

# **Examining School Principals' Evaluations on Teachers in the Context of Instructional Leadership**

**İsmail Çimen**

Bursa Uludağ University

**Fatih Bektaş**

Kilis 7 Aralık University

**Cemil Yücel**

Eskişehir Osmangazi University

## **Abstract**

*The performance evaluation of teachers is a matter of debate in many respects. By whom and for what purposes the evaluations are carried out is an important issue for these debates. Different arrangements were made for that issue in the Turkish Education System. Recently, the school principals take an important role in the evaluation of teachers. However, there is a need to determine how school principals, seen as instructional leaders who need to work for the development and transformation of the school, make evaluations and what roles those evaluations have for instructional leadership. In recent research, it was aimed to examine the evaluations made by the school principals in the context of instructional leadership. The case study was used for the research design. The study group was constructed using the maximum diversity sampling method and included school principals who worked at different school levels and socio-economic environments and had different work experience. It was concluded that evaluations made by the school principals are more positive in general terms than the evaluations made by external evaluators. School principals have accepted that although this process has many points to be developed, it will reveal more positive results in the future. When considered in the context of instructional leadership, it can be said that the evaluation process will be appropriate in many aspects. However, there are some problems - intangibility of the criteria, increasing tension between teacher and principal, and ineffective evaluations on different field of specializations- to be addressed and overcome in the practice of the system that may lead to more compatibility of the evaluations with instructional leadership.*

**Keywords:** *evaluation, school principal, instructional leadership*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education

Received : 23.06.2018

Accepted : 30.03.2019

## **Suggested Citation**

Çimen, İ., Bektaş, F. & Yücel, C. (2019). Examining School Principals' Evaluations on Teachers in the Context of Instructional Leadership *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 254-272. DOI: 10.17679/inuefd.435812

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

DiPaola and Hoy (2014) argue that the role of school principals has changed over time and that their primary purpose should now be defined as instructional leadership and supervision, evaluation of teaching and professional development of teachers. Therefore, evaluation process plays an important role in the professional development of the teachers. In the Turkish Education System, external evaluators were in charge for evaluation of teachers until 2015, and from this date on, school principals have taken the responsibility of evaluating teachers, with the regulations by Ministry of Education. However, it is necessary to determine whether these new regulations for evaluating teachers can provide a framework for the role of school principals in the context of instructional leadership. Besides, there is not enough information about the contributions of the school principals to the development of the teachers at the end of the evaluation process. Therefore, it is necessary to determine how new policies are reflected in implementation, how practitioners understand them, whether the targeted gains can actually be achieved, and how evaluations by school principals can be used for instructional leadership.

According to Neumerski (2012), the literature on instructional leadership is divided into three broad categories as traditional instructional leadership, teachers as instructional leaders, and instructional leaders in the role of the mentor. In this study, traditional instructional leadership and instructional leaders in the role of the mentor models were taken as the basis. Traditional instructional leadership focuses on the roles of school principals in the school and suggests that schools with principals that show instructional leadership characteristics may be more effective (Hallinger & Murphy, 1985). Teachers are seen as restructurer of knowledge through interactions with more experienced and knowledgeable specialists in the model that evaluates instructional leadership through mentors who help teachers and the development of the school (Neumerski, 2012).

### **Purpose**

In the present study, it was aimed to examine the new teacher evaluation system in the context of instructional leadership, based on the opinions of school principals who are initially held accountable for the evaluation of teacher performance. Within this overall objective, we have searched for answers to the following questions:

1. What are the positive and negative aspects of the evaluation process?
2. What are the difficulties in the evaluation process?
3. What is the contribution of the evaluations to the professional development of the teachers?
4. How can evaluation process be evaluated in the context of instructional leadership?

### **Method**

The case study was used for the research design. The study group was constructed using the maximum diversity sampling method and included school principals who worked at different school levels and socio-economic environments and had different work experience. Face-to-face interviews were held with the school principals for data collection. The semi-structured interview protocol was used as data collection tool. The inductive content analysis was used while analyzing raw data.

### **Findings**

It was found that the evaluations made by the school principals were more positive in general terms than the evaluations made by external evaluators. School principals have acknowledged that this process has many points to be developed, but they also have stated that it will have more positive results. The fact that evaluations made by external evaluators focus only on the outcomes, do not give information about the teaching process, and thus become unqualified and inadequate is seen as a point of support for school

principals' thinking that the evaluations made by them will have more positive results. Almost all of the school principals involved in the study accepted that this evaluation system can achieve a holistic, process-oriented and performance-directed evaluation. However, it has also been pointed out that the evaluations may lead to a teacher-principal conflict, inequality of opportunity, inability to evaluate different expertise areas, and arbitrariness. It is seen that the evaluations are influenced by the feedback from the students, the general situation of the teachers within the school, classroom-based comparisons among the teachers and feedbacks provided by the parents about the teachers. The difficulties experienced in the process are the lack of information originating from different teaching fields, the tension with the teachers and the pressures coming from different interest groups. School principals think that although evaluation system has some aspects to be developed, it can contribute to the professional development of the teachers by eliminating the inadequacies.

### ***Discussion & Conclusion***

As a result of the research, it can be said that school principals' evaluations of teachers are positive for holistic, process-oriented and continuous evaluation. When addressed in the context of instructional leadership, these points are important for the school principal to contribute to the development of teachers (Tuytens & Devos, 2017). In the context of instructional leadership, it may be useful to make evaluations according to certain criteria, both to determine what is desired in teaching and to provide a framework for constructive feedbacks (Danielson, 2010). However, these criteria need to be made observable and measurable. It was determined that the school principals were not only benefiting from their own observations when evaluating the teachers but also using feedbacks from the students, classroom-based comparisons, and feedback from the parents. It is important that instructional leaders use different sources of information in evaluating teachers' development (Glickman, 2002). When the findings of the evaluations were discussed regarding the contribution of the teachers to their professional development, the most emphasized point was the elimination of the inadequacies in the teachers. The main purpose of instructional leadership is to identify and eliminate the deficiencies of teachers in educational activities (Hallinger & Murphy, 1985). In conclusion, it can be said that the evaluations made by school principals may provide an opportunity for instructional leadership.

# Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle İlgili Değerlendirmelerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi

**İsmail Çimen**

Bursa Uludağ Üniversitesi

**Fatih Bektaş**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Cemil Yücel**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

## Öz

Öğretmenlerin performans değerlendirmesi birçok bakımdan tartışılan bir konudur. Değerlendirmelerin kimler tarafından yapılacağı ve ne amaçla kullanılacağı da bu tartışmalarda önemli bir alanı kapsamaktadır. Türk eğitim sisteminde de öğretmenlerin performans değerlendirmesinde farklı düzenlemeler gidilmiştir. Son olarak yapılan düzenlemeyle birlikte öğretmenlerin değerlendirmesinde okul müdürlerine önemli bir rol verilmiştir. Günümüzde okulun gelişimi ve dönüşümü için çalışması gereken öğretimsel liderler olarak görülen okul müdürlerinin uygulamada değerlendirmeleri nasıl yaptığının ve değerlendirmelerin öğretimsel liderlikteki rolünün belirlenmesine ihtiyaç vardır. Buradan yola çıkarak bu araştırmada Türk eğitim sisteminde okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışma grubuna farklı okul düzeylerinde ve sosyo-ekonomik çevrelerde görev yapan ve farklı yöneticilik tecrübesine sahip olan okul müdürleri dâhil edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin dış değerlendiriciler tarafından yapılan değerlendirmelere nazaran genel anlamda daha olumlu yanlarının olduğunu söylemek mümkündür. Okul müdürleri, bu sürecin geliştirilmesi gereken birçok noktaya sahip olduğunu kabul etmekle birlikte daha olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmişlerdir. Öğretimsel liderlik bağlamında ele alındığında ise okul müdürlerinin etkin rol aldığı değerlendirme sürecinin birçok bakımdan uygun olacağı söylenebilir. Ancak sistemin işleyişindeki kriterlerin somut olmaması, öğretmen ve yönetici arasındaki gerilimin artması, farklı uzmanlık alanlarında değerlendirmenin yetersizliği gibi sorunların giderilmesi değerlendirmelerin öğretimsel liderlikle daha fazla bağdaşmasını sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** değerlendirme, okul müdürü, öğretimsel liderlik



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi

Gönderim Tarihi : 23.06.2018

Kabul Tarihi : 30.03.2019

## Önerilen Atıf

Çimen, İ., Bektaş, F. & Yücel, C. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle İlgili Değerlendirmelerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-272. DOI: 10.17679/inuefd.435812

## GİRİŞ

Öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimlerinde değerlendirme sürecinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Etkili olarak yürütülen değerlendirme süreciyle beraber okulun kalite standartlarına ne derece yakın olduğu belirlenerek mevcut durum tespit edilebilir ve değerlendirmeler yoluyla belirlenen eksiklikler giderilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunulabilir (Danielson & McGreal, 2000). Türk Eğitim Sistemi açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili olarak ortaya koyulan politikaların genelinde dış değerlendiriciler konumundaki müfettişlerin etkin rol aldığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkili bir değerlendirme sürecinin yapılandırılmadığını ve belirtilen amaçların gerçekleştirilemediğini söylemek mümkündür (Kayıkçı, 2005; Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013; Uçar, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin değerlendirilmesi, üzerinde sürekli tartışılan ve farklı değişiklikler yapılarak iyileştirilmeye çalışılan bir alan olmuştur. Öğretmenlerin, okul içindeki en önemli unsurlardan biri olduğu gerçeğinden yola çıkarak değerlendirmelerin kimler tarafından, nasıl ve hangi sıklıklarla yapılacağı üzerine farklı politikalar izlenmiştir.

