretmenle okul müdürünün birbirini daha yakından tanınması ve daha kolay iletişime geçtiğini ve değerlendiricilerin empati yeteneğini geliştirdiğini gördüm.”

MM10: ...“Resmi evrakları tutanak şeklinde sunma, yapıldığına dair ispat etme alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum. Süreç değerlendirmesi ve yetiştirme sağlanırsa aday öğretmenlerin ileriye dönük olarak çok daha başarılı olacağına inanıyorum.”

Aday öğretmen yetiştirme süreci iyi kullanılır ve öğretmenlikle ilgili yetkinlik adımları yerinde ve zamanında iyi atılırsa, bu kişilerin asil öğretmenlikte daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

Üçüncü temaya göre Uygulamanın Öğretmen Performansına Katkıları

Bütün katılımcılar bu uygulamanın mesleki yönden olumlu davranışlar kazandırarak yönetmelikleri, mevzuatı, günceli takip etme; resmi evrak, tutanak tutma alışkanlığı kazandırmasında olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir.

Aday öğretmenler ve danışman öğretmenlere göre bu uygulama mesleki yönden olumlu davranışlar kazandırarak sorunlara pratik çözümler bulmaya çalışma kriz anında çözüm üretici olma, öz eleştiri yapma, eksikliklerini ve kendini sorgulama farkındalık kazandırma, planlı ve düzenli olmaya yöneltmesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri ise; bu uygulamanın empati yeteneklerini geliştirdiğini, aday öğretmenlere ve danışman öğretmenler maarif müfettişleri iletişimi güçlendirerek fikir alışverişi yapma imkânı sağladığını belirtmişlerdir.

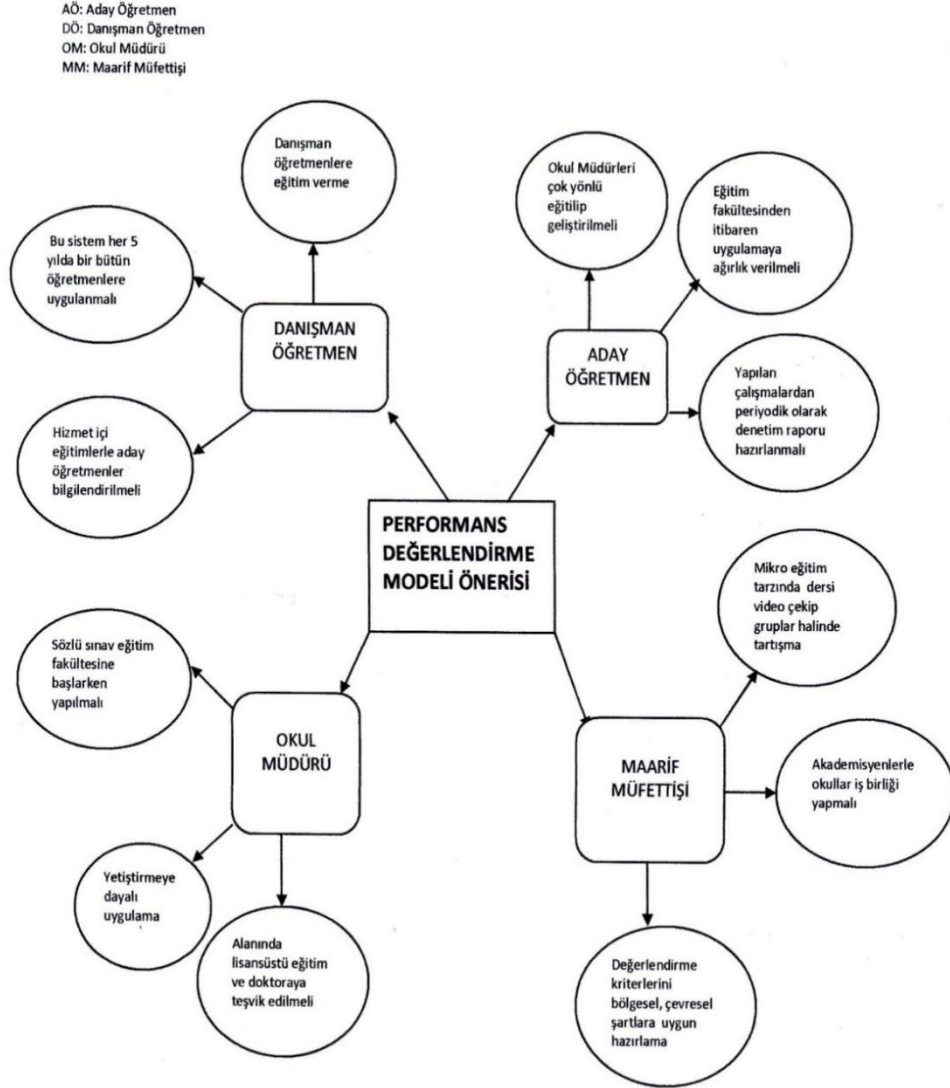
Uygulamayla ilgili katılımcıların görüşlerinden yapılan performans değerlendirmeleri eğitimciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Daha çok öğretmenlik mesleğinin yeniliklerle eş zamanlı olarak geliştirme hususu üzerinde durulmuştur. Aday öğretmen yetiştirilmesindeki kıstasların takibinde zorlayıcı uygulamaların danışman öğretmende ve okul idaresindeki eksiklikler hüsünde farkındalık yarattığı görüşü ön plana çıkmıştır.

Katılımcıların Performans Değerlendirme Modeli Önerisi ile ilgili verdikleri bilgilerden elde edilen veriler Şekil 4’te verilmiştir.

1.4 Performans Değerlendirme Önerisine Yönelik Bulgular

Performans değerlendirme modeli önerisinin değerlendirilmesinde yapılan araştırmanın dört ayrı katılımcı grubunda da olumlu olduğu görülmüştür. Aday ve danışman öğretmen, okul müdürü ile maarif müfettişlerinin konunun değerlendirilmesinde öğretmen seçiminin üniversite ayağından başlanması ve adaylık sürecinde ilerleyen zamanlarda meslek hayatında da belirli periyotlarla yapılmasını önermişlerdir. Performans değerlendirmesi uygulanmasında katılımcıların, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora teşvik edilmesi, öğretmen yetiştiren

fakültelerle o akademisyenlerle okulların işbirliği yapmaları düşüncelerinin ortak olması dikkat çekmektedir.



Şekil 4. Performans değerlendirme önerisi.

Performans değerlendirme modeli önerisinde oluşturulan belirtilen kodlardan da görüldüğü gibi aday ve danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin öğretmen yetiştirme fakültelerinde uygulamaya ağırlık verilmesini önermişlerdir. Böylece üniversitelerde verilen bilgilerin uygulamadaki değerlendirmesinin öğrencide bir alt yapının oluşmasını sağlaması düşüncesinde hem fikir oldukları görülmüştür.

“Performans Değerlendirme Modeli Önerisi” teması altında toplanan “Aday Öğretmenler” kategorisinde “Okul Müdürleri çok yönlü eğitilip geliştirilmeli”, “Eğitim Fakültesinden itibaren uygulamaya ağırlık verilmeli”, “Periyodik olarak denetim raporu hazırlanmalı” kodlarıyla ve süreci de “1 yıl” olmalı şeklinde ifade etmişlerdir. “Danışman Öğretmen” kategorisinde ise; “Danışman öğretmenlere

eğitim verme”, “5 yılda bir bu sistem her օđretmene uygulanmalı”, “Hizmet içi eğitimlerle aday օđretmenler bilgilendirilmeli” kodlarıyla ve sureci de “1 yıl” olmalı Şeklinde ifade etmişlerdir. “Okul Müdürü” kategorisinde ise; “Sözlü sınav eğitim fakültesine başlarken yapılmalı”, “Yetiştirmeye dayalı uygulama”, “Alanında lisansüstü eğitim ve doktora teşvik edilmeli” kodlarıyla ve sureci “1,5-2 yıl” olmalı Şeklinde ifade etmişlerdir. “Maarif Müfettişi” kategorisinde ise; “Mikro eğitim tarzında dersi video çekip gruplar halinde tartışma”, “Akademisyenlerle okullar işbirliği yapılmalı”, “Değerlendirme kriterlerini bölgesel evresel Şartlara uygun hazırlama” kodlarıyla “1,5-2 yıl” olmalı Şeklinde ifade etmişlerdir.

AŞağıda performans değerlendirme modeli օnerisine aynı meslek grubunun farklı kademelerinde olan kişilerin bu bağlamda verecekleri görüŐlere օrnekler verilmiştir.

Aİ: ... “Bu sistemin eğitim fakültesinden itibaren başlamasını օneriyorum. օđretmen yetiştirmede niversiteler ile MEB’in iŐbirliđine gideceği bir uygulama hazırlardım. օđretmen yetiştirme aşamasında օzellikle okul deneyimi alanında düzenleme yapardım. Eğitim Fakültesi son sınıfta ve meslek hayatının ilk yılını kapsayan sureci içeren. Ardından geliştirilen sisteme uygun bir performans sistemi geliŐtirdim. Mesleki yeterliliği içeren, kişisel օzellikleri ve ahlaki yönü de değerlendiren, her branşa göre ayrı değerlendirme kriterleri bulunan, bölgeden bölgeye kriterlerin uygulanma Şekli deđiŐen; ama aynı amaca hizmet eden, her bölge ve Őartlarda uygulanabilir hale getirerek değerlendirmede yine okul müdürü, maarif müfettişi ve kendi branŐından danışman օđretmen görevlendirip bunları kurs, seminerler tarzında faaliyetlerde yetiştirerek eğitilmiş danışmanlara kriterler hakkında bilgi verip hatta ek ders creti veya kariyer basamaklarında ek puan sunarak daha eğitici, işlevsel görevler yükler resmileŐtirdim. Okul mdrlerini ise kendini geliştiren çok yönlü değerlendirme kriterleri sonucundan seçerdim. Aday օđretmenleri bilgilendiren onların da grŐn alıp çalıŐtaylar hazırlayıp çıkan sonuçlara makul hale getirip KPSS sınavındaki gibi alanla ilgili bir sınav ayriyeten yazılı ve sözlü sınavı olan objektif, nesnel bir sistem hazırlardım. Adaylık surecini bir օlme-değerlendirme sureci olarak değer de deneyim kazanma sureci olarak değerlendirirdim. Yapılan her türlü faaliyeti, çalıŐmayı periyodik olarak raporlardım. Staj uygulama suresini uzatırdım. Atandığı yıl içerisinde ilk bir yıl derse girmeden, nöbet tutmadan sadece gözleme, sadece kendi okulu değer milli eğitimin görev verdiği okullara gidip

gözlem yapma, incelemelerde bulunma, sonraki 1 yılda değerlendirmeye tabii tutulma şeklinde olmalıdır.”

DÖ10: ...“Bu kriterlerin öğretmen adayları eğitim fakültesine alınmadan önce yapılması ve yetenekleri ölçüsünde mülakat yapılması ayrıca yönetmelik, mevzuat, özlük vb... konularda süreç içerisinde yeterli bilgiye sahip olarak donanımlı yetiştirilmesi. Atandıktan sonra da danışman öğretmenlere ek ders karşılığında aday öğretmenle haftalık en az 2-3 saat birlikte çalışma imkânı vermek; aday öğretmeni yeniliklere açık hale getirmek. Birebir eğitim vermesi sürekli eğitici seminerlerin verilmesi, özellikle teoriden daha çok uygulamaya yönelik geliştirerek her yıl bir önceki yıldan fazla neler yapmış, ne tür seminerlere katılmış hepsini incelemeye alarak hizmet içi eğitimlerle bilgilendirme yapma, her öğretmenin yapacağı sosyal faaliyetler, veli toplantıları, aday öğretmenin katıldığı seminerlerden, yaptığı etkinliklerden, projelerden puan alması, eğitimleri raporlaştırmasından video, kayıt veya fotoğraflı şekilde değerlendirmeyi de şeffaflaştırdım. Aday öğretmende kaygı yaratmayan, objektif uygulanabilirliğine inandırarak güvencirmek; gerçekten meslek etiğine uygun olarak değerlendiren, emekliye ayrılana kadar her dönem öğretmeni alanında uzmanlaştırmaya yönelik denetlerdim, merkezi değerlendirme bazlı yazılı ve sözlü sınavlarla alan ve mesleki yeterliliklerini ölçerdim. Ayrıca bu uygulama sistemini her branştan asil (kadrolu) öğretmenlik görevine devam eden tüm öğretmenlere her 5 yılda bir uygulardım.”

Süreci “daha sık aralıklarla 1 yıla yayardım. ”

OM2: “Sistemi ortaöğretim seçerken öğretmen olmak isteyenleri yönlendirmeye ve buna uygun belirlerdim. Eğitim fakültesine başlamadan önce öğrenciler mülakat sınavına tabi tutulabilir. Aday öğretmeni; öğretmenlik becerisi, ders anlatma yöntemleri vb... yönlerden danışman ve okul müdürünün rehberliğinde olan yetiştirmeye dayalı, tamamen uygulamaya yönelik bir sistem kurmak isterdim. Örneğin, aylık uygulamalı eğitimler olabilir. Öğretmenler alanında mesleki lisansüstü eğitime teşvik edilmeli.”

