



Teacher Evaluation in Various Countries*

İlkay Doğan TAŞ**

Received date: 11.02.2019

Accepted date: 02.05.2020

Abstract

The purpose of the study is to determine the similar and different aspects of the teacher evaluation system of various countries and the current trends in teacher evaluation. Document analysis method was used in the research. In this context, countries like China, Germany, Portugal, Singapore, Turkey, UK, USA teacher evaluation systems were included in the study. Teacher evaluation systems of countries were analyzed according to document review criteria prepared by the researcher. In the research, it was determined that teacher evaluation is generally used for accrediting teachers, renewing contracts, increasing performance, career progression and making salary arrangements. Besides, it has been revealed that the teacher evaluation was repeated every year and carried out with education ministries. In the evaluation process, there are multiple participants such as administrators, teacher himself and peer teacher and multiple data collection tools like observation, interview, self-assessment and portfolio. At the end of the evaluation process, teachers are sent to education or they are rewarded. In addition, it has been determined that the areas that are based on the evaluation are similar to the "General competencies of teaching profession" used in Turkey.

Keywords: Teacher evaluation, evaluation models, document analysis.

* This study is orally presented at 5th International Congress on Curriculum and Instruction.

** Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, Turkey, ilkaydogantas@kku.edu.tr

Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Değerlendirme*

İlkay Doğan TAŞ**

Geliş tarihi: 11.02.2019


Kabul tarihi: 02.05.2020

Öz

Araştırmada çeşitli ülkelerin öğretmen değerlendirme sisteminin benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda da öğretmen değerlendirmedeki mevcut yönelimleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda ABD, Almanya, İngiltere, Çin, Singapur, Portekiz, Türkiye gibi ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemleri araştırma kapsamına alınmıştır. Ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemleri araştırmacı tarafından hazırlanan doküman incelemesi ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmen değerlendirmenin genellikle öğretmenleri akredite etmek, sözleşme yenilemek, performans artırmak, kariyer ilerlemeleri ve maaş düzenlemeleri yapmak gibi amaçlarla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında ülkeler genelinde öğretmen değerlendirmenin her yıl tekrarlandığı, eğitim bakanlıkları tarafından yürütüldüğü, yöneticiler, öğretmenin kendisi, akran öğretmen gibi birden fazla katılımcının olduğu, verilerin gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası aracılığıyla toplandığı, değerlendirme süreci sonunda öğretmenlerin eğitime gönderildiği ya da ödüllendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirmede temel alınan alanların Türkiye’de kullanılan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen değerlendirme, değerlendirme modelleri, doküman incelemesi.

* Bu çalışma 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

**  Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Türkiye, ilkaydogantas@kku.edu.tr

1. Giriş

Öğretmenler, genelde devletin ve toplumun, özelde de öğrencinin ve velinin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği ve kendilerini geliştirme çabaları doğrultusunda belirli konularda önemli artıları olabilirken ciddi eksiklikleri de bulunabilir. Bunların ortaya çıkarılmasında başvurulabilecek en etkili yöntem öğretmenlerin değerlendirilmesidir.

Öğretmen değerlendirme, istenilen niteliklere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin çalışmalarının sistematik olarak incelenmesidir (Thomas, 1988). Darling Hammond'a (1990) göre okulda neler olup bittiğini ortaya koymak ve önlemler almak amacıyla kullanılan bir araç, Ornstein'a (1985) göre öğretmen etkililiğini ortaya koymak amacıyla yapılan sistematik çalışmalar, Danielson'a (2011) göre ise öğretmen niteliğini koruyarak ve mesleki gelişimi sürekli hale getirerek nitelikli öğretime olanak veren bir araçtır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretmen değerlendirmenin farklı amaçları bulunmaktadır. Bazı durumlarda geliştirme (okulda neler olup bittiğini belirlemek ve bunlara ilişkin önlemler almak, öğretmen niteliğini korumak, daha nitelikli bir öğretim sağlamak) bazı durumlarda ise hesap verilebilirlik (çeşitli konularda karar vermek, öğretmen etkililiğini belirlemek) amaç haline gelmektedir. Öğretmen değerlendirme son yüz yıl içerisinde farklı aşamalardan geçerek sürekli değişikliğe uğramıştır. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Hughes, 2006; Medley, 1979; Medley, Coker ve Soar, 1984):

1. Öğretmenin kişisel özelliklerine dayalı değerlendirme,
2. Öğretimde kullanılan yöntemlere dayalı değerlendirme,
3. Öğrenci başarısına dayalı değerlendirme,
4. Sınıf içi öğretmen davranışlarına dayalı değerlendirme,
5. Öğretmen yeterliklerine ya da performansına dayalı değerlendirme.