Son yıllara kadar öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili politikaların daha çok denetim ve kontrol amaçlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda Tanzimat Dönemine kadar uzanan ilk yönetmelikler incelendiğinde değerlendirmelerin amacının öğretmenlerin değerlendirilmesinden ziyade okullardaki dersliklerin sayılması, yeni yaptırılacak okullar için yer belirlenmesi, okul binalarının, demirbaşlarının, öğretim araç ve gereçlerinin kontrolü gibi konularla sınırlı olduğu görülmektedir. Denetimle ilgili olarak önemli bir yeri olan ve kendinden sonraki yönetmeliklere ışık tutan 1914 tarihli "Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vazifesine Dair Talimname" ile beraber denetimin eğitim sistemi içindeki yerinin ve rolünün arttığı söylenebilir. Bu yönetmelikle beraber öğretmenleri denetlenme görevi müfettişlere verilmiş ve bunların öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanındaki eksikliklerini tamamlaması, örnek dersler vermesi ve onlara yol göstermesi gibi sorumlulukları olduğu belirtilmiştir. Ancak müfettişlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı sınırlı kalmıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Bundan sonraki aşamalarda, 1990 tarihli yönetmeliğe kadar çıkarılan yönetmeliklerin genel hatlarla birbirine benzer şekilde olduğu; denetimle ilgili olarak yapısal sorunlara odaklanıldığı; müfettişliğin mesleki statüsü, müfettiş olmanın şartları ve genel anlamdaki görevlerinin konu edinildiği görülmektedir (Aydın, 2013). 1990'da çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliğinde (1990) ise okullarda denetim yine eğitim müfettişlerine verilmekle beraber, bu pozisyondaki kişilerin çalışmaları daha ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca denetim hizmetlerinin amaçları da daha kapsamlı şekilde ortaya konulmuştur. Bunların yanında farklı yönetmelikler kapsamında okul müdürlerinin de öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili rollere sahip olduğunu görmek mümkündür. Ancak buradaki sorumluluğun büyük ölçüde müfettiş, maarif müfettişi, eğitim müfettişi, millî eğitim denetimcisi ve il eğitim denetmeni gibi farklı kavramlarla tanımlanan dış değerlendiricilere verildiği görülmektedir. Son yıllarda ise öğretmenlerin okul dışı denetçiler (müfettişler/eğitim denetimcileri) tarafından değerlendirilmesinin mesleki gelişim anlamında herhangi bir katkıda bulunmayacağı dile getirilmeye başlanmıştır (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Köroğlu ve Oğuz, 2011; Yılmaz, 2009). Buradan yola çıkarak Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılında öğretmenlerin değerlendirilmesi için farklı bir yol izlemeye başlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2015 yılında yayınladığı yönetmelikle beraber Türkiye'de öğretmenlerin değerlendirilmesinde radikal bir değişikliğe gitmiştir. 17 Nisan 2015 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanan yönetmeliğin 54. maddesinde yer alan "Bu Yönetmelik kapsamında, Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılır." ifadesiyle öğretmenlerin değerlendirilmeleri müfettişlerin veya eğitim denetmenlerinin sorumluluk alanından çıkarılarak okul müdürlerine verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015) Değerlendirme sürecinde okul müdürlerinin daha aktif rol alması benimsenerek, öğretmen performansının daha yakından izlenmesi ve böylece geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aynı yönetmelikte değerlendirmelerin on başlık altındaki elli kritere göre yapılacağı belirtilmektedir. Bu başlıklar ise eğitimi ve öğretimi planlayabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme olarak belirlenmiştir. 2015 yılı itibariyle

öğretmenlerin performans değerlendirmeleri bu şekilde yapılırken, MEB'in üzerinde çalışma yaptığı taslak öğretmen performans değerlendirme sistemiyle 23 Ekim 2017'den itibaren 12 ilde pilot uygulaması başlatılan yeni bir süreç denenmiştir. Bu öğretmen performans değerlendirme sisteminde öğretmenlerin performans puanları okul müdürü, zümre öğretmenleri, diğer öğretmenler, öğrenci velileri, öğrenciler ve öğretmenin kendisi tarafından yapılan değerlendirmeler ışığında belirlenecektir. Ancak okul müdürlerinin yaptığı değerlendirmeler, öğretmen performansının belirlenmesinde % 25 ağırlıkla en belirleyici unsur olacaktır (MEB, 2018). Ancak ortaya koyulan bu taslak değerlendirme sistemi için daha sonraki dönemde uygulamaya geçilmemiş ve bu nedenle 2015 yılında getirilen değerlendirme sistemi geçerliliğini korumuştur.

DiPaola ve Hoy (2014), okul müdürlerinin rolünün zamanla değiştiğini ve artık öncelikli amaçlarının öğretim liderliği, öğretim yönünden denetimi sağlama, öğretimi değerlendirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama olarak tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Nitelik öğretimi destekleyen okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenci başarısı ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bağlantılar vardır (Graczewski, Knudson, & Holtzman, 2009; Valentine & Prater, 2011). Bu açıdan bakıldığında MEB'in öğretmenlerin değerlendirmesi için 2015'de ortaya koyduğu politikaların okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin bir çerçeve sunup sunamayacağını belirlenmesi gerekir. Ancak okul müdürlerinin, değerlendirme süreci sonunda öğretmenlerin gelişimine yaptığı katkıya ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle ortaya koyulan politikaların uygulamaya nasıl yansıdığı, uygulayıcıların bunları nasıl anlamlandırdığı ve bunlarla hedeflenen kazanımların gerçekte elde edilip edilemediğini belirlemeye ihtiyaç vardır. Böylece ortaya konulan politikaların değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için gerekçeler ortaya konulabilir. Bu araştırmada da 2015 yılında yapılan değişiklikle öğretmen performansının değerlendirilmesinden birinci derecede sorumlu tutulan okul müdürlerinin değerlendirmelerle ilgili görüşlerinden yola çıkarak sistemin işleyişi öğretimsel liderlik bağlamında ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Değerlendirme sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. Değerlendirme sürecinde ortaya çıkan zorluklar nelerdir?
3. Değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ne yöndedir?
4. Değerlendirme süreci öğretimsel liderlik bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

### ***Kavramsal Çerçeve: Öğretimsel Liderlik***

Eğitim örgütlerindeki birçok üye ve paydaş, okulun performansından birinci derecede liderleri sorumlu tutar. Buna bağlı olarak çoğu zaman okuldaki liderlerin çağın ihtiyaçlarına cevap vermeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları ve yönetsel yapıyı iyileştirmeleri beklenir (Hoy & Miskel, 2013). Bu beklentiler içinde özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak onların başarısını arttırma, öğretimsel liderliğin temelinde yer alan misyonlardır.

Etkili okul çalışmalarının bir parçası olarak, 1980'li yıllardan itibaren dünya genelinde giderek önem kazanan ve kavramsallaştırılması için çalışmalar yapılan öğretimsel liderlik (Şişman, 2012), ilk başlarda dönüşümcü, yaratıcı ve durumsal liderlik tiplerinin bir boyutu olarak kabul edilmiştir (Fulmer, 2006). Ancak ilerleyen yıllarda öğretimsel liderliğin diğer liderlik tiplerinden farklı olarak okuldaki öğretim ve öğrenme sürecine odaklandığı üzerinde durulmuştur (Blase & Blase, 1999). Bu anlamda öğretimsel liderlikle ilgili literatürün üçe ayrıldığı belirtilmektedir. Bunlar geleneksel öğretimsel liderlik, öğretimsel liderler olarak öğretmenler, montör rolündeki öğretimsel liderler olarak tanımlanabilir (Neumerski, 2012). Bunların içinde geleneksel öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin okul içindeki rollerine odaklanmakta ve öğretimsel liderlik özellikleri gösteren okul müdürlerine sahip okulların daha etkili okullar olabileceğini öne sürmektedir (Hallinger & Murphy, 1985). Bu tür öğretimsel liderlikte okul yöneticilerinin öğretmenler ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturma, akademik hedefleri açıklama, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, öğretimi denetleme ve yönlendirme, öğrencilerin gelişimini izleme, okulun öğretim programını düzenleme, öğrenme için gerekli bir iklim oluşturma, destekleyici ve işbirlikçi bir çalışma ortamı oluşturma, öğretmenler öğrenmesi için fırsatlar yaratma, okul süreçlerini tartışmaya açarak dönütler alma, mesleki gelişim ve öğrenme toplulukları oluşturma gibi rolleri olduğu belirtilmiştir (Goldring, Porter, Murphy, Elliott, & Cravens, 2009; Reitzug, West, & Angel, 2008). Öğretmenleri öğretimsel liderler olarak alan yaklaşımlar ise öğretmenin öğretimi etkileyebilme gerçeğinden yola çıkar. Buna göre öğretmenler, okuldaki süreçlerin ve değişimlerin sadece izleyicisi değil aynı zamanda uygulayıcısı konumundaki liderlerdir. Okulu geliştirmek için gerekli olan bilgilerin birçoğu okulu yönlendiren yöneticilerden ziyade öğretim süreçleriyle birinci

derecede bağı bulunan öğretmenlerde saklıdır. Bu nedenle öğretmenler birbirleriyle ve öğrencileriyle olan etkileşimleri sonucunda öğretimi ve okulu geliştirme potansiyeline sahiptir (Mangin & Stoelinga, 2010; York-Barr & Duke, 2004). Öğretimsel liderliği, öğretmenlerin ve okulun gelişimine yardımcı olan mentörler üzerinden değerlendiren modeller ise bilişsel ve durumsal öğrenme teorilerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu modelde öğretmenler, kendilerinden daha deneyimli ve bilgili uzmanlarla olan etkileşimler yoluyla bilginin yeniden yapılandırıcısı konumunda görülürler. Öğretimsel mentörler ise öğretim süreci içinde öğretmenlere destek sağlar ve rehberlik eder (Neumerski, 2012).