MM3: ...“Akademisyenlerle okulların işbirliği yapmasını sağlayarak modeli üniversitede başlatır, atanmadan eğitim fakültesi son sınıfta başlayan branşa uygun

kriterler, mikroeğitim tarzında sınıfına kamera koyarak, adayı tecrübeli öğretmenlerden örneklemeler (ilçenin-ilin en iyi öğretmeni vb..) öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirmesi açısından değerlendirenlerin dersteki izlenimleri, önerileri, eksiklikler konusunda uyarılması, öneriler sunulmasını sağlayarak sonra da öğretmeni son yılında I. dönem bir yerde, II. dönem başka bir yerde görev yapmasına imkan sağladım; aday öğretmen Doğu'da ya da farklı coğrafiyalarda nasıl yaşanır bilmeli; yani aday öğretmen olarak farklı bölgelerde çalıştırdım. Halkla iç içe olmaları, veliyle, öğrenciyle harmanlayarak kaynaşma imkânı sağladım. Atandıktan sonra herhangi bir performans modeli koymazdım sadece kariyer basamakları koyardım. Öğretmenlerin maddi imkânlarını artırırdım. Yüksek lisans ve doktora yapmalarını desteklerdim.”

Süreç için “1,5-2 yıl” olmalıdır diye düşünüyorum.

Dördüncü temaya göre Performans Değerlendirme Modeli Önerisi şu şekildedir:

Aday Öğretmenler bu uygulamanın eğitim fakültesinden itibaren uygulanmasını, atandıktan sonra okul müdürlerinin de bu konularda çok yönlü eğitilip geliştirildiği, periyodik olarak denetim raporlarının hazırlanarak ne kadar aşama kaydedildiğinin gösterilmesi gerektiğini önermişlerdir. Danışman öğretmenler ise; danışman öğretmenlere kapsamlı danışmanlık eğitimleri verilmesi, 5 yılda bir bütün öğretmenlere performans değerlendirme kriterleri, yazılı ve sözlü sınavın uygulanmasını önermişlerdir.

Okul Müdürleri ise; sözlü sınavın eğitim fakültesini seçerken yapılması, yetiştirmeye dayalı uygulamanın ön plana çıktığı, alanında yüksek lisans ve doktora yapmaya teşvik edilen puanlar ve kariyer basamaklarının önünü açan bir uygulamayı önermişlerdir. Maarif Müfettişleri ise; akademisyenlerle okulların işbirliği yaptığı, değerlendirme kriterleri bölgesel ve çevresel şartlara göre hazırlayarak bu kriterleri daha da geliştiren bir uygulama önermişlerdir.

Katılımcılar verilen önerilerin genelinde aday öğretmen performans değerlendirme uygulamasından memnuniyet duyulduğu, bunun daha verimli bir hale getirilmesi için çeşitli önerilerde bulunulduğunu görüyoruz. Bu önerilerin çerçevesinde diyebiliriz ki öğretmen atamasındaki iş göreve başlama ve adaylıktaki eğitimden ibaret değildir. Öğretmen yetiştirilmesine üniversiteye giriş sınavının yazılı ve sözlü sınav şeklinde yapılarak elemeye tabi tutulmasının eğitim-öğretimdeki

kalitenin arttırılmasındaki ilk ve en önemli adım olacağını görüyoruz. Bunun haricinde adaylık sürecini, yeterliğini ispatlamış öğretmenler arasından seçilmesi ve bunun belirlenmesinde kıstasların olması gerektiği de belirtilmektedir.

Aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirme modeli önerisine baktığımızda aday öğretmenlerden başlayarak aynı meslek grubunda olan farklı kariyer basamaklarındaki kişilerin ortak fikri mesleğin yenilenme ve değişim hususunda daima bir devinim içinde olmasıdır. Öğretmen yetiştirmede en önemli basamak üniversitedeki öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleridir. Asıl uygulamanın bilgi ve pratikte burada hayatiyet bulacağı ve alt yapısı oluşmuş aday öğretmenin mesleğine başladığı zaman mesleğiyle daha barışık ve bilinçli bir tavır sergileyecektir. Hareketlilik hususunda okul müdürlerinin öğretmenlerin alanlarıyla ilgili yüksek lisans yapmaları için teşvik edilmesi hususu eğitim-öğretimin hızla değiştiğini ve öğretmenlerin de buna ayak uydurabilmesi için kendi eğitimlerine devam etmeleri gerekliliği dikkat çekmektedir.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi olan aday öğretmen performans değerlendirme uygulamasının güçlü yanları hakkında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcılar uygulamanın aday öğretmenler için öğretici olduğu, öz eleştiri yapma fırsatı tanıdığını, yenilenmeye teşvik ettiğini, uygulamaya yönelik olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 1).

Aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesini katılımcıların aday öğretmenler için öğretici yönünün olduğu söylemeleri, Yalçinkaya'nın teftiş her şeyden önce eğitici ve öğretici bir nitelik taşımali, teftiş edilen işte hata bulmayı amaç bilen “*avcı zihniyetli*” teftiş şekli reddedilmelidir (Yalçinkaya, 2002). görüşünü desteklemektedir. Araştırmada aday öğretmeni değerlendirmede uygulamanın eleme yönünden öteye yeni atanan aday öğretmenler için açıklayıcı, öğretici, yetiştirici olması vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında personel veya öğretmen değerlendirmede teftiş, denetim, performans değerlendirme birbirinin yerine kullanıldığı için Yalçinkaya'nın bulgularıyla araştırmanın bulguları birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmada katılımcılar uygulamanın güçlü yanları arasında aday öğretmeni yenilenmeye teşvik etmesi, diri tutması, durağanlıktan uzaklaştırması, kişisel, mesleki, bilimsel anlamda yenilenmesini sağlayarak, idealistliğe yönelttiğini ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada ise; Geçmiş performans üzerinde durmaktansa, personele yeterli olmadıkları alanlarda nasıl gelişme sağlayabilecekleri hakkında bilgiler vermesi daha iyi sonuçlar verecektir (Sabuncuoğlu, 2000). Bu çalışmalar aday öğretmenlerin kendilerini yenilemelerinde, yetiştirilmelerinde değişim sağlamada onlara kılavuzluk görevini yapabilir. Bu araştırmalar birbirini destekler nitelikte denilebilir.

Brown'ın (2005) çalışmasında “Değerlendirme profesyonel gelişmeyi sağlarken diğer taraftan da yöneticiler tarafından manipüle edilmeye hazır bir silah sağlamaktadır.” ifadesi gelişmeyi, değişmeyi yöneticilerin yönlendirebileceğini desteklemektedir. Ancak aday öğretmenleri kendilerini değerlendiren yöneticiler tarafından onların isteği şekilde değişim içerisine girme mecburiyetine bırakacağı

düşünülmektedir. Uygulama bu yönüyle araştırmacının bulduğu sonuçla farklılaşmaktadır.

Uygulamada aday öğretmenler mesleklerini icra ederken alanlarıyla ilgili birçok yeterliği öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler bu sayede kendilerinde nelerin eksik olduğunu sorguladığından anında düzeltme imkânı bulmaktadır. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığının yaptığı çalışmaya göre; performans değerlendirme, örgütte görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir. Bu gözden geçirmeye neden gereksinim olduğu sorusu, performans değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Çalışanın iş başarıları konusunda bilgilendirilmeye, geri bildirim almaya gereksinimi vardır. İnsanın psikolojik gereksinimleri arasında önemli bir yer tutan bu bilgilenme, kişinin kendisine güvenmesine, kendisini geliştirmesine, çalışmalarında değişiklik yapmasına yol açacaktır (EARGED, 2006). EARGED'in 2006 yılında hazırladığı raporla çalışmanın uygulamada değerlendirmeyi ön plana çıkarması bulgusu birbirini desteklemektedir.

Katılımcılar uygulamanın güçlü yönlerini süreç boyutuyla da ele almışlardır. Değerlendirmenin belli zamana, sürece yayıldığı; süreç sonucunda adayın sistem dışına çıkarıldığı ve geribildirimle destekleme yönünün güçlü olduğunu belirtmişlerdir

Değerlendirilmek aday öğretmenler için faydalıdır; çünkü değerlendirme sürecinde aday öğretmen birçok konuda yetkinleşebilir. Fındıkçı'ya (2003) göre, performans değerlendirme, çalışanın tanımlanmış olan görevlerini belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesidir. Ökmen ve Dönmez'e (2005) göre, çalışanların bireysel başarılarını ve belirli bir zaman süresindeki davranış ve tutumlarını değerlendiren ve ölçen bir süreçtir. Araştırmada değerlendirmenin sürece yayılması bulgusuyla yapılan diğer araştırma bulgusuyla örtüşmektedir

Uygulama sürecinde yeterli performans gösteremeyen, performans değerlendirmesinde belirlenen puanı alamayan aday öğretmenin görevine son verilir ifadesi uygulamanın güçlü yönlerindedir. Sabuncuoğlu'nun performans değerlendirme amaçlarından birisi olan “İşte başarısızlığı kesinleşen işgörenleri isten uzaklaştırmak (Sabuncuoğlu, 2000). İfadesiyle birebir örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında katılımcıların puanlamayla geri bildirim verilmesini uygulamanın güçlü yanları olarak ifade etmişlerdir. Geri bildirimler sayesinde aday öğretmenler eksiklerini tamamlayacaklarına, yanlışlarını düzeltebileceklerine

inanmaktadırlar. Kısacası yetersiz personelin yeterli hale getirilmesi ya da işten atılması, performans değerlendirme esnasındaki dönütlere göre yapılmaktadır. Performans değerlendirmenin en önemli amaçlarından biri de yetersiz performansın tespit edilerek geliştirilmesidir (McLellan, Bateman & Bailey, 2005). Araştırmada ifade edilenlerle bu bulgular birbiriyle benzemektedir.

Aynı şekilde araştırmada geri bildirim sayesinde çalışanlara bireysel gelişim ve performans yükseltme planlarına temel oluşturmada pusula görevi üstlendiği belirtilmektedir. Verilen geri bildirim yararlı olması için eleştiri ve cezalandırmaya yönelik değil, destekleyici, yol gösterici olması gerekir (Palmer, 1993). Geribildirim kişi davranışları üzerindeki etkilerini araştıran çeşitli çalışmalardan birçoğu kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ve diğer kişilerden aldığı geribildirim dikkate alarak belirli davranış değişiklikleri gösterdiğini belirtmektedir (Uyargil, 2008). Bu araştırmayla yapılan diğer araştırmalar değerlendirme sürecinde geribildirimler sayesinde davranış değişikliği oluşturması yönüyle benzemektedir.

Performans yönetimi ile uzlaşılan amaçlara yönelik olarak gerekli becerilerin kazandırılması bağlamında eğitime duyulan gereksinim açıkça ortaya çıkar. Bu süreçte işgörenler geri bildirim elde eder, performansları incelenmiş olur ve rehberlik ve danışmanlık hizmetleri almış olurlar (Armstrong, 1996, s. 262; Torrington & Hall, 1995, akt. Helvacı, 2002, s.317). görüşleriyle araştırma bulguları birbirini defalarca desteklemektedir.

Araştırmada katılımcıların görüşlerinden elde edilen diğer bulgulara göre uygulamanın güçlü yanlarından değerlendirme çeşitliliğinin olduğunu, çok yönlü değerlendirme kriterlerinin varlığını, bu kriterlerin birçoğunun işlevsel olması, öğretmen yeterliliklerini ölçen uygulamaya yönelik gözlenebilir, geliştiren yön gösteren kriterlere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Buna göre; araştırmada katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında uygulamada değerlendirmenin çeşitli alana yönelik 50 maddeden oluşan somut kriterlere göre değerlendirmenin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu kriterlerle aday öğretmenler neye göre değerlendirildiklerini bilmekte ona göre hazırladıklarını belirtmektedirler. Değerlendirme kriterleri danışman öğretmenlere ve okul müdürlerine hatırlatıcı niteliktedir. Ayrıca değerlendirme kriterleri sayesinde aday öğretmenler yapılması gereken evrakları öğrenmektedirler. Danışman öğretmenler için de hatırlatıcı nitelikte olmakta, dolaylı olarak kendisini de mesleki yönden geliştirebilir. Palmer'a (1993) göre, bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla

karşılaştırma ve ölçme yoluyla, işgörenlerin işteki performansını değerlendirme sürecidir. Genel anlamda performans değerlendirme, kişinin yeteneklerini, gizil gücünü, iş alışkanlıklarını, davranışlarını ve benzeri niteliklerini diğer kişilerle karşılaştırmak suretiyle yapılan sistematik bir ölçmedir (Ataay, 1985). Başka bir ifadeyle, performans değerlendirme, örgütlerdeki insan kaynaklarını tanıma, gözlemlene, ölçme ve geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Cardy & Dobbins, 1985). Çok yönlü değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilme bulgularıyla diğer çalışmalardaki bulgular birbirini desteklemektedir.