Kratz 1986 yılında sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada iyi öğretmenin özelliklerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın temelinde iyi öğretmen özelliklerini belirlemek ve öğretmenlere ilişkin kararlar almada güvenilir ölçütler ortaya koymaktır. Kratz'ın çalışmasında öne çıkan öğretmen özelliklerinden biri yardımseverlik diğeri ise dış görünüş olmuştur (McNergney ve Imig, 2006).

1930'lu yıllarda öğretmen özellikleri, öğretmen değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1940'lı ve 1950'li yıllarda araştırmalarda ses, görünüş, duygusal denge, sıcaklık, güven ve coşku gibi değişkenler üzerinde durulmuş, bu değişkenler öğretmenin temelde sahip olması gereken özellikler olarak görülmüştür. 1950'li yıllarda bu özellikler öğretmen değerlendirme ölçütlerinin temeli haline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar bu özellikler ile iyi öğretim ya da öğrenci başarısı arasında güvenilir bir bağlantı olmadığını ortaya koymuştur (Danielson ve McGreal, 2000; Medley, 1979).

Öğretmen özellikleri ve öğrenci öğrenmesi arasında önemli bir bağlantının kurulamaması, öğretmen değerlendirmede öğretmen özelliklerinden çok öğretimde kullanılan yöntemlerin önemli olduğu düşüncesine doğru bir geçişe neden olmuştur. Bu amaçla öğretim sürecinde kullanılan yöntemleri temel alan deneysel çalışmalar yapılmış; ancak ortaya çıkan sonuçlar öğretmenden çok öğrencilere yönelik olmuştur. Çalışmalarda sadece öğretim yöntemlerine odaklanılması, öğrenci düzeyi, sınıf ortamı vb. birçok değişkenin göz ardı edilmesi istenilen sonuçlara ulaşılamamasına neden olmuştur (Medley, 1979).

1960 ve 1970'lerde öğretmen değerlendirmede öğretmen davranışlarının temele alındığı söylenebilir. Bu dönemde sınıf içi gözlem ve değerlendirme becerilerine yönelik çalışmalar yapılmış, sınıfta gerçekleşen yaşantıları doğru olarak tanımlayabilmek için çeşitli gözlem ve değerlendirme araçları tasarlanmıştır. Bu araçlar aracılığıyla öğretmenin sınıfta oluşturduğu

ortam incelenerek öğretmen davranışlarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Danielson ve McGreal, 2000; Hughes, 2006; Medley, 1979).

1980'lerden sonra ise öğretmen yeterlikleri ya da performansı, değerlendirme çalışmalarında ön plana çıkmıştır. Öğretmenlik standartları üzerinde çalışmalar yapılarak öğretmen yeterliklerini belirlemek için performansa dayalı değerlendirme sistemleri geliştirilmiştir (Weiss ve Weiss, 1998).

Öğretmen değerlendirme sürecinde meydana gelen değişiklikler öğretmen değerlendirme alanındaki özerkliğin artmasını ve değerlendirme sürecinde yapısal değişikliklerin yapılmasına imkân sağlamıştır. Bu doğrultuda bazı ülkeler, eyaletler ve bölgeler kendi öğretmen değerlendirme modellerini geliştirip uygulamayı tercih ederken, bazıları da çeşitli kurumların (McREL, TNTP vb.) ya da bireylerin (James Stronge, Charlotte Danielson, Robert Marzano, Kim Marshall vb.) öğretmen değerlendirme modellerini uygulamaktadırlar (Hughes, 2006).