Bu çalışmada müdürler tarafından yapılan değerlendirmeler incelendiğinden geleneksel öğretimsel liderlik ve öğretimsel mentörlük modelleri temel alınmıştır. Geleneksel öğretimsel liderlik modelinde, okul yöneticileri öğretmenlerle birlikte çalışarak öğretimin niteliği hakkında bilgi edinen ve bu bilgilerden yola çıkarak da öğretimi geliştirmeye çalışan değişim ajanları olarak görülür (Blase & Blase, 1999). Mentör olarak yüklendikleri sorumluluk ise öğretmenleri gözlemleyerek onların gelişimleri için fırsatlar ortaya çıkarmaktır (Fulmer, 2006). Bu anlamda Hallinger ve Murphy'nin (1985) ve Leithwood ve Louis'in (2012) çalışmaları literatürde önemli görülmektedir.

Hallinger ve Murphy (1985), öğretimsel liderliğin üç temel kategoriden oluştuğunu belirtmektedirler. Buna göre öğretimsel liderlik davranışları genel anlamda okulun misyonunu ya da amaçlarını açıklama, öğretim programlarını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürü okulun misyonunu açıklarken öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde hangi noktalara odaklanması gerektiğini belirler, öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde olarak amaçların anlamlandırılmasını sağlar ve amaçlara ne kadar yaklaşıldığıyla ilgili olarak öğretmenleri yönlendirir. Öğretim programlarının yönlendirilmesinde ise öğretim süreci gözlemlenerek ve değerlendirilerek belirlenen amaçların sınıf içi uygulamalara yansması sağlanır; farklı yaş seviyelerinde çalışan öğretmenler arasında işbirliği sağlanarak öğretim programının devamlılığı hedeflenir ve öğrencilerin durumu gözlemlenerek onların gelişimi için öğretmenlerle işbirliği yapılır. Öğretimsel liderler olumlu bir okul iklimi geliştirirken ilk olarak öğretimin farklı değişkenler tarafından sekteye uğratılmaması için çalışır. Bunun için de öğretim zamanlarında öğretmenleri rahatsız edebilecek etkenlerin ortaya çıkmasını önler. Bunun yanında liderler okulda sürekli görünür olmaya çalışırlar ve böylece okul içinde informal etkileşimlerin artmasını sağlarlar. Okul için yüksek standartlar belirlerler ve bu standartların sağlanması için öğretmenler ve öğrenciler için teşvik edici mekanizmalar oluştururlar.

Leithwood ve Louis (2012) ise Hallinger ve Murphy'den (1985) farklı olarak öğretimsel liderliği öğretimsel iklim ve öğretimsel eylemler olmak üzere iki kategori altındaki dört farklı davranış boyutundan oluştuğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretimsel liderlik,

- (a) öğrencilerin başarısı için bir vizyon ortaya koymayı, yüksek beklentiler oluşturmayı ve dış değişkenlerin etkilerine göre okulun misyonunu yeniden yapılandırmayı içeren yönlendirme;
- (b) öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştirerek öğretimin niteliğini arttırmayı, formal ve informal yolları kullanarak öğretmelerin gelişimini sağlamayı ve öğretmenlerin ve okulun gelişimi için hazır olmayı içeren geliştirme;
- (c) öğretmenlerle beraber öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek öğretimsel yöntemlerle ilgili fikir alışverişinde bulunmayı, amaçların gerçekleştirilme düzeyini belirlemek için gözlem ve değerlendirmeyi kullanarak yansıtma yapmayı ve eylem araştırmalarını kullanarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci performanslarını geliştirmeyi içeren öğrenmeye odaklanma;
- (d) profesyonel öğrenme toplulukları oluşturarak öğretmenlerin öğrenmeleri için fırsatlar yaratmayı, düzenli bir şekilde sınıf gözlemleri yapmayı ve gerekli kaynak ve materyalleri sağlamayı içeren öğretim programını geliştirme davranışlarını içermektedir.

Hem Hallinger ve Murphy'nin hem de Leithwood ve Louis'in öğretimsel liderlikle ilgili kavramsallaştırmalarında değerlendirmenin önemli bir alanı kapsadığı görülmektedir. Nitekim farklı araştırmacılar ve yazarlar tarafından ortaya koyulan çoğu durumda değerlendirme ve öğretimsel liderlik birbiri içine geçmiş bir sarmal olarak görülmektedir (Blase & Blase, 1999; Graczevski, Knudson, & Holtzman, 2009; Glickman, Ross-Gordon, & Gordon, 2014). Buna göre okul müdürleri öğretmenlerin gelişimini sağlamak, onların ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretimsel anlamda yönlendirme yapabilmek için kendilerine çıkış noktası olarak alacakları bazı verilere ihtiyaç duyarlar. Bu anlamda değerlendirme öğretmenlerin var olan durumlarını görmek ve gerekli önlemleri almak için önemlidir. Ayrıca yapılan değerlendirmeler öğretmenlerin performansları hakkında bilgi sahibi edinmelerine ve okuldaki uygulamalarını buna göre düzenlemelerine olanak tanıyabilmektedir (DiPaola & Hoy, 2014). Bu nedenle

okulun bir bütün olarak geliştirilmesi odak noktası olarak alınıyorsa değerlendirme ve gelişim ilişkisi öncelikli bir konumdur (Murphy, Hallinger, & Heck, 2013).

Yönetimin yapısal boyutuna odaklanan yöneticilerden farklı olarak öğretimsel liderlikte değerlendirme okul müdürünün "işlerin doğru yapılmasına" odaklanması yerine "doğru işlerin yapılması" kavramına odaklanılır. Bu doğru işler ise en nihayetinde öğrencinin gelişimini sağlamaya yönelik adımlar olarak tanımlanır (Andrews, Basom, & Basom, 1991, s. 97). Bunun yanında son yıllarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen yeterlilikleri denetleyen değil, öğretmen gelişimi hızlandıran bir yapıya bürünmesi gerektiği belirtilmiştir (Marks & Printy, 2003). Bunun için değerlendirme sürecinde okul müdürünün öğretim süreçleriyle ilgili bilgisi, becerisi ve uzmanlığı olması beklenir (Hallinger, 2005).

Türk Eğitim Sistemi incelendiğinde ise yukarıda belirtilen yönetmeliklerden yola çıkılarak öğretimsel liderliğin değerlendirme boyutu ile denetimin aynı kavramlar olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak denetim (inspection) ve değerlendirme (supervision) kavramlarının birbirine benzer yanları olduğu kadar ayrıştığı noktalara da sahip olduğunu belirtmek gerekir (Zepeda, 2013). Denetim ve değerlendirme, akademik performans yükseltme ve yapısal süreçlere etki ederek okulun hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunma amacı taşımaları bakımından birbirine benzemektedir (Shindu, 2012). Ancak denetim, daha çok okulda ortaya çıkan eksikliklerin belirlenmesi ve kalite standartlarına ve yönetmeliklere uyulup uyulmadığının tespit edilmesi gibi amaçlarla mevcut durumun incelenmesini içermektedir. Bu anlamda denetim sürecinde öğretmenlerin performanslarının gözlemlenmesi, incelenmesi ve raporlaştırılması esastır. Değerlendirmede ise yukarıda bahsedildiği gibi gelişime ve bunun sürekliliğine odaklanarak belirlenen eksikliklerin giderilmesini amaçlayan bir yapı vardır. Değerlendirme sürecinde öğretmenin performansı sadece gözlemlenerek incelenmez, aynı zamanda sürekli izlenir ve performansın gelişmesi için atılacak adımlara da rehberlik edilir (Nwaokugha ve Danladi, 2016; Sindhu, 2012). Denetim ve değerlendirme arasındaki farkın daha iyi anlaşılması için biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) inceleme kavramlarına odaklanmak açıklayıcı olacaktır. Denetimin içinde yer alan özetleyici inceleme sürecinde öğretmenlerin belirli bir zaman içindeki yeterliliklerinin okulun dışından gelen bir yetkili tarafından belirlenmesi ve resmi bir biçimde aktarılması esastır. Bu yönüyle özetleyici incelemede öğretmenin son tahlildeki etkililiği ve gelişimi odak noktasıdır. Öğretimsel liderliğin daha çok ön planda tutulabileceği biçimlendirici incelemede ise öğretimin bir süreç içinde ve sürekli olarak değerlendirilmesi esastır. Bu yönüyle biçimlendirici inceleme sürecinde öğretmenleri mesleki gelişimini sağlamak ve okulu hedeflerine ulaştırmak için bir takım mesleki gelişim etkinlikleri tasarlanarak uygulamaya konulur. Bu bakımdan biçimlendirici incelemede öğretmenin sorun yaşadığı alanlar için müdahale etme şansı artar (Christie, Ross ve Klein, 2004; Poole, 1994).