Katılımcılar uygulamada değerlendirmeyi yapan üç farklı kişinin (maarif müfettişi, okul müdürü, danışman öğretmen) olmasını uygulamanın güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Uygulamada iş arkadaşlarından olan danışman öğretmenler, okul müdürleri uygulama esnasında aday öğretmeni görmektedirler, izlemektedirler; ancak aralarında herhangi bir olumsuzluk yaşanması ihtimaline karşı en son aşamada ise okul dışından bağımsız olarak maarif müfettişi değerlendirmede rol oynamaktadır.

Memişoğlu ve Altun'un (2008) araştırmasına göre, performans değerlendirme uygulaması ile ilgili olarak öğretmen, yönetici ve müfettişler paydaşların denetim değerlendirme sürecine katılmalarını olumlu bulmuşlardır. Ayrıca; Sabuncuoğlu'nun (2005) belirttiği üzere değerlemenin tek değerlendirici tarafından yapılmaması geribildirimün güvenilirliğini de artırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadaki görüşler araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen en önemli bulgulardan biri de uygulamanın güçlü yanları olarak değerlendirme yöntemlerinin gözlem yaparak, resmi evrak, dosya, tutanakları kontrol ederek MEB'in yazılı ve sözlü sınavlarla değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Danışman öğretmenlerin kendi girmiş oldukları sınıflar, kendi sorumlulukları dışında birde aday öğretmeni yetiştirme görevinin olması nedeniyle her davranışını takip edemeyebilir. Okul müdürleri ise; idari işlerinden dolayı aday öğretmene her zaman yardımcı olamayabilirler. Maarif müfettişleri ise; değerlendirmenin en son aşamasında sadece bir ders saatinde rol aldıklarından aday öğretmenin her davranışını bilemeyebilir. Değerlendiriciler her zaman aday öğretmenin sınıfında dersini gözlemleyip, okul içindeki ve okul dışındaki her davranışını takip edemeyebilirler. Bu durumda danışman öğretmenler ve okul müdürleri maksimum seviyede yaptıkları gözlemleriyle değerlendiricilerin tamamı ise; aday öğretmenin yaptığı etkinlikler sonucunda hazırlanmış olduğu dosyalar, tutanaklar, resmi evraklara göre değerlendirme yapmaktadırlar. Öğretmenin sınıf içi

rollerinin çeşitliliği (denetleyici, kaynak, yönlendirici, örgütleyici, uygulayıcı vb.), öğretim performansının tek bir değişkenle tanımlanmayacak kadar çok yönlü olduğunu göstermektedir (Harmer, 1995). Bu görüşler araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlik gibi çok yönlü davranışları ölçmeyi gerektiren bir mesleğin çeşitli yöntemlerle ölçülmesi gerektiği söylenebilir.

Uygulamanın Zayıf Yanları hakkında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmemesi, tüm branşlarda (Rehber öğretmen ve RAM'da çalışan öğretmenler hariç) aynı olması, kriterlerin yeni atanan aday öğretmen için zorlayıcı olması, mevzuat ve yönetmelikle ilgili kriterin olmaması, yoruma açık subjektif kriterlerin olması, duyuşsal alana yönelik kriterlerin olmaması, nöbet görevine yönelik kriterlerin olmamasını uygulamanın zayıf yanları olarak belirtmişlerdir.

Değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmemesini zaten belli standartları olmayan danışman öğretmen seçiminin rastgele yapılması nedeniyle aday öğretmenlerle danışman öğretmenlerin çeşitli çatışmalar yaşamasına ve uygulamanın verimli yürütülememesine neden olmuştur. O halde Uçar'ın (2001) araştırmasına göre, öğretmenlerin çoğu, sicil değerlendirmesi yapan yönetici ve müfettişlerin bu alanda yeterli olmadıklarını ve müfettişlerin değerlendirdikleri öğretmenler ile aynı branştan olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda her branşa göre düzenlenen değerlendirme kriterlerini aynı branştan aday öğretmenle danışman öğretmenin daha verimli çalışabilecekleri düşünülmüş olabilir. Buna göre araştırmacının bulgularıyla diğer araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcılar değerlendirme kriterlerinden bazılarının subjektif, yoruma açık, net olmamasıyla her katılımcıların kendi mesleki anlayışına, algısına göre farklı yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Üzmez (2006), Kaya (1998), Duran (2008), Bostancı (2004) ve Uçar'ın (2001) araştırmalarına göre, sicil ile performans değerlendirme çalışmaları öznel, önyargılı veya objektif olmayan unsurlar taşımaktadır. Bütün bu sonuçlar sicil uygulamalarının objektif değerlendirmelerden çok, öznel ölçütlere göre yapıldığını ve amacı gerçekleştirmekten uzak olduğunu gösterebilir. Öznel veya subjektif değerlendirmenin nedenlerinden birisi de sicil formundaki değerlendirme ölçütlerinin performansa dayalı bilimsel niteliklere göre hazırlanmış olmaktan çok, kişisel özelliklere, tutumlara ve amirin kişisel yargılarına dayanmasından kaynaklanabilir. Sicil yönetmeliğine dayanarak hazırlanan sicil raporlarındaki sorular daha çok personelin kişisel özelliklerini ortaya çıkarmaya

yönelik olduğu görülmektedir. Araştırmadaki bulgularla yapılan diğer araştırmadaki görüşler birbirini desteklemektedir.

Katılımcılar uygulamada süreç değerlendirmenin üç aşamalı yapıldığını, KPSS' den sonra yazılı ve sözlü sınavın yapılmasını, danışman öğretmenlerin aday öğretmenleri yetiştirmek için yeterli vakit ayıramamasını uygulamanın eğitim vermeden, yetiştirmeden sadece değerlendirme amaçlı olduğunu, maarif müfettişlerinin rolünün sürecin sonunda yer almasını, uzman olarak maarif müfettişlerinin sık sık okula gelmemesi, yönlendirmemesini, bir ders saati ile değerlendirme yapılmasını, belirsizlik kaynaklı stres yaşanmasını, aday öğretmenler danışman öğretmenlerin aynı okulda çalışması ve not vermenin sorun oluşturması, okul müdürlerinin idari işlerden dolayı aday öğretmenlere yeterli zaman ayıramadığını belirtmişlerdir.

Değerlendirmede sürecin üç aşamalı olarak yapılmasının bir takım sorunlar oluşturduğu söylenebilir. Geç yayınlanan yönetmelikle, değerlendirmenin bir döneme yayılmasının belirsizlik süreci yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca üç aşamalı değerlendirme sürecinin birinci aşamasında okul müdürünün ve danışman öğretmenin değerlendirme yapması, ikinci aşamada yine okul müdürü ve danışman öğretmenin değerlendirme yapması, üçüncü aşamada ise; okul müdürü, danışman öğretmen ve maarif müfettişinin değerlendirme yapmasının aday öğretmenlerde stres oluşturduğu söylenebilir. Performans değerlendirilme zamanının seçiminde dikkat edilmesi gereken belki de en önemli kural ne çok sık ne de çok seyrek olarak yapılmasıdır.

Yapılan görüşme sonuçlarından da bu görüşün desteklendiğini görmekteyiz. Değerlendirmenin bir dönemde üç kez yapılmasının aday öğretmenler üzerinde baskı yarattığı öğretmenlerin birçoğu tarafından kabul edildiğini görebiliriz.

Maarif müfettişinin rolü sürecin sonunda yer alması ayrıca eğitimden yetiştirmeden, sadece değerlendirme yapmasını uygulamanın en zayıf yanları arasında sayılabilir. Aday öğretmenler müfettişin kendisinden neler isteyeceğini, nelerden sorumlu olduğunu, hangi metotlarla değerlendireceğini bilmemektedir. Bilmediği, yapamadığı bir evrak veya etkinlik sorulduğunda denetmen sıfatıyla ilk kez karşılaştığı birisine karşı mahcup olabilir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ve sınıf dışında neleri yapmaları ve/veya yapmamaları konusunda açık bilgi sahibi olamadıklarından kendilerinden beklenenleri yerine getirememektedirler.

Collins (2004; akt. Şahin, Çek ve Zeytin, 2011) araştırmasında öğretmenlerin denetmenleri “fildişi kulelerde” gözlem yapan baskıcı ve otoriter karakterli kişiler olarak tanımladıklarını ve denetmenleri mükemmeliyetçi, yargılayıcı ve yetersiz olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Görüşleriyle araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Araştırmacı katılımcıların görüşlerinden elde ettiği bulgulara göre uygulama sürecinde hem yazılı, hem de sözlü sınavın yapılmasının uygulamanın en önemli zayıf yanlarından saymaktadır. Ancak üç aşamalı değerlendirme aşamasının sonucunda başarılı olan aday öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önce yazılı sınava sonra da sözlü sınava girmesi gerektiği belirtilmiştir. Gelişmiş ülkelerde öğretmen atamaları incelendiğinde merkezi sisteme sahip ülkelerde öğretmen atamalarının Eğitim Bakanlıkları tarafından, yerel sistemlere sahip ülkelerde ise atamaların yerel birimler ve okullar tarafından yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan sınavlarda da merkezi sınav uygulaması pek bulunmamaktadır. Bunun yerine, örneğin İngiltere’de öğretmen adayları doğrudan okula başvurular arasında okul tarafından yapılan mülakat sonucu atanmakta iken (Dilaver, 1996), Fransa’da öğretmen istihdamı için her üniversitenin bünyesinde kurulmuş olan Öğretme Yetiştirme Enstitüleri tarafından bir sınav yapılmaktadır. Bu sınavlarda adaylar alan bilgilerini ölçen bir yazılı sınav, alan öğretimi ve çevre ile iletişim kurma yeteneğini ölçen bir sunu ve mesleğe karşı ilgi ve tutumların belirlendiği bir mülakatla değerlendirilmekte ve sınavı kazananlar Eğitim Bakanlığınca stajyer öğretmen olarak göreve başlatılmaktadırlar (Demir ve Gür, 2000, s.502). görüşüyle desteklenmektedir. Araştırmada elde edilen bulguyla, Yüksel’in (2004) elde ettiği bulgu aynıdır denebilir.

Uygulama sürecinde bir ders saatiyle değerlendirme yapılmasının verimli olmadığı söylenmiştir. Öğretmenin bir yıllık performansının 40 dakikalık derste değerlendirilemeyeceği çalışmaya katılan öğretmenler tarafından kabul edilmiştir. Çünkü öğretmenlik gibi insan yetiştiren, çeşitli nitelikleri ölçmeyi gerektiren bir mesleğin sadece bir ders saatine sığdırılmaya çalışılması öğretmenlerin her yönüyle değerlendirilemeyeceği söylenebilir.

Araştırmada aday öğretmenlerle değerlendiricilerin aynı okulda çalışmasının not verme aşamasında sıkıntılar oluşturduğu söylenebilir. Bu durumun çalışma ortamında kaos yaratacağı uygulamanın amacından sapmalar olabileceği söylenebilir. Etkili bir performans değerlendirme sistemini geliştirme, insan kaynakları yönetiminin önde gelen bir konusu olmuş ve olmaya devam edecektir. Ancak performans değerlendirme

sistemlerinin bireyleri motive etmediğini ve gelişmelerine etkili bir şekilde yol göstermediğini ortaya koyan önemli kanıtlara dikkat çekilmiş ve ayrıca bu uygulamaların astlar ile üstler arasında kaos yarattığı ve amaca hizmet etmediği görülmüştür. İş Arkadaşları ve Astlar Tarafından Değerlendirme Yapılmasında işgörenlerin kendi düzeylerinde olan veya yakın ilişkide buldukları iş arkadaşları ve astları tarafından yapılan değerlendirmelerden sağlıklı bir sonuç elde edilebilmesi için, birbirlerini değerlendirecek kişilerin sürekli karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmaları gerekmektedir (Uyargil, 2004, s.39).

Araştırmadaki bulgularla yapılan bu araştırmalar birbirleriyle çelişmektedir. Ayrıca sicil amirinin sicilini doldurduğu kişiye yakın olması, onu tanınması ve izlemesi amirin objektif değerlendirmesine katkı sağlamakla birlikte, bazen fazla yakınlık, olumsuzluklara ve duyguların araya girmesine dolayısıyla subjektif değerlendirmelere de neden olabilmektedir. Öğretmenler çoğu zaman sicil raporlarının öznel unsurlar içerdiğini ve sicilden yüksek not almak için okul müdürüyle iyi ilişkiler kurmanın yeterli olduğunu, sicil değerlendirmenin işlevsel olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularıyla diğer çalışmalardan elde edilen bulgular birçok yönden birbirini desteklemektedir denebilir.

Uygulamanın ilk aşamasında aday öğretmenlerin neye göre değerlendirilecekleri ve değerlendiricilerin de nasıl bir değerlendirme süreci işleyeceği hakkında bilgi verilmemesinin, çeşitli belirsizliklerin yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenler birçok bileşeni ve karmaşık bir yapısı olan öğretme etkinliği ile ilgili bütün davranışlarını çoğu zaman ortaya koyamamaktadır ve bu davranışların nasıl değerlendirileceği bunlarla ilgili yargıya varmada birçok tereddütler mevcuttur.