## YÖNTEM

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında kavramsal bir çerçeveye sınırlanmış bir durumun ya da sistemin derinlemesine incelenmesi amaçlanır (Creswell, 2013; Hancock ve Algozzine, 2006; Patton, 2002). Araştırmada öğretmen performans değerlendirme sisteminin uygulamada nasıl işlediği incelenmiş ve değerlendirme süreci durum olarak ele alınarak öğretimsel liderlik bağlamında tartışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunda Eskişehir'de görev yapan 11 okul müdürü yer almaktadır. Katılımcılar Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, üzerinde araştırma yapılacak durumla ilişkili olan farklı özellikteki bireylerin örnekleme dâhil edilerek çeşitliliğin sağlanması için kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu anlamda çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların farklı okul türlerinden, sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullardan ve yöneticilik tecrübesinden gelmesine dikkat edilmiştir. Kadın okul müdürlerinin genel anlamda sayılarının sınırlı olmasından dolayı çalışmaya sadece bir kadın dâhil edilebilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturan katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de özetlenmiştir:



Tablo 1

*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Okulun Sosyo- Eko. Çevresi	Yöneticilik Tecrübesi	Okul Düzeyi
M1	Erkek	Yüksek	12 yıl	İlkokul
M2	Erkek	Yüksek	35 yıl	Ortaokul
M3	Erkek	Yüksek	9 yıl	İlkokul
M4	Erkek	Orta	10 yıl	Ortaokul
M5	Erkek	Orta	25 yıl	Ortaokul
M6	Erkek	Düşük	2 yıl	İlkokul
M7	Kadın	Düşük	16 yıl	Lise (Meslek)
M8	Erkek	Orta	5 yıl	İlkokul
M9	Erkek	Yüksek	12 yıl	Lise (Fen)
M10	Erkek	Orta	8 yıl	Lise (Anadolu)
M11	Erkek	Orta	7 yıl	Lise (Anadolu)

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler toplanırken çalışıma grubunda yer alan okul müdürleriyle 2017'nin Şubat ve Mart aylarında yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Okul müdürleri için oluşturulan görüşme formunda değerlendirme süreciyle ilgili olarak "Yeni değerlendirme sisteminde temel amacın değiştiğini düşünüyor musunuz? Neden?" "Değerlendirme sürecinden bahsedebilir misiniz? Değerlendirmeleri nasıl yapıyorsunuz?" gibi on sekiz soru yer almaktadır. Sorular araştırmacılar tarafından öğretimsel liderlikle ilgili alanyazın ve değerlendirme sistemiyle ilgili yönetmelik incelenerek hazırlanmıştır. Bundan sonraki aşamada sorularla ilgili eğitim yönetimi alanında doktorasını yapmış olan iki uzmana danışılmıştır. Bunun yanında sorular, içerik ve kapsam hakkında değerlendirme yapması için bir okul müdürüne iletilmiştir. İki uzman ve bir okul müdüründen gelen eleştirilere göre sorular düzenlenmiştir. En kısısı 17dk 39sn ve en uzununu 47dk 7sn olmak üzere toplamda 301dk 51sn süren görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra kayıtlar analiz edilmek üzere deşifre edilmiştir. Deşifre edilerek toplamda 20356 kelimelik metne dönüştürülen veriler analiz edilirken tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi anlamlı birimler arasındaki örüntülerin açığa çıkarılması için yapılır ve bu analiz türünde kategoriler genel bir tema etrafında bir araya gelmektedir (Krippendorff, 2004).

**Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin önlemler Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda inandırıcılık, transfer edilebilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çerçevesine göre şu şekilde işlenmiştir: İnanırıcılık için ilk olarak katılımcılarla yeterli kadar etkileşim kurulmuştur. Kullanılacak görüşme sorularının gerekli olan verileri toplayıp toplamayacağına ilişkin olarak iki uzmana başvurulmuştur. Bunun yanında araştırmacının kurgulanma aşamasında akran bilgilendirme (peer debriefing) yapılmıştır. Bu anlamda konuyla ilişkisi olmayan bir akran araştırmaya sunulmuş ve herhangi bir mantıksal tutarsızlığın olup olmadığını irdelemesi istenmiştir. Transfer edilebilirlik için araştırmaya dâhil edilen katılımcıların özellikleri tek tek verilmiştir. Tutarlılık için araştırmayla ilgisi olmayan bir araştırmacı tarafından araştırma süreci ve ortaya çıkan bulgular incelenmiş ve amaçların veriler tarafından desteklenip desteklenmediği irdelemiştir. Teyit edilebilirlik ise bir anlamda araştırmadaki tarafsızlığın derecesi olduğu için araştırma sonunda ortaya koyulan rapor biri öğretimsel liderlik biri de eğitim denetimi üzerinde çalışma yapan iki doktora dereceli bilim insanına inceletilmiştir. Bunlardan gelen geri dönütler üzerine düzenlemelere gidilmiştir.

**BULGULAR**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinden sonra ortaya çıkan ana tema, kategori ve kodlar tablolar şeklinde verilmiş ve her tablonun altında açıklamalara gidilmiştir. Yapılan analizler sonucunda değerlendirme sistemiyle ilgili olarak yedi ana tema belirlenmiştir. İlk tema, okul müdürlerinin eski sistemin (dış değerlendiricilerin öğretmenleri değerlendirmesi) güçlü ve zayıf yönlerini belirttikleri ve yeni bir sisteme geçişi kendilerince gerekçelendirdikleri yapılar hakkındadır. Bu tema Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

*Okul Müdürlerine Göre Eski Sistemin Güçlü ve Zayıf Yönleri*

<i>Ana tema</i>	<i>Eski Sistemin Güçlü ve Zayıf Yönleri</i>			
<i>Kategori</i>	<i>Güçlü Yönler</i>	<i>f</i>	<i>Zayıf Yönler</i>	<i>f</i>
<i>Kodlar</i>	İdari yapının denetlenmesi	2	Sonuç odaklı değerlendirme	5
	Dış denetim baskısı	1	Yetersiz değerlendirme	3
			Şekilci değerlendirme	3
			Politik değerlendirme	2
			Ön yargılı değerlendiriciler	2

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin, öğretmenlerin okul dışından gelen değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesini genel olarak olumlu bulmadığı görülmektedir. Eski sistemin güçlü yönlerinin sadece idari işlerin denetimi ve dış denetim baskısıyla daha düzenli çalışma olarak belirtilmesi bunu destekler niteliktedir. Örneğin bu konuda M1 "Eski sistemin güçlü olduğu yan, öğretmenlerde müfettiş korkusu daha yoğundu. Şimdi daha rahatlar diye düşünüyorum." ifadelerini kullanırken; M3 düşüncelerini "Eski sistemde bizim milli eğitim denetmenleri dediğimiz kişiler geldiğinde okul idaresini denetleyeceklerinde denetlemeler sırasında okul idari yapıdan güzel denetleniyordu." şeklinde paylaşmıştır. Okul müdürlerine göre eski sistem süreci değerlendirmekten ziyade sonuca odaklanmakta ve kapsamlı bir değerlendirme şansı olmadığı için yetersiz kalmaktadır. Bunun yanında temel olarak eğitim-öğretim sürecinin içeriğine girilemediğinden şeklen bir değerlendirme yapılmakta ve bazı durumlarda farklı politik kaygıların değerlendirmeye yansıdığı görülmektedir. Ayrıca bazı dış değerlendiriciler ön yargıyla okula gelmektedir. Örneğin M4, "Müfettişlerin gelip öğretmenleri değerlendirmesi tamamen şekilcilik yönünde bir değerlendirme olduğuna inanıyorum." ifadeleriyle şekilciliğe vurgu yapmaktayken; M9, "Sayın müfettişlerin gelmesi acaba bunu denetleyen kişilerin de yeterliliğin tartışıldığı bir ortamdır. Çünkü bir sınıf öğretmeni bir fizik öğretmenini denetleyebilmekte, bir sosyal bilgiler öğretmeni kalkıp bir matematik öğretmenini denetleyebilmektedir." şeklinde görüş bildirerek yetersiz değerlendirme yapıldığını belirtmektedir. M5 ise "Maarif müfettişleri iki saatte ne kadar denetleyebilir ne kadar gerçekçi olur tartışılır. Yaklaşımları da tabii farklı oluyor, ön yargıyla geliyorlar bu okul kötü, bu okul iyi diye." ifadelerini kullanmıştır.

Bir sonraki tema okul müdürlerinin 2015 yılında oluşturulan öğretmen değerlendirme sistemiyle ilgili sahip olduğu görüşleri ortaya koymaktadır. Yeni sistemle beraber öğretmenlerin performans değerlendirmesini üstlenen okul müdürleri, olumlu ve olumsuz yönler hakkında bilgi vermiş ve öğretimsel liderlikle ilgili çıkarımlarda bulunulacak noktalara temas etmişlerdir.