Araştırmada eğitim bilgilendirme eksikliği mentörlük eğitiminin alınmaması, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik eğitim programlarının hazırlamada zorlanma, mevzuat, yönetmelik ve resmi evrakları hazırlamada zorlanma, okul müdürlerinin bilgilendirilmemesi, rehberlik yapmadan değerlendirme, danışman öğretmenlerin eğitimden geçmemeleri, aday öğretmene nasıl geribildirim vereceğini bilememesi uygulamanın zayıf yanları olarak belirtilmiştir.

Bu araştırma uygulamanın ilk sürecinde danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere yeterli mentörlük yapamadıklarını ortaya çıkardığı söylenebilir. Aday öğretmenlerle danışman öğretmenlerin farklı branştan olması değerlendirmede zorluk yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca danışman öğretmen olmak için belirli kriterlerin olmaması bir iki senelik öğretmenlerin bile danışman öğretmen olarak atanmaları

nedeniyle mentörlük yapmada yetersiz kaldıkları söylenebilir. Günümüzde gözlem ya da meslektaş gözlemi, mesleki gelişim, öğrenme ve sınıftaki öğretimin geliştirilmesinin bir aracı olarak görülmektedir (Selamat & Ayavoo, tarih yok). Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının sınıf uygulamalarını keşfederek değişmelerine ve gelişmelerine aracılık eden bir yöntemdir. Bu, gözlem yapan kişinin kendi meslektaşının eğitim öğretim etkinliklerine, yetkinliklerine müdahale etmesi ve hükmetmesi değildir. Bu şekilde de davranılmamalıdır.

Değerlendirmede rol alan danışman öğretmenlere nasıl mentörlük yapmaları gerektiği hakkında bilgilendirilmediğinden uygulamanın eğitim, mentörlük kısmının yetersiz kaldığı söylenebilir.

Çalışanların mesleki, bireysel ve toplumsal gelişimlerinin sağlanmasında önemli görülen mentörlük, yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki gelişimsel bir ilişkiyi ifade etmektedir (Lyons, Scroggins & Rule, 1990). Mentörlük süreci, çalışanların mesleki gelişimlerinde etkili olduğunda, örgütün insan potansiyelini değerlendirmesi ve mevcut sosyal sermayenin örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılması açısından önemli görülebilir. Daha deneyimli ve bilgili bir çalışanın diğer bir çalışanın yetişmesinde etkin rol alması, mentörlük süreci ile gerçekleşebilir (Sezgin, 2002). Araştırmada danışman öğretmenlerin belirli kurallara göre seçilmemesi ve danışman öğretmenlerin de mentörlük eğitimi almamaları nedeniyle aday öğretmenin Bep planı, resmi evrak ve dosyaları hazırlama gibi özel durumlarda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun ortak görüş bildirdikleri nokta değerlendirmede rehberlik hizmetlerinin yapılamadığıdır. Rehberlik hizmeti yapılmadan direkt değerlendirme yapıldığından uygulamanın bu kısmının tam olarak amacına ulaşamadığı düşünülmektedir. Daha önceki sistemde maarif müfettişlerinin aylık rehberlik çalışmaları yapması, aday öğretmenlerin eksik olduğu konularda yetiştirilmesi, aylık rapor tutulması bir sonraki rehberlik hizmeti için hazırlık oluşturmaktaydı. Karagöz (1977), Memişoğlu, (2001) ve Sağır (2005) benzer şekilde müfettişlerin değerlendirmeyi rehberlikten daha ağırlıklı olarak gerçekleştirdiklerini ve rehberlik hizmetlerinin istenilen düzeyde olmadığını vurgulamışlardır. Araştırmacının bulgularıyla yapılan çalışma birbirini desteklemektedir.

Eğitimde denetim, rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme çalışmalarını da içinde barındırmaktadır (Altıntaş, 1992). Dolayısıyla denetim, eğitim

ve öğretimin planlanan hedeflerine eksiksiz ulaşmasında, yanlışların ve sapmaların düzeltilmesinde, eğitim kurumlarındaki personelin işbaşında yetiştirilmesinde ve sistemin bütününe yön verilmesinde katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2006). Bu çalışmadaki diğer bir bulgu da, müfettişlerin çoğu, bürokratik etkinlikler ve kırtasiye işi ile uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle rehberlik etmeden, yeterince vakit ayırmadan, danışmanlık yapmadan değerlendirme yapıldığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularıyla yapılan çalışmaların bulguları birbirini desteklemektedir.

Danışman öğretmenlerin eğitimden geçmemeleri nedeniyle değerlendirmeyi kendi birikimlerine göre yaptıkları söylenebilir. İşgörenin iş performansını değerlendirmek amacı ile çok çeşitli yöntemler geliştirildiği bilinmektedir. Ancak her yönetici ve her örgütün kendi ihtiyaçlarına en uygun olan yöntemi geliştirme çabası içine girdiği söylenebilir.

Her ne kadar her örgütün özellikleri, o örgütün kendine özgü bir performans değerlendirme yöntemi uygulamasını gerektiriyorsa da, bu durumun öznelliğe yol açabileceği düşünülmektedir.

Her değerlendiricinin kendine göre değerlendirme metotları yapması okul seviyesine, bransa, bölgeye göre değiştiği bu durumun aday öğretmenlerin motivasyonun düşmesine neden olabileceği söylenebilir.

Aday öğretmenler mevcut değerlendirme modelinde müfettişler tarafından anlaşılmadıklarını, sadece denetlendiklerini ve rehberlik konusunda yardım alamadıklarını düşünmektedirler. Bu durum ise, değerlendirme sürecinde endişeli ve tedirgin olmalarına yol açacağı düşünülmektedir. Sağır ve Göksoy (2008)'un araştırmasında da, öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin denetim etkinliklerinde, rehberlik ve iş başında yetiştirme etkinliklerinin çoğunluğunu çok az gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Akşit (2006) çalışmasında, müfettişler tarafından gerçekleştirilen değerlendirmenin öğretmenlerin başarılarını artırmadığını (%50) ve öğretmenlerin eksik yönlerini öğrenmesini sağlamadığını (%44) tespit etmiştir. Bu bulgu, çalışmada belirlenen mevcut değerlendirme modelinin aday öğretmen gelişimini, mevzuat, yönetmelik, resmi evrakları hazırlamada zorlandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Okul müdürlerinin gerek denetim teknikleri alanında uzman olmamaları gerekse yönetsel işlerin yoğunluğundan sınıflarda sağlıklı bir denetim ve rehberlik yaptıklarını söylemenin güç olduğu söylenebilir. Ağaoglu, Gültekin ve Çubukçu (2002) araştırmalarında, üniversiteler tarafından düzenlenen lisansüstü programlarının ve

çeşitli hizmet içi eğitimlerinin okul yöneticilerinin mesleğe uyum sağlamasında ve yönetici olarak görev ve sorumlulukları yerine getirmede beklenen amaçları gerçekleştiremediğini belirtmektedirler. Okul müdürlerinin eski değerlendirme sisteminde verdikleri sicil notlarıyla mevcut performans değerlendirme uygulaması birbirine benzemektedir.

Okul Müdürünün aday öğretmene nasıl geri bildirim vereceğini bilemediği bulgusuyla Niederriter (2003)'de araştırmasında, öğretmenlerin düşük veya yüksek performanslarında okul yöneticilerinin etkili olduğunu, öğretmen gelişiminde ilk sorumluların yöneticiler olduğunu, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayabileceğini ve düşük performanslı öğretmenlere yeterince yönetsel desteğin sağlanmadığını saptamıştır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde yeterli ve gerekli bir bilgiye sahip değildir. Bulgularını doğruladıkları düşünülmektedir.

Model hakkında bilgilendirme yapıp yapılmadığına dair ise; aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okul yönetimi tarafından bilgilendirildiğini, bir kısmı kısmen bilgi sahibi olduğunu; büyük bir kısmı ise; çevreden, internetten, yönetmeliklerden, meslektaşlarından öğrendiklerini; küçük bir kısım ise sadece kriterler hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Güngör (2001), Dönmez (2002), Yıldırım ve Aslan da (2008) araştırmalarında okul yöneticilerinin kendilerini, müfettiş ve öğretmenlere oranla daha yeterli algıladıklarını vurgulayarak bu görüşleri desteklediği söylenebilir.

Uygulamanın Aday Öğretmen Performansına Katkılarından elde edilen bulgular; öz eleştiri yapma eksikliklerinin farkına varma imkânı sağlama, iletişimi güçlendirerek fikir alışverişi yapma imkânı sağlama, planlı ve düzenli olmaya yönelmesi, mükemmellik arayışına idealist olmaya yönelmesi olduğu belirtilmiştir.

Aday öğretmenlerin performans değerlendirme sayesinde eksiklerinin farkına vararak bunları tamamlama imkânı buldukları söylenebilir. Danışman öğretmenler ise; performans değerlendirmesinde kullanılan kriterleri baz alarak aday öğretmeni değerlendirmekte kendi eksikliklerinde farkındalık yarattığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin ise; performans değerlendirme sayesinde aday öğretmenle iletişiminin güçlenmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Performans değerlendirme planlı, düzenli olmaya; mükemmeliğe yönelttiği sonucuna varılabilir. Araştırmacının bulgularıyla yapılan mevcut bulgular birbirini desteklemektedir.

Uygulamanın başka katkıları arasında mesleki yönden olumlu davranışlar kazandırma, sorunlara pratik çözüm bulmaya çalışma, resmi evrak, tutanak vb... tutma alışkanlığı kazanma, yönetmelikleri, mevzuatı, günceli takip etme, empati yeteneğini geliştirmeye katkı sağladığı bulgularının olduğu söylenebilir.

Araştırmada uygulamanın mesleki yönden olumlu davranışlar kazandırdığı söylenebilir.

Geleceğin öğretmenleri olacak adayların, bu mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla, öğretim süreci boyunca öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgilendirme ve özendirme yönelik etkinliklere programlarda yer verilmelidir (Tanel, Şengören ve Tanel, 2007). Performans değerlendirmenin, performans beklentilerini açığa çıkarma ve tanımlama; eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarını belirleme; kariyer danışmanlığı sağlama; iletişimi kolaylaştırma; parasal ödüller verme; terfileri belirleme, gelecekte eğitim örgütlerinde çalışacak olan öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarının ne olduğunun bilinmesi meslek öncesi eğitimde onlara ne tür bir eğitim verilmesi gerektiği konusunda yol gösterecektir (Üstüner, 2006).

Yöneticinin geri bildirim aşamasında olumlu motivasyon tekniklerini kullanması ve performans hedeflerinin yönetici ve çalışan ile birlikte belirlenmesi çalışanın iş motivasyonu ve performans gelişimine büyük katkı sağlayacaktır (Barutçugil, 2002, s.215).

Performans değerlendirme, bireyin görevindeki başarısını, gayretini, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır. Performans değerlendirmenin personeli çeşitli yönlerden yetiştirerek güdülediği söylenebilir. Değerlendirme sürecinde değerlendirmeye katılan tüm paydaşlar kendi rolleri ışığında mesleki anlamda tecrübe kazanmakta, kişisel olarak da çeşitli katkı sağladığı tahmin edilebilir. Araştırmacının bulgularıyla yapılan bu araştırmalar çeşitli yönlerden örtüşmektedir.

Uygulamada paydaşların sorunlara pratik çözümler bulmaya çalışmaya katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. “Performans yönetim sistemi, insan kaynakları yönetiminin stratejik bir birim olarak yer almasının öngörülmesiyle geliştirilmiştir. Bu sistem, çalışanların potansiyellerini açığa çıkaracak şekilde motive edilerek, onlardan daha etkin sonuçlar alınmasını sağlayan sistematik bir yönetim yaklaşımıdır” (Işığışık, 2008, s.2) araştırma bulgularıyla birbirini desteklemektedir.

Uygulamanın aday öğretmenlerin eğitim fakültesinde fazla değinilmeyen yönetmelikleri, mevzuatı, günceli, eğitimdeki çeşitli yenilikleri takip etmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Performans değerlendirme örgütler için yaşamsal bir önem taşır. Örgütün değişikliklere ayak uydurabilmesi ve toplumsal işlevini yerine getirebilmesi, örgütte görev alan çalışanların bir bütün olarak genel amaçlara istenilen düzeyde katkıda bulunabilmelerine ve onların sürekli olarak değerlendirilip iyileştirilmelerine bağlıdır (Bingöl, 2003, s.272). Araştırmacının bulgularıyla yapılan araştırmaların bazı yönlerden örtüştüğü söylenebilir.

Uygulamanın empati yeteneğini geliştirdiği ifade edilmektedir. Değerlendiricilerin kendilerini aday öğretmenin yerine koyarak kriterler karşısında ne yapabilecekleri, okul içi ve okul dışında ne gibi etkinliklerde rol alacaklarını düşünebilirler. Ödül ve cezanın ilköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri teftiş sürecinde yer alması, okul olanaklarının teftişte dikkate alınması, otokontrol sisteminin işletilmesi, öğretmenlerin hangi ölçülere göre teftiş edildiklerini bilmesi verimliliği artıracaktır.