Tablo 3

*Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Değerlendirmeleriyle İlgili Genel Görüşleri*

<i>Ana tema</i>	<i>Öğretmenlerin Okul Müdürleri Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler</i>			
<i>Kategori</i>	<i>Olumlu Yanları</i>	<i>f</i>	<i>Sistemin Sakıncaları</i>	<i>f</i>
<i>Kodlar</i>	Bütüncül değerlendirme	10	Öğretmen-Yönetici çatışması	5
	Süreç odaklı değerlendirme	9	Fırsat eşitsizliği	4
	Sürekli değerlendirme	3	Farklı uzmanlık alanlarını değerlendirmede yetersizlik	3
	Öğretmen performansına katkı	3	Keyfi değerlendirme	2
	Yöneticiler için oto-kontrol	1	Öğretmenler arasında aşırı rekabet	2
	Okul içi değerlendirme	1	Kalabalık okullarda yetersiz değerlendirme	2

Tablo 3 incelendiğinde okul müdürlerinin yeni sistemle beraber öğretmenleri kendilerinin değerlendirmesiyle ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz düşünceleri olduğunu görebilmek mümkündür. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin neredeyse tamamı bu değerlendirme sistemiyle beraber bütüncül bir değerlendirme yapılabileceğini belirtmektedirler. Bu konuda M10, "Okul müdürü öğretmeni bütün yıl boyunca her yönüyle gözlemliyor. Artı velilerden sürekli dönütler alıyor. O yüzden okul müdürünün değerlendirmesi bana göre daha olumlu." şeklinde görüş bildirmiştir. Sistemle ilgili olarak bir diğer önemli nokta ise değerlendirmelerin sonuca yönelik değil sürece yönelik yapılandırılabilmesi düşüncesidir. M8'in bu konudaki "Okul müdürlerine verilen yetkiye göre de öğretmenlerle okul müdürü sürekli aynı çatı altında bulunduğu için bütün fiziki mekândaki her türlü etkinliği okul idaresi tarafından görülüyor." ifadeleri süreç

odaklı değerlendirmeye ışık tutmaktadır. M3 ise "Öğretmen, sürekli gözetim ve denetim altında tutulduğu için sonuç biraz daha olumlu diye düşünüyorum. Bir anlamda kendilerini sürekli hazır tutmak zorundalar." değerlendirmelerin sürekliliğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında okul müdürleri, sistemin öğretmenlerin performanslarının gelişimi için daha yararlı olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin değerlendirmeler yoluyla sadece öğretmenleri değil kendi iş süreçlerini de gözetim altında tutabildiğine dair bir görüş de belirtilmiştir. Son olarak değerlendirmenin okulun içinden ve okulu tanıyan bir kişi tarafından yapılmasının öğretmenlerin üzerinde daha etkili olduğu dile getirilmektedir. Bu olumlu düşüncelerin yanı sıra okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesiyle beraber öğretmenler ve müdürler arasında çatışmalar yaşanabileceği, tek tip bir değerlendirme prosedürü ve ölçüt benimsendiği için farklı okullarda ve bölgelerde çalışan öğretmenler arasında fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkması, okul müdürünün farklı uzmanlık alanlarını değerlendirirken yetersiz kalması, keyfi değerlendirmelerin yapılabileceği, verilecek puanlar sonucunda öğretmenler arasında aşırı rekabetin doğacak olması ve kalabalık okullar için okul müdürünün değerlendirmede yetersiz kalabileceği gibi endişeler dile getirilmiştir. Örneğin M6, "Öğretmenlerle çok fazla yüz göz olmak yani değerlendirme sürecinden sonra bu sizi yoruyor." ifadesiyle yöneticiler ve öğretmenler arasında bazı çatışmaların doğabileceğine; M4, "Hakkâri'deki bir öğretmenle Eskişehir'de x ortaokul bir öğretmenin sosyolojik, psikolojik vb. durumların bir olması mümkün değil. Aynı sorular sorulmaktadır öğretmene. Haksızlık oluşabilir." ifadesiyle fırsat eşitsizliğine; M11, "Okulda bir sürü öğretmen var hocam. Bunlara hadi gersen en fazla yılda bir defa girebilirsin dersine. Başka işlerden öğretmeni derste değerlendirme şansımız kalmıyor." ifadesiyle öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda yaşanan zorluğa; M9 ise "Bazı yerlerde okul müdürü öğretmeniyle olan ilişkisine göre kendi kafasından değerlendirme yapıyor. Bunları duyuyoruz, biliyoruz yani." ifadesiyle keyfi değerlendirmelerin yapılabileceğine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın üçüncü temasında okul müdürlerinin öğretmenlerin değerlendirilmesindeki temel amaca yönelik düşünceler yansıtılmıştır. Bu tema altında dört kategori ortaya çıkmıştır:

Tablo 4

*Okul Müdürlerine Göre Değerlendirmenin Amacı*

Ana tema	Değerlendirmenin Amacı	f
Kategori	Öğretmenleri hazır tutmak	7
	Öğretmenleri motive etmek	5
	Öğretmenlerin gelişimini sağlamak	3
	Eğitim-öğretim ortamlarını güçlendirmek	2

Okul müdürlerinin değerlendirmenin amacını belirttikleri üçüncü tema Tablo 4'te özetlenmiştir. Buna göre okul müdürleri değerlendirmeyi, öğretmenlerin eğitim öğretim için sürekli hazır tutulması; motive edilmesi ve gelişimlerinin sağlanmasına yönelik bir araç olarak görmektedirler. Aynı zamanda değerlendirmenin amacının eğitim-öğretim ortamını güçlendirerek onu daha etkili hale getirmeye yönelmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu konuda M6, "... Yani öğretmenliği canlı, dinamik tutmak için, kendini yenilemesini teşvik etmek için mutlaka böyle bir değerlendirmeye ihtiyacımız oluyor." ifadeleriyle değerlendirmenin asıl amacının öğretmenleri eğitim öğretim için hazır tutmak olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında M9, "Öğretmenlerimizi değerlendireceğiz, çünkü öğretmenlerimiz belirli bir zaman sonra mesleki yorgunluğa ulaşıyor, bizim de onları toplamamız gerekiyor." ifadeleriyle motivasyona dikkat çekmekte ve değerlendirmenin motivasyonu arttırmak için yapılması gerektiğinden bahsetmektedir.

Öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kullanılan ve MEB tarafından EK-3 ya da Form-6 olarak adlandırılan formda yer alan ölçütler hakkında okul müdürlerinin görüşlerinin yer aldığı dördüncü tema değerlendirme ölçütleri olarak adlandırılmıştır.

Tablo 5

*Belirlenen Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşler*

Ana tema	Değerlendirme Ölçütleri	f	Olumsuz Yanları	f
Kodlar	Rehberlik etme	2	Somutluktan uzak	9
	Kapsam genişliği	2	Kişisel yorumlara açık	6
	Detaylandırma	1	Tepeden inme	3
			Yönetmeliklerle örtüşmeme	2

Tablo 5 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenlerin performans değerlendirilmelerini yaparken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ölçütler hakkında genel anlamda olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçütlerinin kapsam bakımından geniş olması; detaylı bir değerlendirme sürecine imkân vermesi ve onlara rehberlik edebilecek nitelikte olması okul müdürlerinin olumlu gördükleri yanlardır. Ancak ölçütlerin gözlenebilir bilgi ve becerilerden çok eğitim öğretimdeki soyut olan noktaları içerdiği ve farklı yorumlamalara açık olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında okul müdürlerinin, ölçütlerin MEB tarafından belirlenmesine ve bunun dayatılmasına karşı çıktığı söylenebilir. Ayrıca bazı kriterlerin mevcut yasal düzenlemelerle çakıştığını belirten okul müdürleri de bulunmaktadır. Değerlendirme ölçütleri konusunda M5, "...tabi ki bu kriterler öğretmenlere ve yöneticilere de bir çeşit siz derste veya okulda şunları şunları yapmanız gerekir diye bir uyarı şeklinde de görülebilir." ifadesiyle ölçütlerin eğitim-öğretim sürecine rehberlik edebileceğini belirtmektedir. M9 ise, "Mesela millî ahlaki evrensel değerleri korur diye bir madde var. Kişilerin yorumlarına bırakılmış bunlar. Mesela millî değer olarak kimisi diyor ki benim millî değerim şudur diyor; değerleri o beni ilgilendirmez diyor." şeklindeki ifadesiyle ölçütlerin somutluktan uzak olmasına vurgu yaparken; M2, "Mesela, kılık kıyafet diyor mesela. Bana göre uygun kılık kıyafet başkadır, bir başkasına göre başkadır." diyerek ölçütlerdeki kişisel yorumlamalara açık olma durumunu ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen beşinci temada okul müdürlerinin değerlendirme sürecini nasıl yürüttükleriyle ilgili olarak belirttikleri düşüncelere yer verilmiştir. Bu anlamda katılımcılara değerlendirme sürecinde yapılanları anlatmaları istenmiş ve değerlendirme süreci teması altında süreçte dikkate alınan noktalar ve karşılaşılan zorluklar olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır.

Tablo 6  
*Okul Müdürlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*

Ana tema	Değerlendirme Süreci			
Kategori	Sürecde Dikkate Alınan Noktalar	f	Sürecde Karşılaşılan Zorluklar	f
Kodlar	Öğrenci dönütleri	5	Alandan kaynaklı bilgi eksikliği	6
	Öğretmenin genel durumu	3	Öğretmenlerle yaşanan gerginlik	4
	Sınıf bazında karşılaştırma	2	Sendikalardan gelen baskılar	1
	Veli dönütleri	2		

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde dikkate aldığı noktalar öğrencilerden gelen dönütler, öğretmenlerin okul içindeki genel durumları, farklı sınıflara giren öğretmenler arasında sınıf bazında yapılan karşılaştırmalar ve velilerin öğretmenler hakkında sağladığı geri dönütlerin etkili olduğu görülmektedir. M1, "Özellikle çocuklardan dönütler almaya çalışıyorum. Çocukların mesela öğrendiği şeylerle ilgili yaptığı etkinliklerle ilgili görüşüyorum" diyerek öğrencilerden alınan dönütlere işaret etmektedir. M3 ise "Ben tüm sınıflara düzey belirleme sınavı yapıyorum sene başında. Sene sonunda mayıs ayında yaptığımız sınavda o ortalamayı baz alıyorum. Acaba ne kadar kazandırmış ona bakıyorum." ifadesiyle değerlendirmelerin sınıflar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda oluşturulduğunu belirtmektedir. Değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorlukların başında ise okul müdürlerinin değerlendirme yaptıkları öğretmenlerin uzmanlık alanında yetkin olmamaları gelmektedir. Bu anlamda M8, "Benim branşım sosyal bilgiler, ben İngilizce dersine vakıf değilim hocam. Girerim izlerim o kadar yani. Hadi matematik bir nebze beş altı olur yedi olur ama sekizde bir şey yapamazsın." ifadeleriyle bu konudaki genel düşünceleri özetlemektedir. Bunun dışında okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde öğretmenlerle yaşanan bazı gerginliklere göğüs germe ihtiyacı doğduğu belirtilmiştir. Değerlendirme sürecine yansıyan olumsuzluklardan biri de okul müdürlerinin sendikalardan gelen baskıya maruz kalmalarıdır. Bu konuda sadece bir okul müdürü (M7) görüş belirtmiş ve "Hani doksandana aşağı vermeyin diye sendika mesaj yazıyor. Böyle bir şey olabilir mi sana mı soracağım ben kaç vereceğimi?" ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmanın altıncı temasında okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin gelişimine katkısına ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bu tema altında bazı okul müdürlerinin, öğretmenlerin gelişimine katkı yapamayacağı konusunda verdikleri yanıtlar olumsuz düşünceler olarak kategorileştirilmiştir.

Tablo 7

*Değerlendirmelerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı*

Ana tema	Öğretmen Gelişimine Katkı			
Kategori	Olumlu Düşünceler	f	Olumsuz Düşünceler	f
Kodlar	Yetersizliklerin giderilmesi	8	Verimsiz değerlendirme	2
	Öğretmenlerin hazır tutulması	5	Kâğıt üstünde değerlendirme	1
	Öğretmen oto-kontrolü	4		
	Kendini yenileyen öğretmen	2		
	Meslektaş dayanışması	2		

Okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin gelişimine olan katkısının belirtildiği Tablo 7'de, katılımcıların görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Genel olarak okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin gelişimine olumlu katkı yapacağı düşünülmekle birlikte, değerlendirme sürecinin verimsiz geçtiği ve sadece kâğıt üzerinde kaldığına yönelik eleştiriler de gelmiştir. Bu konuda M10'un "... özellikle performans değerlendirmede bizim dönütlerdeki - olumsuz dönütlerdeki- herhangi bir şey olmadığı için öğretmen umursamıyor." ifadeleri dikkat çekicidir ve sonuçta herhangi bir şeyin değiştirilemediği gerekçesiyle değerlendirmelerin kâğıt üstünde kaldığına vurgu yapmaktadır. Ancak okul müdürlerinin birçoğu değerlendirme sürecinin öğretmen gelişimine katkı yapacağını belirtmektedirler. Örneğin M2, "Esas değerlendirmede öğretmenle yapılan değerlendirme sonucunda, öğretmenle yapılan görüşme sonucunda olumlu yöne gittiğini fark ediyorsun öğretmenlerin yanı." ifadeleriyle bu noktaya vurgu yapmaktadır. Değerlendirmelerin öğretmenler üzerindeki katkılarının içinde de öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili olarak eksikliklerinin ve yetersizliklerinin belirlenmesi en çok ifade edilen olmuştur. Bu eksikliklerin tespit edilmesi hem okul müdürünün öğretmenin geliştirilmesi gereken yanlarını belirlemesi, hem de öğretmenlerin kendi gelişimleri için oto kontrol sağlaması bakımından değerli görülmektedir. Bu anlamda M4'ün "Öğretmen eksikliğini görüyor, gerektiğinde yıl içerisinde yapmış olduğu değerlendirmede okul müdürünün denetiminde benim hangi konularda eksikliğim tespit edilmiş, o konuların düzeltilmesi şeklinde bir çalışması oluyor." ve M6'nın "Yani öğretmen kendisini ayarlayabilmesi için, bu kriterleri kendisi de bildiği için buna göre bir çalışma sistemi oturtacaktır." ifadeleri yetersizliklerin belirlenmesi ve böylece oto kontrolün sağlanması konusunda açıklayıcıdır. Bunun yanında M5, "Öğretmen sürekli gözetim ve denetim altında tutulduğu için sonuç biraz daha olumlu diye düşünüyorum. Bir anlamda kendilerini sürekli hazır tutmak zorundalar." şeklinde görüş belirtmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere değerlendirmelerin bir diğer katkısı öğretmenlerin yıl boyunca değerlendirme altında oldukları düşüncesiyle kendilerini eğitim-öğretim faaliyetleri için sürekli hazır tutmalarıdır. M6'nın "[öğretmenin] kendini yenilemesini teşvik etmek için mutlaka böyle bir değerlendirmeye ihtiyacımız oluyor." ifadesi ise böylece öğretmenin kendini yenileyebildiğini belirtirken; M7, "Öğretmenler kendi aralarında da konuşuyorlar şimdi. Senin puanın bu benimki bu. Ben nasıl yapmalıyım bu eksik konuda şeklinde." şeklindeki ifadesiyle değerlendirmelerin meslektaş dayanışması için de kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Son temada ise okul müdürlerinin yapılan değerlendirmeler üzerinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı yapılabilmesi adına getirdikleri önerilere yer verilmiştir.

Tablo 8

*Mesleki Gelişim İçin Öneriler*

Ana tema	Mesleki Gelişim için Öneriler	f
Kategori	Okul müdürüne yetki	10
	Daha somut kriterler	8
	Hizmet içi eğitim	5
	Ödül ve ceza sistemi	5
	Dönütlere göre düzenleme	3
	Denetim seminerleri	3
	Okul bazlı değerlendirme	3
	Sözleşmeli öğretmenlik	2

Tablo 8'de, okul müdürlerinin değerlendirme süreci sonunda elde ettikleri deneyime bağlı olarak, sistemin iyileştirilmesine yönelik getirdiği önerilere yer verilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin en çok üzerinde