Balcı'ya göre de (2000) öğretmenlik mesleğinde adaylık sürecini ifade eden bu süreç, öğretmenlik kariyerindeki en kritik ve en güç dönemdir. Bu dönemde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başlar. Görüşleriyle çeşitli yönlerden örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcılardan elde edilen bulgulardan elde edilen Performans Değerlendirme Modeli Önerisi; Aday Öğretmenlere göre; okul müdürlerinin çok yönlü eğitilip geliştirilmesi, eğitim fakültesinden itibaren uygulamaya ağırlık verilmesi, yapılan çalışmalardan periyodik olarak denetim raporu hazırlanarak sunulması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde aktif rol oynayan ve değerlendirmenin temel taşı oluşturan okul müdürlerinin çeşitli alanlarda yetiştirilmesi, geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürünün her yönden kendini geliştirmesi eğitim öğretim ve paydaşları bütün olarak durumdan olumlu etkilenebilir. Türkiye'de öğretmen atama yetiştirme, geliştirme için birçok aşama varken okul müdürlerinin atama yöntemlerinin belirli standartlarının net olmamasından kaynaklanabilir. Mükemmel bir teşkilata ve müfredat programına rağmen iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosunun olmaması durumunda, eğitim

faaliyetlerinden beklenen yararı elde etmek mümkün değildir. Bu nedenle ancak her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir (Arvasi, 1995). Okul müdürleri için öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde yeterli ve gerekli bir bilgiye sahip değildir. Bu nedenle yöneticilerin çeşitli alanlarda hizmet içi eğitim almaları işlevsel olabilir.

Karip ve Köksal'ın (1999, s.205) "Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi" konulu yaptıkları araştırma sonucunda, uygulanan programın kuram odaklı olduğunu, uygulama boyutunun ihmâl edildiğini, yönetmeliğe uygun yetiştirme sisteminin de geçici bir uygulama olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Aday öğretmenler okul yöneticisinin donanımı gördükçe dolaylı olarak kendisinde de yenilenme isteği uyanabilir. Araştırmacının bulgularıyla bu bulgular bazı yönlerden birbirini desteklemektedir.

Sicillerin nesnel doldurulmasını etkileyen etmenlerden birisi de sicil dolduran yöneticilerin uzmanlık bilgisidir. Aktepe (2014) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin alanında yeterli olabilmesi için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları gerektiğini, devletin bu yetiştirme eğitime teşvik etmesi gerektiğini, lisans düzeyinde eğitim yönetimi programlarının tekrar açılması gerektiğini, eğitim ve okul yöneticilerinin bu programları bitirdiğinde yönetici olarak atanabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Subjektif değerlendirme yapımlarının önemli nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca sicil amirinin sicilini doldurduğu kişiye yakın olması, onu tanınması ve izlemesi amirin objektif değerlendirmesine katkı sağlamakla birlikte, bazen fazla yakınlık, olumsuzluklara ve duyguların araya girmesine dolayısıyla subjektif değerlendirmelere de neden olabilmektedir. Öğretmenler çoğu zaman sicil raporlarının öznel unsurlar içerdiğini ve sicilden yüksek not almak için okul müdürüyle iyi ilişkiler kurmanın yeterli olduğunu, formaliteden ibaret olduğunu ve değerlendirmeye önyarguların karıştığını belirtmişlerdir. Bu nedenlerle performans değerlendirme yaparken nesnel ölçütlerle, kişisellikten tamamen uzak değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada katılımcılar aday öğretmenlerin öğrenim sürecinde eğitim fakültesinden itibaren uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin niteliği hizmet öncesi eğitimde kazanacağı alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve kazanılan genel kültür bilgisiyle şekillenmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bu da üniversite eğitimi sırasında etkili ve yeterli düzeyde alan derslerini almış olmalarını, gerekli laboratuvar olanaklarından yararlanmaları, derslerde

gerekli öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanmaları ve gerekli okul deneyimini dersler aracılığı ile kazanmalarıyla mümkün olabilecektir. Dolayısıyla, öğretmen niteliğini yükseltmek; hizmet öncesi öğretmen yetiştirme eğitime uygulamalarına çalışmalarına verilecek önem ile mümkün olabilir. Öğretmenlik Uygulaması dersi, 2 saati teorik olarak fakültede, 6 saati uygulama okulunda yapılan bir derstir. Okul Deneyimi çalışmalarının devamı niteliğinde olan bu ders, öğretmen adaylarının yıllardır süren eğitimleri sürecinde edinmiş oldukları mesleki bilgi ve becerileri okul ortamında uygulama fırsatı verir (Gedik ve Göktaş, 2008). Okullardaki uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, uygulama taraflarının koordineli çalışmasına ve belirlenen sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlıdır. Öğretmenlik uygulamasının hedefine ulaşması için bu kişilerin, program geliştirme, uygun ortam sağlama, öğretmen adayını okula yerleştirme, onların sınıfa uyumunu sağlama, ders araç gereci hazırlamasına yardımcı olma, değerlendirme ve dönüt verme, ders dışı etkinliklere katılmasını sağlama, uygulamadan çıkan sorunları çözüme gibi konularda işbirliği yapmaları gerekir (Ünver, 2003). Görüşleri birbirini desteklemektedir.

Katılımcılar yapılan çalışmalardan periyodik olarak denetim raporu hazırlanarak sunulması yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Çünkü; değerlendiriciler aday öğretmenlerin her davranışını gözlemleyemeyebilir. Bu nedenle aday öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları tutanakla ilgili rapor tutmaları faydalı olacaktır. İlköğretim kurumlarının performansları denetim yoluyla değerlendirilirken okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenciler ve velilerin bilgisine başvurulur. Bu sayılan veri kaynaklarından, performans değerlendirilmesi için hazırlanmış formlarla bilgiler alınır. Bu bilgilerin yanında, okulu daha yakından tanımak, sorunları belirlemek ve çözümünde, düşüncelerini dikkate almak amacıyla okul-aile birliği ve varsa vakıf temsilcileri ile öğrenci velileri, okul öğrenci kurulu üyeleri ve öğrencilerle imkânlar ölçüsünde görüşmeler yapılır. Okulun bir önceki genel denetim ve performans değerlendirme raporunda belirtilen noksanları yerine getirip getirmediği incelenir. Denetimler esnasında tespit edilen ve giderilmesi mümkün olan eksiklerin denetim süresinde tamamlanması sağlanır, bunlara raporda yer verilmez (MEB Teftiş Kurulu, 2005).

Araştırmacı performans değerlendirme modeli önerisi danışman öğretmenlere göre; danışman öğretmenlere eğitim verme, bu uygulamanın mevcuttaki her öğretmene her 5 yılda bir uygulanması, hizmet içi eğitimlerle aday öğretmenlerin bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar performans değerlendirme

uygulamasını sadece aday öğretmenlere değil, mevcuttaki tüm öğretmenlere uygulanmasının mantıklı olacağına inanmaktadırlar. Sonuçta aynı eğitim öğretim ortamında çalıştıkları için birbirlerini model aldıklarını düşünmektedirler Hem de performansın sistemde sadece adaylık sürecinden asil öğretmenliğe geçiş için gerekli olduğunu; fakat öğretmenlik mesleğinin geleceği için performans değerlendirmesinin her zaman gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının son yıllarda hızla değişmesi, iş başında mesleki gelişimlerinin planlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde her okulu kendi gerçekliği içerisinde ele alarak, okulun ihtiyaçlarına uygun yönetici ve öğretmenler yetiştirmek sadece üniversite eğitimiyle sağlanamayacak kadar karmaşık ve zor bir süreç haline gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimini desteklemek açısından yoğun bir şekilde uygulanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde etkisiz kalmaktadır. Öğretmen istihdamı uzun yıllardır Türk Eğitim sisteminin en çok tartışılan sorunlarından biri durumundadır. Bu konuda farklı model arayışları süregelmekte; üniversiteler, eğitimciler ve MEB tarafından nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Alkan, 2005; Gür,2008; Gür ve Çelik, 2009; Kavcar, 1982; Kayabaş, 2008; MEB 2008; Özoğlu, 2010; ÖYGM; 2009; Üstüner, 2004; YÖK 2007).

Bununla birlikte okullarda oldukça önemli bir yeri olan zümre çalışmalarının da stratejik rolü vardır. Mesleğinde yeni olanların bir yandan mesleki gereklilikleri yerine getirmelerinde, diğer yandan yeni girdikleri ortamın üzerlerinde yarattıkları stresle başa çıkmalarında mentorluk önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Gagen & Bowie, 2005).

Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin meslektaşlarından etkilenmesi, öğretimsel işbirliği içerisinde olması ve mesleki ve bireysel olarak mentörlük yoluyla sisteme kazandırılmaları önem kazanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme bağlamında verilmesi amaçlanan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması hedeflenmektedir (Şişman, 2000, s.10). Bu hedefler bağlamında öğretmen yetiştirme süreci, adayların seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konuları kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Araştırmacının bulgularıyla diğer yapılan çalışmalar birbiriyle örtüşmektedir.

Nartgün'ün (2008) öğretmen adaylarının gözüyle atama esaslarına ilişkin yaptığı araştırma sonucuna göre katılımcıların dört yıllık eğitimi sonunda geleceklerinin bir sınavla belirlenmesine karşı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Müdürlerine göre; sözlü sınavın eğitim fakültesine başlarken yapılması, yetiştirmeye dayalı uygulamanın yapılması, alanında yüksek lisans ve doktora teşvik edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eraslan'ın (2006) yaptığı araştırmada öğretmen adayları, öğretmen atamasında bir seçme sisteminin gerekliliğine ve öğretmen atamalarında fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi değişkenlerin dikkate alınmasını istemektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, KPSS'de sadece bilişsel becerilerin ölçülmesi öğretmenlik mesleğine seçilmek için yeterli görmemektedirler. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler taşımaktadır. Nitelikli öğretmen, iletişim, problem çözme, yaratıcılık, eleştirme, yorumlama, özgürlük, sorumluluk ve yönetim becerilerine sahip öğretmendir. Öğretmen atamasında yapılacak sınavın sıralanan bu nitelikleri ölçebilen bir sınav olması gerekmektedir. Bu amaçla şunlar yapılabilir. Öncelikle üniversitelerin eğitim fakültelerine alınacak öğrenciler, lise eğitimleri sırasında öğretmenlik yapmaya uygun olup olmayışına göre elenip seçilmelidir. Bu eleme sonrasında merkezi sınavla öğrenci alınırken eğitim fakültelerine ülkenin öğretmen ihtiyacına uygun kontenjanlar verilmelidir. Ayrıca eğitim fakülteleri bünyesindeki aday öğretmenlerin niteliği düşük olanlarını eleyebilmelidir. Bu eleme öğretim üyelerinin ortak kararlarıyla alınabilir. Görüşlerindeki bulgularla araştırmanın bulguları birbirine benzemektedir.

Okul Müdürleri aday öğretmenlerin yetiştirmeye dayalı hizmet içi eğitimlerle aday öğretmenlerin eğitilmesini destekleyen performans değerlendirme modeli önermişlerdir. Buna göre; Göreve yeni başlayan öğretmenler ve yetiştiricileriyle yapılan bir çalışmada, yetiştiriciliğin öğretmenlerin okullarına uyum sağlamalarında oldukça önemli bir yeri olduğu, öğretmen ve yetiştirici arasındaki ilişkilerin yetiştirme sürecinin temelini oluşturduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fırsat tanıyan yetiştirme planlarının etkili olduğu ifade edilmiştir (Wallace, 2009). Bulgularıyla araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Okul müdürleri aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik performans değerlendirme modeli önerisinde aday öğretmenlerin veya asil öğretmenliğe geçtiklerinde lisansüstü ve doktora eğitimine teşvik edilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin, lisans sonrasında da iş başında eğitimini sürdürmelerinde uzmanlaşma, kendi niteliğini yükseltme, eğitim alanındaki yenilikleri

takip etme ve sınıf ortamında bunları uygulayabilme bakımından lisansüstü eğitimin önemi büyüktür (Alabaş, 2011, s.2897). Araştırmanın bulgularıyla yapılan çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Çünkü mevcutta Türkiye’de öğretmenlerin lisansüstü veya doktora eğitimi yapması teşvik edilmediği için birçok ülkeden daha geridedir. Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %7’si yüksek lisans mezunudur ve yüksek düzeyde eğitilmiş öğretmen oranı Avusturya’da %59, Belçika’da %84, Polonya’da %94, Slovakya’da %96’dır (MEB, 2010, s.17) sonucuyla da bu bulguyu desteklemektedir.

Maarif Müfettişlerine göre; mikro eğitim tarında dersi videoya çekip gruplar halinde tartışma, akademisyenlerle okulların işbirliği içerisinde çalışması, değerlendirme kriterlerinin bölgesel, çevresel şartlara göre uygun hazırlanmasını içeren bir performans değerlendirmesi önermişlerdir.

Mikro eğitim tarında dersi videoya çekip gruplar halinde tartışmanın aday öğretmen için etkili bir yöntem olduklarını savunmuşlardır. Mikro-öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir. Öğretmen adayı için amaç, bir konuyu öğretmekten çok, bir tekniği uygulamaktır (Madike, 1980). Bulguları araştırmacının bulgularıyla birbirini desteklemektedir.

Maarif müfettişleri performans değerlendirme kriterlerinin bölgesel, çevresel şartlara göre uygun hazırlanmasını içeren bir model önermişlerdir. Performans değerlendirmede kişilerin ilk amir değerlendirmesinin yanında kendi kendilerini de değerlendirdikleri sistemlere de sıkça rastlanır. Bunun yanı sıra iş arkadaşları, müşteriler ve astlar da değerlendirme süreçlerine katılabilirler. Bu tür çok yönlü değerlendirmeler günümüzde 360° değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Ancak bu tür değerlendirmelerde bireyler arasında karşılıklı güvenin olması şarttır (Yüksel, 1998).

Performans değerlendirme uygulamasında aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde paydaşların denetim değerlendirme sürecine katılmalarını olumlu bulmuşlardır. Bunların hepsinin değerlendirmede rol alarak bölgesel şartlara uygun hale getirilen bir model oluşturmaya zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Maarif müfettişleri akademisyenlerle okulların işbirliği içerisinde çalışmasını içeren bir model önermişlerdir. Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreçtir (Ataç, 2003). 1982 yılında çıkarılan KHK

ile öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. Eğitim fakülteleri yapılandırılmıştır.

1982 tarihinde öğretmen yetiştirme görevi, 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirme sistemi yeni statü ve yapıya kavuşturulmuştur. Yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri eğitim fakülteleri adıyla yapılandırılmıştır. Bundan böyle öğretmen yetiştirme işi üniversitelere, istihdam işi ise Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir (Duman, 1988). Bu nedenle akademisyenler mevcut durumla çağın gereklerine uygun yetiştirme tarzları hakkında milli eğitim bakanlığıyla ortaklaşa çalışma yapılmasının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir denebilir.

5.2 Sonuçlar

Araştırmada veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin uygulanmasının genel anlamda verimli bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulamanın aday öğretmenleri birçok yönden geliştirdiğine, yetiştirmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Katılımcılar aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi uygulamasında değerlendirme kriterlerinin olmasını ve birlikte çalıştığı danışman öğretmen ve okul müdürü tarafından değerlendirilmeyi ayrıca maarif müfettişlerinin de atanmasını uygulamanın güçlü yönü olarak görmektedirler. Değerlendiricilerin rastgele değil de belli standartlara göre değerlendirilmesiyle ellerindeki kriterler pusula görevi görmektedir. Ayrıca aday öğretmenler de neye göre değerlendirildiklerini bilmekte buna göre davranmakta ve eksikliklerini tamamlamaktadır.

Araştırmada görüşmeler sonucunda katılımcıların birçoğu; değerlendirmeye, danışman öğretmenlerin ve maarif müfettişlerinin de olmasını çok katılımcı, öğretmenin sahip olması gereken özellikleri içeren, yol gösterici bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Performans değerlendirmesinin sürece yayılmasını güçlü bulmaktadırlar; çünkü süreç boyunca değerlendiriciler tarafından yapılan geribildirimler sayesinde aday öğretmen kendi eksikliklerini tamamlamakta, yanlışlarını düzeltmekte ve

değerlendiricilerin de süreç boyunca aday öğretmende meydana gelen değişiklikleri gözlemleyebilmektedir.

Performans değerlendirme süreci sonunda iki yıl üst üste başarılı olamayan aday öğretmenlerin sistem dışına çıkarılmasının performans değerlendirmenin can alıcı noktasını oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulamada aday öğretmeni çeşitli yönlerden yetkinliklerini ölçen, gözlenebilir, uygulanabilir uygulamada işlevsel olan, aday öğretmenin gelişimine imkan sağlayan kriterlerin varlığı, değerlendirme çeşitliliğinin olması performans değerlendirme sonucuna olan güvenilirliği artırmaktadır.

Değerlendirmenin üç farklı kişi tarafından yapılması performans değerlendirmenin objektifliğini artırmaktadır.

Performans değerlendirme yöntemlerinin gözlem yapma, yazılı ve sözlü sınavların olması, resmi evrak ve dosyalara bakılarak yapılması gibi çeşitlilik sağlaması adayın tek bir yönle değil çeşitli değerlendirme metotlarıyla değerlendirdiğini göstermektedir.

Katılımcılar, uygulamanın eksiklikleri olarak değerlendirme kriterlerinin branşlara göre değişmemesini, yeni atanan aday öğretmenler için bazı değerlendirme kriterlerinin zorlayıcı olduğunu, öğretmenliğin mevzuat, yönetmelik kısmı ve nöbet göreviyle ilgili kriterlerin eksik kaldığını kriterler içerisinde yer almayan değerlendirme maddelerinin uygulamada aday öğretmenin tabii olduğu ancak değerlendirme içerisinde yer almayan kriterlerin aday öğretmenlerce ciddiye almadıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirmede bazı kriterlerin yoruma açık olduğunu, değerlendiricilerin kapasitesine göre algılanıp yorumlandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar değerlendirme kriterlerinin çok yönlü farklı alanlara yönelik olduğunu; ancak bilişsel kazanımları ölçen kriterlere fazla yer verilirken, duyuşsal kriterleri ölçen kazanımların olmadığını; ayrıca öğretmenin yükümlülüklerinden olan nöbet konusuna değinilmediğini; ayrıca her bölgenin ve okulun aynı şartlara sahip olmadığından bazı kriterlerin uygulamadan uzak kaldığını belirtmişlerdir.

Uygulamanın ilk kez yürürlüğe konulması, aday öğretmen performans değerlendirme yönetmeliğinin Nisan ayında yayınlanmasını sürecin iki ay gibi dar bir zamana sığdırıldığını, yönetmeliğinin geç yayınlanmasıyla eylül ayından nisan ayına kadar belirsizlik kaynaklı stres yaşandığını, değerlendiricilere herhangi bir mentörlük

eğitiminin verilmediğini bunun da uygulama sürecinde sıkıntılar oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan aday öğretmenlerin bir çoğu yeni hayata geçirilen bu uygulamanın alt yapısı hazırlanmadan yürürlüğe girdiğini, paydaşlardan hiç kimsenin uygulama hakkında tam manasıyla bilgi sahibi olmadıklarını, yeterli bilgi verilmediği gibi önceki sistemde olan gibi hazırlayıcı eğitim veya temel eğitim gibi atandıktan sonra aday öğretmeni yetiştiren uzman eğitiminin verilmediğini, zaten maddi bir katkısı olmayan ve belirli bir plan dahilinde yetiştirmenin zorunlu olmadığı, bu işi angarya ve vakit kaybı olarak gördüklerini; sadece idare tarafından verilen resmi kağıt üzerinde aday öğretmene danışman öğretmen olarak görevlendirildiniz belgesinin danışman öğretmenin vicdanına bırakıldığını, aday öğretmenlerin birçok plan, dosya ve resmi evrak hazırlamada zorlandıklarını, her danışman öğretmenin de yeteri kadar bilgi ve donanımına sahip olmadığını bazılarının mesleki kıdemlerinin de fazla olmadığını, hatta bazılarının aday öğretmeni yetiştirmek yerine korku ve baskı oluşturduğunu, özellikle aday öğretmenle farklı branştan olan danışman öğretmenlerin iyi iletişim kuramadıkları gibi endişelerini paylaşmışlardır. Ayrıca uygulama bittikten sonra asil öğretmenliğe geçtikten sonra bazı öğretmenleri riyakâr davranmaya itebileceği görülebilir.

Uygulamada üç aşamalı değerlendirme sürecinin olması, KPSS'den sonra yazılı ve sözlü sınavın olması, maarif müfettişlerinin sadece sürecin sonunda en son değerlendirme aşamasında yer aldıklarını yetiştirmeden, rehberlik etmeden sadece bir ders saatiyle değerlendirme yapıldığını,

Aday öğretmenleri okul müdürlerinin değerlendirilmesine yönelik ise; okul müdürlerinin idari işlerden yeteri kadar vakit ayıramadığı, zaten aday öğretmenin müdürü bir otorite görmesinden dolayı kafasına takılan her şeyi sormadıklarını, özellikle resmi evrak, dosyaların, planların hazırlanmasında çok zorlandıklarını; her okul müdürünün aynı donanım ve bilgiye sahip olmadığı, bazı okul müdürlerinin okul çıkışı idari işlerde yardımcı olarak görevlendirdiği, aday öğretmenlerin kendilerini yetiştirmek adına bir takım bilgiye sahip olduklarını, bazı okul müdürlerinin aday öğretmenin yanışında veya farklı bakış açıları olduğunda bu gidişle adaylığın zor kalker psikolojisi içerisine soktukları, bazı okul müdürlerinin ise; vakitleri olduğunda veya bu işi daha ciddiye alanları aday öğretmenlerle iyi ilişkiler kurduklarını, yetiştirici, rehberlik edici, yol gösterici, yardımcı rol üstlendikleri görülmüştür.

Aday öğretmenlerin maarif müfettişlerinin değerlendirmesine yönelik ise; müfettişleri bir otorite olarak gördüklerini, ne zaman değerlendirmeye gelecekleri konusunda net bilgi verilmediği için stres oluşturduğunu, ayrıca okuldaki diğer öğretmenlerin ve idarenin de maarif müfettişleri bir korku objesi olarak göstermelerinden dolayı aday öğretmenlerde stres oluşturduğu, hayatında ve okulda daha önce hiç görmediği ilk kez dersini dinleyecek değerlendirici bir müfettiş göreceğinden dolayı gerginlik havası oluşturduğu görülmektedir.

Görüşmeye katılan Maarif Müfettişlerinin birçoğu aday öğretmenle sadece değerlendirmek için okuluna gittiklerinde görüştiklerini, ilk kez karşılaşılan bir kişiyi gözlemlemek ve değerlendirmenin formaliteden oluştuğunu sırf günah keçisi aramak için maarif müfettişlerinin de değerlendirmeye alındığını görülmektedir.

Uygulamada karşılaşılan en önemli zorluklar; uygulamanın başından beri belirsizliğin olması, değerlendiricilerin eğitimden geçmemeleri, aday öğretmenlerin yetiştirilmeden değerlendirilmeye tabii tutulmasıdır.

Uygulamada katılımcıların rolleri aday öğretmenlere ve değerlendiricilere göre değişmektedir. Uygulamanın okulların şartlarına, büyüklüklerine, mahallesine, okul müdürünün donanımına, danışmanın yeterliğine göre değiştiği gözlemlenmiştir.

Uygulamanın öğretmen performansına mesleki yönden birçok olumlu davranış kazandıracağı, aday öğretmenleri planlı olmaya, her yapılan etkinliği tutanak ve rapor altına almaya, sistemli çalışmaya, kendisini, mesleğini, alanını ilgilendiren yönetmelik, mevzuat vb. resmi yazıları ve yenilikleri takip etmeye alıştırdığına, mükemmellik arayışına, değerlendiricilerle aday öğretmenin iletişiminin artırılmasına, değerlendirmede yer ala katılımcılarda çözüm odaklı düşünmeye yönelteceği belirlenmiştir.

Uygulamaya alternatif performans değerlendirme modeli önerisi olarak aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin çok yönlü geliştirilmesi, bazı kritik ölçütlerle çok yönlü objektif performans değerlendirmesine tabii tutulmaları gerektiği. Eğitim fakültesinden itibaren uygulamaya, okul deneyimine ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Danışman öğretmenler ise kendilerine mentörlük eğitimi verilmesi gerektiği, aday öğretmenlere süreç hakkında bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi gerektiği, her 5 yılda bütün öğretmenlere bu sistemin uygulanması gerektiği. Okul müdürleri ise; yetiştirmeye dayalı uygulama modeline geçilmesi, sözlü sınavın atandıktan sonra değil de eğitim fakültesine alınırken yapılması gerektiğini, alanında master çalışması yapmaya özendirilmesi,

desteklenmesi Maarif müfettişleri ise; değerlendirme kriterlerinin her yörenin çevresel, bölgesel imkanlarına göre esnetilmesi gerektiğini, üniversitelerdeki akademisyenlerle birlikte çalışılması, eğitim fakültesinden başlanarak mikro eğitim tarzında öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

5.3 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alan yazınla desteklenen tartışma ışığında, aday öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine yönelik şu öneriler geliştirilmiştir

- Eğitim fakültesinden itibaren uygulamaya ağırlık verilmeli, en az 2 yıl (1 yıl staj, bir yıl mesleğe hazırlık) staj eğitimi olabilir.
- Öğretmen olmak isteyen öğrencilerin LYS'ye ek olarak Eğitim Fakültesine giriş sınavı konulabilir.
- Mezun olduktan sonra 1 yıl uygulama eğitimi alınabilir.
- Aday öğretmenlerin üniversite eğitimi branşlarına göre 4 yıldan fazla olabilir.
- Öğretmenliğe atamada sadece KPSS baz alınmamalı, öğretmen adayları her yönden değerlendirmeye tabii tutulabilir.
- Adaylıktan asil öğretmenliğe geçtikten sonra da her 5 (beş) yılda bir tüm öğretmenler objektif sınavlardan geçmesi önerilebilir.
- Adaylık eğitimi için danışman öğretmenler ve okul müdürleri bilgilendirmelidir. Danışman öğretmenlere mentörlük eğitimi verilebilir.
- Yüksek lisans, doktoranın önü açılmalı, ek puanlar verilmeli, öğretmenliğin kariyer mesleği haline getirilmesi sağlanabilir.
- Müfettişlerin etkinlikleri ve rolünün artırılması, aylık periyodlarla okullardaki aday öğretmenlere rehberlik eden, yetiştiren bir sistem kurulabilir.
- Değerlendirme kriterleri her branşa göre özelleştirilmelidir. Bölgesel şartlara göre esnetilebilir.
- Değerlendirme kriterlerine göre puanlama yapıldığı için kriterlerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla aylık olarak her kısımdaki kriterlere göre eğitici seminerler verilebilir.
- Aday öğretmenlerin sadece mesleki anlamda değil, her yönden yetiştirilip geliştirilmesine imkan sağlanabilir. Öğretmenlik gibi ustalık gerektiren bir

meslekte donanımlı hale getirilmeli, mesleğin prestijini üst seviyeye çıkarılması için çalışmalar desteklenebilir.