durduğu konu değerlendirme süreciyle ilgili sorumluluklarının yanı sıra yetkilerinin de olmasıdır. Örneğin bu konuda M7, "Öğretmeni müdür değerlendiriyor ama okul müdürüne birtakım yetkiler verilmesi gerekiyor. Yani bu yetkileri vermediğiniz zaman okul müdürü bazı konularda zorlanabiliyor. Değerlendirme var ama yetki yok. Değerlendirme sonucu herhangi bir yere gitmiyor." şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir. Bunun yanında değerlendirme için getirilen kriterlerin daha somut olması ve böylece farklı yorumlamalara yer vermemesi gerekliliği de belirtilmiştir. Değerlendirme yapacak okul müdürlerinin değerlendirme konusunda bilgilendirilmesi ve bu anlamdaki becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi getirilen bir başka öneridir. M3'ün "Eğer herhangi bir hatadan dolayı çok ağır cezalar alınacaksa bu değerlendirme modeli Türkiye'yi uçuracak bir örnektir. Yani kişi kendisini yenilemiyorsa bu sistemin dışına çıkarılmalı." ifadesinden de anlaşılacağı gibi değerlendirme sonucunun kâğıt üzerinde kalmaması ve ödül-ceza sistemlerinde işlevinin olması gerektiğini düşünen okul müdürleri de bulunmaktadır. Bunu destekler nitelikte öğretmenliğin sözleşmeli olarak devam etmesinin, değerlendirme sonuçlarının daha etkin olarak kullanılabilmesine katkı sağlayacağını düşünen iki okul müdürü de bulunmaktadır. Ayrıca bu sistemin olumlu yanlarının olduğu gibi uygulayıcılardan alınan geri dönüşlerle beraber düzenlemelere gidilmesi de önerilmektedir. Değerlendirmelerin okulların kendilerine özgü koşulları içinde yapılması gerektiğini belirten okul müdürlerinden M5, "Okul bazlı çalışılması gerektiğini düşünüyorum. Okulun sosyal, kültürel boyut, çevresi bunların o değerlendireme formunda da yer alması gerektiğini düşünüyorum." ifadelerini kullanmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen performansının değerlendirilmesinden birinci derecede sorumlu tutulan okul müdürlerinin değerlendirmelerle ilgili görüşlerinden yola çıkarak sistemin işleyişi öğretimsel liderlik bağlamında ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin müfettiş veya eğitim denetimcisi gibi okul dışı değerlendiriciler tarafından yapılan değerlendirmelere nazaran katılımcılar tarafından genel anlamda daha olumlu bulunduğunu söylemek mümkündür. Okul müdürleri, bu sürecin geliştirilmesi gereken birçok noktaya sahip olduğunu kabul etmekle birlikte daha olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmişlerdir. Özellikle dış değerlendiriciler tarafından yapılan değerlendirmelerin sadece sonuca odaklanması, öğretmenlerin süreç içindeki durumu hakkında bilgi vermemesi ve böylece nitelsiz ve yetersiz bir değerlendirmenin ortaya çıkması okul müdürlerinin "kendileri tarafından yapılan değerlendirmelerin daha olumlu sonuçlar doğuracağına" yönelik düşüncelerinde destek noktası olarak görülmektedir. Bu sonuç, öğretimsel liderlik bağlamında ele alındığında ise uygulamanın yapıcı ve yerinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğretimsel liderlik ve değerlendirme ilişkisinde değerlendiricinin öğretmenlerle sürekli ve uzun süreli etkileşimi gereklidir (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005). Bu süreçte okul müdürlerinin öğretmenin bilişsel ve duyuşsal kapasitesinin farkında olması, eğitim-öğretim aktivitelerini yakından izlemesi ve öğretmeni her yönüyle ele alması mesleki gelişim için de etkili olacaktır (Goff, Mavrogordato, & Goldring, 2012). Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta Firestone'un (2014) belirttiği gibi öğretmen değerlendirmesinin yapısal ve teknik bir süreç şeklinde ele alınmaması ve öğretmen gelişimine yapılacak katkıya yönelik bir kaygı taşıması gerekliliğidir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin konuya bakış açısı bulgular ışığında değerlendirildiğinde ise değerlendirmenin daha çok "gözetim ve kontrol" odaklı olarak yürütüldüğü söylenebilir. Bu bakımdan okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmelerin teorik olarak öğretimsel liderlikle bağdaştığı, ancak uygulamada öğretmen gelişimini hedeflemekten uzak olduğu görülmektedir. Nitekim okul müdürlerinin değerlendirmenin amacıyla ilgili olarak ortaya koyduğu ifadelerde öğretmen gelişiminin sağlanması daha az dile getirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenleri okul müdürlerinin değerlendirmesinin bütüncül, süreç odaklı ve sürekli değerlendirme için olumlu yanlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğretimsel liderlik bağlamında ele alındığında okul müdürünün öğretmenlerin gelişimine katkı yapabilmeleri için bu noktalar önemlidir (Tuytens & Devos, 2017). Okul müdürünün öğretmeni sadece sınıf içinde değil aynı zamanda okulun farklı alanlarında ve okul dışında gözlemleyebilmesi ve yılda sadece bir defa yerine bütün bir eğitim öğretim yılı boyunca izlemesi öğretimsel liderliğin değerlendirme boyutundaki ideal durum olarak ele alınabilir (Glickman, 2002). Ancak bunların yanında değerlendirmelerde karşılaşılan bazı problemler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik potansiyellerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmada bunlar arasında en dikkat çeken öğretmen ve okul müdürü arasında yaşanabilecek çatışmalardır. Bu

anlamda okul müdürlerinin bazıları değerlendirmelerin sonucu paylaştığında ve geliştirilmesi gereken yanlar ifade edildiğinde öğretmenlerin kendilerini savunmak istediklerini ve bunu yaparken okul müdürünü haksızlık ve beceriksizlik gibi durumlarla itham ettiklerini belirtmektedir. Bu durum okul müdürünün öğretmenin gelişimi için inisiyatif alması ve böylece öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmesi bakımından kısıtlayıcı olabilir (Msila, 2012). Buna benzer çatışmaların içinde kalan bir okul müdürü, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak yerine öğretmeni kontrol etmek ve denetlemek amacıyla hareket edebilir (Göksoy & Argon, 2016; Saiti, 2015). Bunun yanında farklı eğitim-öğretim ortamlarında aynı şekilde değerlendirme yapılmasının fırsat eşitsizliği yaratacağından yine olumsuz olarak döneceği düşünülmektedir. Öğretimsel liderlik literatüründe bu konuya ayrı bir önem verildiği ve farklı değişkenleri olan okullarda standart bir değerlendirmenin işe koşulamayacağı savunulduğu görülmektedir. Bu anlamda Hallinger ve Murphy'nin (1985) belirttiği gibi, öğretimsel liderlik birçok bakımdan içinde bulunan okulun bağlamına göre şekillenebilir. Örneğin bir okul bağlamında oldukça etkili olan bir öğretimsel lider diğer bir okulda aynı şekilde etkililik göstermeyebilir. Çünkü okul müdürünün ihtiyaçları ve talepleri, okul büyüklüğü, müfredatın karmaşıklığı ve idari yükümlülükleri tarafından şekillenebilir (Hallinger & Murphy, 1987). Bu durum değerlendirilen bireyler için de geçerli olduğundan farklı sosyo-ekonomik ve kültürel alanlarda aynı değerlendirmenin yapılabilmesi mümkün gözükmemektedir (Supovitz, Sirinides, & May, 2010; Tuytens & Devos, 2017). Bu nedenle, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları örgütsel ve politik değişkenlere, öğretmenlerin ve okul müdürünün inançları ve değerlerine göre değişebilmektedir (Johnston, Kaufman, & Thompson, 2016; Heck & Marcoulides, 1990). Ayrıca okul müdürlerinin uzmanlık alanı olarak öğretmenlerden farklı alanlara sahip olması bu değerlendirmelerin öğretimsel liderlik bağlamında kullanılabilmesini zorlaştıran bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin kaliteli öğretimin ilkelerini anlamaları ve gerekli kazanımların tüm öğrenciler tarafından elde edildiğini garanti altına almak için öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olması beklenmektedir. Okul müdürünün, öğretmenin gelişimi için yeterli ve yerinde geri bildirim sağlaması ve öğretmeni desteklemesi için bu bir ön koşul niteliğindedir (Wahlstrom & Louis, 2008). Bu bakımdan değerlendirme sisteminin öğretimsel liderlik bağlamında işlevselleştirilebilmesi için okul müdürlerinin temel eğitim-öğretim etkinlikleri konusunda yetkin olması gerekmektedir. Ancak araştırmada okul müdürleri bunun bir eksiklik olduğunu düşündüklerinden bu anlamda sistemin yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürünün yapacağı değerlendirmelerde ön plana çıkmak isteyen öğretmenlerin olabileceği ve bu durumun da okuldaki rekabeti kabul edilebilir seviyenin üzerine çıkaracağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum ise okul ikliminin bozulmasına ve öğretmenler arası işbirliğinin azalmasına neden olabilir (Webster, 2011). Bu nedenlerle sistemin olumsuz yanları değerlendirildiğinde Frase ve Streshly'nin (1994) ortaya koyduğu temel dört problemle bağdaştığı görülmektedir. Bu problemler ise yetersiz öğretmenlerin yüksek puanlar alması (keyfi değerlendirme), öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeye dönük yeterli ve kaliteli geri bildirim verilmemesi, öğretmenlerin gözlemlenmesinden sonra ortaya çıkan ihtiyaçların gerçek sınıf uygulamalarıyla örtüşmemesi ve okul müdürlerinin özellikle zaman darlığından kaynaklı olarak öğretmen değerlendirmeye yeterince yatırım yapmaması olarak sıralanmıştır.

Öğretimsel liderlik bağlamında değerlendirmenin belirli kriterlere göre yapılması hem öğretmenden istenilenlerin ne olduğunu belirlemede hem de yapıcı dönütler için bir çerçeve sunmada yararlı olabilir (Danielson, 2010). Ancak araştırma sonucunda, öğretmen değerlendirmeleri için kullanılan kriterlere daha çok olumsuz yaklaşıldığı görülmektedir. Okul müdürleri kriterlerin genel anlamda somutluktan uzak ve kişisel yorumlara açık olduğunu belirtmişlerdir. Kriterler okul müdürleri için yararlanabilecekleri bir çerçeve olarak kabul edilirken, bunların ölçülebilir ve kanıtlanabilir olması beklenir (Danielson, 2010; Darling-Hammond, 2014). Bu açıdan bakıldığında kriterlerin ölçülebilirliği ve kanıtlanabilirliği konusunda olumsuz eleştiriler getirmek mümkündür. Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi değerlendirme yapılan okulun bağlamı dikkate alınmadan bütün öğretmenler için aynı kriterlerin kullanılması sistemin "tepeden inme" olduğuna işaret etmektedir.

Öğretimsel liderlerin, öğretmenlerin gelişimi için yaptıkları değerlendirmelerde farklı bilgi kaynaklarını kullanmaları önemlidir (Glickman, 2002). Bu bilgi kaynakları öğretmenler hakkında daha belirgin ve açık sonuçların ortaya çıkarılmasına ve bunlar üzerinden öğretmen gelişimi için önlemler alınmasına katkı sağlayabilir. Araştırma sonucunda da okul müdürlerinin, öğretmenleri değerlendirirken sadece kendi gözlemlerinden yararlanmadıkları, bunun yanında öğrencilerden gelen dönütleri, sınıflar bazında yapılan karşılaştırmaları ve velilerden aldıkları geri bildirimleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretimsel liderlikte de

öğrencilerden ve velilerden alınan geri bildirimlerin etkili olabileceği tartışılmıştır (Ballou & Springer, 2015; Fletcher & Baldry, 2000; Meador, 2017). Ancak sınıf bazında yapılan karşılaştırmalar, değerlendirmenin odak noktasını nitelikten çok niceliğe indirgeyeceğinden olumsuz sonuçlar doğurabilir. Okul müdürlerinin ifade ettiği gibi sınıf bazlı karşılaştırmaların öğrencilerin standart testlerden aldığı puanlara göre yapılması öğretmenler arasındaki işbirliğini arttırmaktan çok rekabete yol açabilir. Bunun yanında okul müdürlerinden bir tanesinin ifade ettiği gibi sendikalarından gelen baskılar değerlendirmeyi mesleki gelişimden ziyade farklı çıkar gruplarının güdümünde ilerleyen bir süreç haline getirebilir.

Değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan katkısıyla ilgili bulgular ele alındığında en çok üzerinde durulan nokta öğretmenlerdeki yetersizliklerin giderilmesi olmuştur. Öğretimsel liderlikte de temel amaç öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki eksikliklerinin tespit edilerek bunların giderilmesine yönelik yönlendirici çalışmalar yapmaktır (Hallinger & Murphy, 1985). Böylece öğretmenlerin süreç içinde eğitim öğretim faaliyetlerinde motivasyonları da sağlanabilir. Bunun yanında araştırma bulgularında değerlendirmenin öğretmenin kendini kontrol etmesi ve değerlendirmeler sonucunda kendilerini yenileyebilmeleri için de bir kaynak olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu da öğretimsel liderliği sadece okul müdürlerine özgü bir liderlik tipi olmaktan çıkarmakta ve öğretmenlerin de kendi öğretim faaliyetlerinden sorumluluk duyarak kendilerini geliştirmede rol üstlenmeleri gerektiğini belirten yaklaşımlarla uyusmaktadır (Mangin & Stoelinga, 2010). Ancak araştırma bulgularının da gösterdiği gibi değerlendirme sonucunda herhangi bir eylem planı geliştirilmemesi ve okul müdürlerinin deyimleriyle "kâğıt üstünde kalması" değerlendirmelerin sadece formal yapının işleyişine odaklanmasına neden olduğu için öğretimsel liderlikle bağdaşmamaktadır. Çünkü öğretimsel liderlik bağlamında değerlendirmenin nihai amacı öğretmenin gelişimine katkıda bulunmaktır (Glickman, 2002; Glickman, Ross-Gordon, & Gordon, 2014). Değerlendirme sisteminde yaşanan en önemli sorunun bu olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak dış değerlendiricilerin yerine okulu ve öğretmeni daha iyi tanıyan, okuldaki süreçlere daha hâkim olan ve öğretmen hakkında farklı bilgi kaynaklarına erişim şansı daha yüksek olan okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesi olumlu gözükmektedir. Bu bağlamda yapılan değerlendirmeler öğretimsel liderlik için bir fırsat sunabilir. Ancak değerlendirme sisteminin belirli noktalarda iyileştirmeye ihtiyaç duyduğu açıktır. Bunlardan en önemlisi yapılan değerlendirmelerin kâğıt üstünde bırakılmaması ve öğretmenlerin gelişimi için oluşturulacak bir eylem planı için çerçeve olarak kullanılmasıdır. Bunun yanında okul müdürlerinin de ifade ettiği gibi okul müdürlerinin değerlendirmeler üzerinde daha fazla yetkiye sahip olması ve böylece öğretmenlerin gelişimi için yaptırım gücünü kullanabilmeleri gerekir. Değerlendirme sisteminde, okul müdürünün değerlendirmeler sonucunda herhangi bir ödül veya ceza verme yetkisinin olmaması öğretmenlerin de değerlendirme sonuçlarını dikkate almamalarına neden olabilir. Bu nedenlerle araştırma sonucunda sistemin okul müdürlerini daha etkin hale getirecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Bunun yanında kriterlerin daha gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara odaklanması değerlendirmelerin de daha nitelikli yapılmasını sağlayabilir. Ayrıca değerlendirmelerin katı kurallara bağlanarak standart bir şekilde uygulanması yerine her okulun kendi özel şartları içinde biçimlendirilmesi yararlı olacaktır. Araştırma bulgularında okul müdürlerinin bizzat kendileri tarafından değerlendirmeyle ilgili olarak eğitim almaları gerektiğine yönelik düşüncelerinden yola çıkarak, değerlendiricilerin özellikle eğitim-öğretim dönemlerinin başında öğretimsel liderlik ve biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili eğitimden geçirilmesi ve öğretimsel liderlik kapasitelerini ve davranışlarını arttıracak etkinliklere yer verilmesi sistemin işleyişi için önemlidir. Son olarak bu değerlendirme sisteminin araştırmacılar tarafından farklı bağlamlarda incelenmesi ve buradan yola çıkarak sistemde düzeltmelere gidilmesi önerilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmanın çalışma grubunun okul müdürlerinden oluşması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu nedenle araştırmacılar, okulun farklı paydaşlarını da sürece dâhil edebilir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alig-Mielcarek, J. M., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: its nature, meaning, and influence. C. G. Miskel, & W. K. Hoy içinde, *Educational Leadership and Reform* (s. 29-51). Greenwich, CT: Information Age.
- Andrews, R. L., Basom, M. R., & Basom, M. (1991). Instructional Leadership: Supervision That Makes a Difference. *Theory Into Practice*, 30(2), 91-101.



- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 98-121.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayın.
- Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems. *Educational Researcher*, 44(2), 77-86.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CL: SAGE Publications.
- Christie, C. A., Ross, R. M. & Klein, B. M. (2004). Moving toward collaboration by creating a participatory internal-external evaluation term: A case study. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 125-134.
- Danielson, C. (2010). Evaluations That Help Teachers Learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Darling-Hammond, L. (2014). One Piece of the Whole: Teacher Evaluation as Part of Comprehensive System for Teaching and Learning. *American Educator*, 4-44. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Darling-Hammond.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43, 100-107.
- Fletcher, C., & Baldry, C. (2000). A study of individual differences and self-awareness in the context of multi-source feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 303-319.
- Frase, L. E., & Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 47-57.
- Fulmer, C. L. (2006). Becoming Instructional Leaders: Lessons Learned from Instructional Leadership Work Samples. *Educational Leadership and Administration*, 18, 109-129.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Ross-Gordon, J. M., & Gordon, S. P. (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım*. (M. B. Aksu, & E. Ağaoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goff, P. T., Mavrogordato, M., & Goldring, E. (2012). Instructional Leadership in Charter Schools: Is There an Organizational Effect or Are Leadership Practices the Result of Faculty Characteristics and Preferences? *Leadership and Policy in Schools*, 11, 1-25.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205.
- Graczewski, C., Knudson, J., & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 72-96.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. W. Greenfield içinde, *Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1990). Examining Contextual Differences in the Development of Instructional Leadership and School Achievement. *The Urban Review*, 22(4), 247-265.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9 b.). New York, NY: The McGraw Hill Companies.
- Johnston, W. R., Kaufman, J. H., & Thompson, L. E. (2016). *Support for Instructional Leadership: Supervision, Mentoring, and Professional Development for U.S. School Leaders: Findings from the American School Leader Panel*. RAND Corporation: Santa Monica, CA. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1580-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1580-1.html) adresinden erişilmiştir.

- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CL: SAGE Publications.
- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lincoln, S. Y., & Guba, G. E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2010). The Future of Instructional Teacher Leader Roles. *The Educational Forum*, 74(1), 49-62.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An inteintegration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Meador, D. (2017, Aralık 16). *Why Principals Must Build Relationships with Parents*. ThoughtCo.: <https://www.thoughtco.com/why-principals-must-build-relationships-with-parents-3956178> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği (1990). *T.C. Resmi Gazete*, 20678, 27 Ekim 1990.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği (Taslak) (2018). [https://www.memurlar.net/common/news/documents/730414/ogretmen\\_performans\\_degerlendirme\\_ve\\_aday\\_ogretmenlik.pdf](https://www.memurlar.net/common/news/documents/730414/ogretmen_performans_degerlendirme_ve_aday_ogretmenlik.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42, 349-354.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Nwaokugha, D. O. & Danladi, S. A. (2016). Language and Communication: Effectice Tools for Educational Supervision and Inspection in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 420-428.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Poole, W. L. (1994). Removing the "süper" from supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(3), 284-309.
- Reitzug, U. C., West, D. L., & Angel, R. (2008). Conceptualizing Instructional Leadership: The Voices of Principals. *Education and Urban Society*, 40(6), 694-714.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Sindhu, I. S. (2012). *Educational Administration and Management*. Delhi: Pearson India.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihsel Gelişimi ve Bu Gelişim Süreci İçerisindeki Sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1105-1126.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği* (4 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 6-24.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıflardaki Denetim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 3(2), 82-96.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458-495.
- Webster, C. (2015). Competition and collaboration in teaching and learning. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4(1), 1-4.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. New York, NY: Eye On Education.

**İletişim/Correspondence**

Corresponding Author:

Arş. Gör. İsmail Çimen

[ismailcimen@uludag.edu.tr](mailto:ismailcimen@uludag.edu.tr)

Doç. Dr. Fatih Bektaş

[fatihbektas@kilis.edu.tr](mailto:fatihbektas@kilis.edu.tr)

Prof. Dr. Cemil Yücel

[cemilyucel@gmail.com](mailto:cemilyucel@gmail.com)