- Aday öğretmene danışman öğretmen atamasında belli kriterler dikkate alınmalı, maarif müfettişlerinin de ayda bir kez aday öğretmenlere rehberlik yapmasına imkan sağlanabilir.
- Öğretmen adayları mevzuat, yönetmelik 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu hakkında bilgilendirilebilir. Konularla ilgili mevcut kurum amirleri tarafından işlevsel, örnek olaylara dayalı eğitimler verilebilir.
- Aday öğretmenden her yaptığı etkinlikler için portfolyo tarzında rapor hazırlaması istenebilir; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim tarzında aday öğretmen yetiştirilebilir.
- Her ay aday öğretmenler kaynaşma ortamları hazırlanabilir, ortak çalışma ve projelere özendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Akbaba-Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 7-24.
- Akbaba-Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 76-101.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-international Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.

- Aras, S. & Sözen, S. (2012). Türkiye, finlandiya ve güney kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden edinilmiştir.
- Ata, F. (2006). *Öğretmen Yetiştirme. Eğitimde Kalite Yaklaşımlar*. 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eky/b0506/fata.doc adresinden edinilmiştir.
- Atanur-Baskan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (kpss)’na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, (1), 01-13
- Aygün, S. Ç. (2008). Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, A. P. & Dinç-Artut P. (2013). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Balkar, B. & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentörlük programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (29), 83-100. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2547>
- Balkar, B. & Şahin, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğretmen performansını değerlendirme model ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 396-412. ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m30.doc adresinden edinilmiştir.

- Beltekin, N., Şahin Özdemir, B., Yılmaz, G., Akkalkan, H. & Cemaloğlu, N. (2014). Sürekli gelişim için e-performans yönetim sistemi: bir model önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Uluslararası elektronik dergi)*, 4(1).
- Büyükgöze-Kavas, A. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1).
- Bozkurt-Bostancı, A. & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C. & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-68.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çelik, C. & Karadal, H. (2007). Kobi’lerin sorunları ve çözüm stratejilerinin algılanan performans üzerine etkileri (Aksaray ve Mersin örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 119-138.
- Çetin, O. (2012). Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. <http://oguzcetin.gen.tr/nitel-bir-arastirma-teknigi-gorusme.html> adresinden edinilmiştir.
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (4).
- Dalgıç, G., Doyran, F. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (11), 39-54.

- Demir, C., Topdemir, S. & Özgezerim, G. (2014). Ortaokul sınıflarındaki öğretmen sandalyesinin gerekliliği ve sınıf yönetimine etkisine yönelik öğrenci, öğretmen, veli ve idareci'lerin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Demir, S. B. & Bütüner, K. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113- 128.
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (44), 489-506. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050690/5000047938> adresinden elde edilmiştir. Doi: 10.7827/TurkishStudies.5916
- Ekinci, A. & Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi (*Çalışma Ziyareti Raporu*). <http://slideplayer.biz.tr/slide/2339561/> adresinden edinilmiştir.
- Erben-Keçic, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (34), 117-132.
- Güçlü, N. & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 51-64.
- Gümüş, A. (Ed). (2016). *Türkiye'de Eğitim politikaları*. Ankara: İlem Kitaplığı Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kavram haritalarını kullanma gerekçeleri üzerine nitel bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 115-131.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.

- Gökyer, N. & Özer, F. (2015). Öğretmen yetiştirme sürecindeki kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2). Makale No: 10 ISSN: 2146-9199
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24. ISSN (Basılı) : 1302-2741 ISSN (Online): 2148-4945
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (35), 1-2. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/137/973.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kahraman, Ü. & Çankaya, K. (2015). İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 10(7), 519-540. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8138>
- Kamu Görevlilerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik. (2002). Resmi Gazete, 2002/3975. <http://www.resmigazete.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi (Sosyal Hizmet E-Dergi)*, 1(1).
- Kayıkçı, K. & Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında performans değerlendirme: öğretmenlerden sicil uygulamasına ilişkin görüşlerde performans. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 23-46.
- Kazu, H., Aslan, S. & Aşkın, Z. (2012). Serbest etkinlik dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. 4. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 214-224.
- Kılınç, S. (2009). *Farklılıkların yönetimine ilişkin uluslararası bir şirkette inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kır, İ. (2012). *Performans değerlendirmede AHP yaklaşımı ve eğitim sektöründe bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Külekçi, E. & Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD' deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *iconte, International Conference on New Trends in Education and Their Implications (Eğitimde Yeni Trendler ve Bunların Etkileri Üzerine Uluslararası Konferansı)*, Antalya. ISBN: 978 605 364 104 9.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2009). Performans Yönetimi Kurumsal Performans Yönetimi Komisyonu II. Dönem Raporu.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). Resmi Gazete, 29329, 17 Nisan 2015.

Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.

Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde performans yönetimi ile işgörenlerin motivasyonları arasındaki ilişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1). ISSN: 1309-8039 (Online)

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.

Oğuz, E. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46), 227-258.

Okutmuş, E., Kurar, İ. & Kahveci, A. (2014). Çağdaş maliyet yöntemlerinin ortaya çıkışına ilişkin nitel bir araştırma. *İAİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 51-77.

Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. (1998). *Meb Mevzuat Tebliğler Dergisi*.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal Bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).

Özdemir, S. (Ed). (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (Tarcan Matbaacılık).

Öztürk, E. (2013). *Uluslar arası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, N. K. (2006). Kamu sektöründe performans ölçümü ve karşılaşılan sorunlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 39(1), 81-99.

Polat, M. & Bakır-Arabacı, İ. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3).

Saraç, G. (2011). *Performans ölçümünde dengeli ölçüm kartı sisteminin kullanımı ve bir sağlık kuruluşunda uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/10769/274556.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.

Saydı, T. (2013). Fransa’da öğretmen yetiştirme alanında yüksek öğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education, [Özel Sayı] (1), 327-343*

Sevim, S. (2013). Mikro-eğitim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 303-313

- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3). (Bu araştırma, 13-16 Ekim 2011 tarihinde 5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç. & Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3).
- Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Gazi Üniversitesi Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169. DOI: 10.5961/jhes.2011.024
- Sezgin, F., Koşar, S. & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(13), 1-251.
- Şahin, D. (2015). *ABD, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Öğretmen Yetiştirilmesi ve İstihdamı*. <https://prezi.com/h-eznjop5qsg/abdalmanyafransa-ve-ingilterede-ogretmen-yetistirilmesi-v/> adresinden edinilmiştir.
- Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tamer, N. (2014). *Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları ve buna yönelik teknolojik zorbalık farkındalığı eğitimi: Pilot uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Rehberlik Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi. (2010). Ankara.

Tekerek, M. & Polat, S. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 22-24. Elazığ.

Turunç, Ö. (2016). Bilgi teknolojileri kullanımının işletmelerin örgütsel performansına etkisi hizmet sektöründe bir araştırma. *Toros Üniversitesi İİSBF Bilimler Dergisi*, 3(5), 225-247.

Tonbul, Y. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme modelinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2).

Topbaş, E. (2004). Fransa'da öğretmen eğitimi: öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/download/200/186 adresinden edinilmiştir.

Topsakal, C. (2015). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği Politikaları*. TYB Akademi, Eğitim, Felsefesi ve Sorunları.
<http://www.tyb.org.tr/turkiyede-ogretmen-yetistirme-ve-ogretmenlik-meslegi-politikalari-18565h.htm> adresinden edinilmiştir.

Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tösten, R. (2011). *Sorularla Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Süreci*.
bimtalep.dicle.edu.tr/attachments/201521813530582.docx adresinden edinilmiştir.

Uygun, S., Ergen, G. & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405. www.ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m1.doc adresinden Temmuz 2015 tarihinde edinilmiştir.

Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı. (2013). http://www.memurlar.net/common/news/documents/373146/ulusal_ogretmenlik_strateji_taslak.pdf adresinden edinilmiştir.

Uygun, A. & Sümerli-Sarıgül, S. (2015). 360 Derece performans değerlendirme ve geri bildirim sistemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 189-201.

Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100. Ankara-Türkiye.

Vatanartıran, S. & Altın, F. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2).

Yanpar-Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının ingilizce öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094. <http://docplayer.biz.tr/7919156-Turkiye-almanya-ve-danimarka-ogretmen-yetistirme-programlarinin-standartlarinin-ingilizce-ogretmen-adayi-goruslerine-gore-degerlendirilmesi.html> adresinden edinilmiştir.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/yalcinkaya.htm adresinden edinilmiştir.

- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. ISBN:978-975-02-2603-8.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85.
- Yıldırım, Ö. (2010). *Lojik model ile 360 derece performans değerlendirme uygulamasının iyileştirilmesi üzerine denemeler* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. & Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 197.

EKLER

A. ADAY ÖĞRETMEN GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Yaşı :
Cinsiyeti : Kadın Erkek
Branşı :
Eğitim Durumu : Lisans Yüksek Lisans Doktora
Mezun Olduğu Bölüm :
Görev Yaptığı Okul : İlkokul Ortaokul Lise
Çalıştığı Okuldaki Görev Yılı :

1. Aday öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve bu modelde kullanılan değerlendirme kriterleri ile ilgili düşünceleriniz nedir?
2. Bu Modelle ilgili aday öğretmen olarak size nasıl bir bilgilendirme yapıldı?
3. Bu modelin sizce güçlü yanları nedir?
4. Bu modelin sizce geliştirilmesi gereken yanları nedir?
5. Bu değerlendirme sürecinde yaşadığınız zorluklar/sorunlar neler oldu?
6. Bu modelin öğretmen olarak mesleki gelişiminize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
7. Model uygulanırken Maarif Müfettişi, Okul Müdürü ve Danışman Öğretmenin, rolü ne oldu?
 - a. Size ne tür yönlendirmelerde bulundular?
 - b. Gelişiminize ne gibi katkıları oldu?
8. Sizi değerlendiren Maarif Müfettişi, Okul Müdürü ve Danışman öğretmenin mesleki yeterlikleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
9. Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetkili biri olsa idiniz, nasıl bir performans değerlendirme modeli kurmak isterdiniz?
 - a. Süreç nasıl işlemeli
 - b. Hangi yetkinlikler değerlendirilmeli

B. DANIŞMAN ÖĞRETMEN GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Yaşı :
Cinsiyeti : Kadın Erkek
Branşı :
Eğitim Durumu : Lisans Yüksek Lisans Doktora
Mezun Olduğu Bölüm :
Görev Yaptığı Okul : İlkokul Ortaokul Lise
Çalıştığı Okuldaki Görev Yılı :

1. Aday öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve bu modelde kullanılan değerlendirme kriterleri ile ilgili düşünceleriniz nedir?
2. Bu Modelle ilgili danışman öğretmen olarak size nasıl bir bilgilendirme yapıldı?
3. Bu modelin sizce güçlü yanları nedir?
4. Bu modelin sizce geliştirilmesi gereken yanları nedir?
5. Bu değerlendirme sürecinde yaşadığınız zorluklar/sorunlar neler oldu?
6. Bu modelin öğretmen olarak mesleki gelişiminize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
7. Model uygulanırken Danışman Öğretmenin rolü ne oldu?
8. Sizce bu modelin uygulanmasının öğretmen performansına ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
9. Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetkili biri olsa idiniz, nasıl bir performans değerlendirme modeli kurmak isterdiniz?
 - a. Süreç nasıl işlemeli
 - b. Hangi yetkinlikler değerlendirilmeli

C. OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Yaşı :
Cinsiyeti : Kadın Erkek
Branşı :
Eğitim Durumu : Lisans Yüksek Lisans Doktora
Mezun Olduğu Bölüm :
Görev Yaptığı Okul : İlkokul Ortaokul Lise
Çalıştığı Okuldaki Görev Yılı :

1. Aday öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve bu modelde kullanılan değerlendirme kriterleri ile ilgili düşünceleriniz nedir?
2. Bu Modelle ilgili Okul Müdürü olarak size nasıl bir bilgilendirme yapıldı?
3. Bu modelin sizce güçlü yanları nedir?
4. Bu modelin sizce geliştirilmesi gereken yanları nedir?
5. Bu değerlendirme sürecinde yaşadığınız zorluklar/sorunlar neler oldu?
6. Bu modelin Okul Müdürü olarak mesleki gelişiminize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
7. Model uygulanırken Okul Müdürünün rolü ne oldu?
8. Sizce bu modelin uygulanmasının öğretmen performansına ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
9. Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetkili biri olsa idiniz, nasıl bir performans değerlendirme modeli kurmak isterdiniz?
 - a. Süreç nasıl işlemeli
 - b. Hangi yetkinlikler değerlendirilmeli

D. MAARİF MÜFETTİŞLERİ İÇİN GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Yaşı :
Cinsiyeti : Kadın Erkek
Eğitim Durumu : Lisans Yüksek Lisans Doktora
Mezun Olduğu Bölüm :
Çalıştığı Kurumdaki Görev Yılı :

1. Aday öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve bu modelde kullanılan değerlendirme kriterleri ile ilgili düşünceleriniz nedir?
2. Bu Modelle ilgili Maarif Müfettişi olarak size nasıl bir bilgilendirme yapıldı?
3. Bu modelin sizce güçlü yanları nedir?
4. Bu modelin sizce geliştirilmesi gereken yanları nedir?
5. Bu değerlendirme sürecinde yaşadığınız zorluklar/sorunlar neler oldu?
6. Model uygulanırken Maarif Müfettişi rolü ne oldu?
7. Sizce bu modelin uygulanmasının öğretmen performansına ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
8. Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetkili biri olsa idiniz, nasıl bir performans değerlendirme modeli kurmak isterdiniz?
 - a. Süreç nasıl işlemeli
 - b. Hangi yetkinlikler değerlendirilmeli

E. MEB ADAY ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendiricinin:

Adı Soyadı: _____

T. C. Kimlik Numarası: _____

Okulu/Kurumu: _____

Branşı: _____

Görevi:

- Maarif Müfettişi (İlçe Milli Eğitim Müdürü / Şube Müdürü)
- Okul Müdürü
- Danışman Öğretmen

Değerlendirilen Adayın:

Adı Soyadı : _____

TC Kimlik Numarası: _____

Okulu/Kurumu : _____

Branşı : _____

Değerlendirme:

- Birinci Değerlendirme
- İkinci Değerlendirme
- Üçüncü Değerlendirme

Değerlendirme Sonucunda Toplam Ham Puan:(0-200)

100 üzerinden değerlendirme puanı (Değerlendirme Toplam Ham Puanı/2):....(0-100)

(Not: Öğretmen değerlendirme puanı, madde ham puanlarının toplamının ikiye bölünmesi ile elde edilir.)

Değerlendirme Tarihi:

Değerlendiricinin İmzası:



KISIM A

Bu kısım Rehberlik alanı ile Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan Özel Eğitim alanları öğretmenleri hariç tüm öğretmenlerin değerlendirilmelerinde kullanılacaktır.

MESLEKİ ÖLÇÜTLER	GÖSTERGELER	Öğretmen;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman	
			0	1	2	3	4	
A-1	Eğitim Öğretimi Planlayabilme	1	Planları öğrenme ortamlarını dikkate alarak hazırlar.					
		2	Planları açık ve anlaşılırdır.					
		3	Planları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre hazırlar.					
		4	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenerek hazırlar.					
		5	Planları ihtiyaca göre günceller.					
A-2	Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	6	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluşturur.					
		7	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alır.					
		8	Öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenler.					
		9	Öğrenme ortamlarını farklı duylulara hitap edecek biçimde düzenler.					
		10	Öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçları kullanır.					
A-3	İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	11	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşur.					
		12	Beden dilini, ses tonunu doğru kullanır.					
		13	Yönetici ve meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurar.					
		14	Veliyle sağlıklı iletişim kurar.					
		15	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurar.					

A-4	Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme	16	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirler.					
		17	Öğrencileri hedef kazanımlardan haberdar eder.					
		18	Öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurar.					
		19	Her öğrencinin başarıma duygusunu tadacağı etkinlikler uygular.					
		20	Hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanır.					
A-5	Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme	21	Çevresel imkânları eğitim-öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak kullanır.					
		22	Çevreyi hedef kazanımların elde edilmesinde etkin biçimde kullanır.					
		23	Eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için kişi kurum kuruluşlarla işbirliği yapar.					
		24	Eğitim-öğretim sürecinde aile katılımını sağlar.					
		25	Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yapar.					

MESLEKİ ÖLÇÜTLER		GÖSTERGELER				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
		Öğretmen;				
		0	1	2	3	4
A-6	Zamanı Yönetebilme	26	Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirir.			
		27	Ders giriş-çıkış saatlerine uyar.			
		28	Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanır.			
		29	Eğitim-öğretim sürecini planlarda öngördüğü sürede tamamlar.			
		30	Eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojiden faydalanarak zamanı etkin kullanır.			
A-7	Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme	31	Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.			
		32	Öğrencilerin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanır.			
		33	Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfedebilmelerine olanak sağlar.			
		34	Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sunar.			
		35	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar.			
A-8	Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendire- bilme	36	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçer.			
		37	Ölçme değerlendirme sürecini adil ve şeffaf biçimde yürütür.			
		38	Ölçme sürecine ilişkin öğrencilerin kaygılarını giderici çalışmalar yapar.			
		39	Süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.			

		40	Değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geribildirimler verir.					
A-9	Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme	41	Faaliyetlerini yürütürken öğretmenler kurulu ve zümre kurul kararlarını dikkate alır.					
		42	Eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler üretir veya projelere katılır.					
		43	Eğitim öğretimde kalitenin artırılması konusunda meslektaşlarıyla işbirliği yapar.					
		44	Eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşlarıyla paylaşır.					
		45	Eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında yenilikçi bir anlayış sergiler.					
		46	Çevresine karşı saygılı davranışlar sergiler.					
A-10	Öğretmenlik Mesleğinin Gerekli Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme	47	Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılır.					
		48	Kılık kıyafetine özen gösterir.					
		49	Çocuk ve insan haklarını gözetir.					
		50	Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur.					

F. ADAY ÖĞRETMEN SÖZLÜ DEĞERLENDİRME FORMU

EK-4

BÖLÜM - A (KİŞİSEL BİLGİLER)								
ADI VE SOYADI		T.C. KİMLİK NO						
DOĞUM YERİ VE YILI								
GÖREV YAPTIĞI KURUM/OKUL								
EN SON MEZUN OLDUĞU OKUL VE BÖLÜMÜ								
BÖLÜM - B (SÖZLÜ SINAV)								
SÖZLÜ SINAV KONULARI	PUAN DEĞERİ	Değerlendirme Puanı				Verilen Puanın Aritmetik Ortalaması		
		BAŞKAN	1. ÜYE	2. ÜYE	3. ÜYE	4. ÜYE	RAKAM	YAZI
Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü,	25							
İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti	25							
Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı	25							
Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri	25							
SÖZLÜ SINAV PUANI								
KOMİSYON BAŞKANI								
ÜYE			ÜYE			ÜYE		
ÜYE			ÜYE			ÜYE		

AÇIKLAMALAR

- 1- Bu form sözlü sınava çağrılan her aday için 6 (altı) nüsha olarak hazırlanacak ve her üyeye birer adet verilecektir. Diğer nüsha komisyon sekreteriyasınca kullanılacaktır.
- 2- Bu formun Bölüm-B deki "Sözlü Sınav Konuları" karşısında "Değerlendirme Puanı" sütunu Komisyon üyelerince ayrı ayrı doldurulacak ve imzalanacaktır.
- 3- Komisyon üyelerinin her aday için düzenledikleri puanlanmış formlar, komisyon sekreteryası tarafından birleştirilecektir.
- 4- Komisyon sekreteryası;
 - a) Komisyon üyelerince verilen puanlar toplamının aritmetik ortalamasını alarak karşısındaki sütuna rakam ve yazıyla işleyecektir.
 - b) İşlemler tamamlandıktan sonra söz konusu form Komisyon Başkanı ve üyelere imzalatılacaktır.

G. RIZA FORMU

Değerli Katılımcı,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi ile ilgili görüş ve düşünce yola çıkararak, uygulamanın avantajlarını, güçlüklerini katılımcıların rollerini değerlendirmektir. Araştırmama gönüllü olarak katılmanızın ve dile getireceğiniz görüşlerinizin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Kişiyeye özel bilgileri açıklamanızda zorlama olmayacaktır. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Sonradan verimli olmadığı için pilot uygulamadan sonra sadece not alınmıştır. Kayda alınacak veya not alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Veriler sadece araştırmacının ulaşabileceği güvenli bir ortamda saklı tutulacaktır. Araştırmamın geçerliğini sağlamak ve olası yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla görüşmenin ses kayıtları yazılı doküman haline getirilecektir. Yazılı dokümanlar incelemeniz üzere size iletilecektir. Sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazılı doküman haline getirildikten sonra düzeltilebilecek veya paylaşmak istemediğiniz kısımlar silinebilecektir. Çalışma raporunda, gerçek isminizin yerine harf ve kaçınıcı katılımcı olduğunuzu göstermek için rakam kullanılacak; sizi deşifre edecek her türlü unsur, değişik bir isimle ya da örtük olarak ifade edilecektir. İsteddiğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Dilerseniz görüşme yaptıktan sonra da araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu durumda not alınan bütün kayıtlar size teslim edilecek ve araştırmamda kullanılmayacaktır. Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Katılımcı:

Görüşmeci

Arzu ÇAKIR

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yön. ve Pl. A. Dalı Y. Lisans Öğrencisi

H. TEZ GÖRÜŞME İZİN YAZISI

T.C.

PAMUKOVA KAYMAKAMLIĞI

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :30305893-900-E.5698975 03.06.2015

Konu:Arzu ÇAKIR' ın Tez Araştırması

PAMUKOVA KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlçemiz Elbirlik İlkokulu sınıf öğretmeni Arzu ÇAKIR' ın İlçemiz okul ve kurumlarında "Aday Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi" konulu tez araştırması yapması ile ilgili Bahçeşehir Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21/05/2015 tarih ve 1253 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur. Adı geçen öğretmenin "Aday Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi" konulu tez araştırması yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aziz DEMİR

İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR

03.06.2015

Tuncay DURSUN

Kaymakam

Ankara Cad. 54900-Pamukova/SAKARYA

Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

e-posta: pamukova54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet Ali ERDEN Şef

Tel: (2645513555)

I. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : ÇAKIR, Arzu
Uyruk : T.C.
Doğum Tarihi-Yeri : 10/01/1982, Osmancık
Medeni Durum : Bekar
Telefon : 0505 935 41 64
E-posta : arzusel19@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	2016
Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2006
Ön Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2002
Lise	Osmancık Lisesi	1998

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2001-2006	MEB-Amasya Serdar Zeren İ.O, Yassıçal İ.O.	
2012-2015	MEB Sakarya- Pamukova Elbirlik İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2015-2016	Sakarya Serdivan Bahçelievler Gazi İlkokulu	Müdür Yardımcılığı
2016 - ?	Sakarya-Serdivan Halk Eğitim Merkezi	Müdür Yardımcılığı

YABANCI DİL

Intermediate (Orta Seviye)

SERTİFİKALAR

Etik Yönetim İlkeleri ve Yönetimi Semineri (2016)
Özel Yetenekliler Destek Eğitim Odası Farkındalık Semineri (2016)
Eğlenceli ve Etkili Ders İşleme Teknikleri Kursu (2016)
Özel Eğitim Hizmetleri Semineri (2016)

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Özel Öğrenme Güçlüğü (DEHBÖÖG)
Olan Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu (2016)
İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi (2016)
Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri (2015)
Sunum Teknikleri (2015)
Proje Hazırlama Eğitimi (2015)
Proje Hazırlama Teknikleri Kursu (2015)
Eğitim Koçluğu Kursu (2015)
NVivo Çalıştayı (Nitel Araştırma Veri Analiz Programı- 2015)
Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları Sınav Sorumlusu Yetki Belgesi (2015)
Fatih Projesi Bilişim Teknolojilerini ve İnternetin Bilinçli, Güvenli Kullanımı
Semineri (2014)
İzci Liderlik Temel Kursu (2013)
İlk Aşama İzci Liderliği Kursu (2011)
İnsan Hakları ve Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Semineri (2011)
Topyekün Savunma Sivil Hizmetleri Semineri (2010)
İlkyardım İlk Müdahale Semineri (2010)
Okul Sağlığı Semineri (2009)
Özel Eğitim Semineri (2009)

HOBİLER

Kitap okumak, alışveriş yapmak, akademik makaleler okumak, araştırma-inceleme, sergi-müze gezme, doğa fotoğrafları çekme, izcilik faaliyetleri (kamp düzenleme), doğa yürüyüşleri, spor yapmak, seyahat etmek.