Öğretmen değerlendirme konusunda dünyadaki farklı ülkelerin temel aldıkları ve kullandıkları modeller ya da sistemler incelendiğinde, değerlendirmenin bazı açılardan benzerlikler gösterirken bazı noktalarda farklılaştığı söylenebilir (AGDET, 2017; Education Regulation, 2012; Education and Manpower Bureau [EMB], 2003; NASUWT, 2012; NCEE, 2016; OECD, 2009a, 2009b, 2012; Santelices ve Taut, 2011; Taut, Santelices ve Stecher, 2007; Yoo, 2018; Zhao, 2009). Öğretmen değerlendirmenin Türkiye'de ve dünyanın farklı bölgelerinde nasıl ele alındığının belirlenmesi ve öğretmen değerlendirme sistemlerinin ortak ve farklı yönlerinin ortaya konulması mevcut değerlendirme sistemleri üzerinde revizyona gidilmesi ya da yeni değerlendirme modellerinin hazırlanmasında önemli bir temel oluşturacaktır.

Bu araştırmada amaç çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen değerlendirme sistemlerini inceleyerek benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak ve öğretmen değerlendirmedeki yönelimleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen değerlendirme hangi amaçla yapılmaktadır?
2. Öğretmen değerlendirme ne sıklıkla yapılmaktadır?
3. Öğretmen değerlendirme sürecini hangi kurum ya da kurumlar yürütmektedir?
4. Öğretmen değerlendirme sürecinde kimler yer almaktadır?
5. Öğretmen değerlendirme sürecinde hangi veri kaynakları kullanılmaktadır?
6. Öğretmen değerlendirme süreci sonunda ne gibi uygulamalar tercih edilmektedir?
7. Öğretmen değerlendirme sürecinde hangi alanlar değerlendirmeye alınmaktadır?

2. Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması özelliği taşımaktadır. Durum çalışması, araştırmacının sınırları tanımlanmış bir ya da birkaç durumu ayrıntılı olarak ortaya koyması olarak ifade edilmektedir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015, s. 416). Buna dayalı olarak bu araştırmada ele alınan durum, çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen değerlendirme sistemleridir. Araştırmada, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmen değerlendirme sistemlerinin incelenmesi amacıyla araştırılması hedeflenen olaylar ve olgular hakkında yazılı materyal analizini içeren doküman incelemesi tekniğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yararlanılmıştır. Forster (2006) doküman incelemesinin beş aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz ve veriyi kullanmadır. Araştırma kapsamına alınan dokümanlar, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi bu aşamalar altında ele alınmıştır. Veriyi kullanma aşaması ise bulgular altında ele alınmıştır.

2.1. Dokümanlara ulaşma

Araştırma kapsamında ne tür dokümanlara ihtiyaç duyulduğu ve dokümanların nereden elde edilmesi gerektiği konusunda araştırma amacına ulaşmada kullanılan sorular temel alınmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi konusunda öne çıkan ülkelerin uyguladıkları öğretmen değerlendirme modellerine yönelik öğretmen değerlendirme rehberleri, öğretmen değerlendirme araçlarına ilişkin formlar, ulusal ve uluslararası raporlar ve hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. Doküman taraması yapılırken “*teacher appraisal models/systems, teacher evaluation models/systems, teacher assessment models/systems, teacher appraisal/evaluation/assessment, performance appraisal/evaluation/assessment, teacher quality, staff appraisal/evaluation/assessment, evaluation, appraisal, assessment*” gibi anahtar kelimelerden yararlanılmıştır.

Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında hangi ülkelerin yer alacağı konusunda; ülkelerin öğretmen eğitiminde öne çıkmış olmaları, uluslararası sınavlarda gösterdikleri başarı, uluslararası raporlara konu olmaları ve resmi evrakların ulaşılabilir olmaları gibi dört ölçüt kullanılmıştır. Buna göre; ABD (Alaska, Connecticut, Florida, Georgia, Idaho, Illinois, Kentucky, Louisiana, Mississippi, New Jersey, New York, Ohio, Oklahoma, Texas, Virginia, Washington), Almanya, Avusturalya, Çin (Hong Kong, Shangay), Güney Kore, İngiltere, Japonya, Portekiz, Singapur, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Kanada (Ontario) araştırma kapsamına alınmıştır.

2.2. Özgünlüğü Kontrol Etme

Araştırma kapsamına alınan ülkelerin uyguladıkları öğretmen değerlendirme sistemleri ile ilgili dokümanlar ülkelerin Eğitim Bakanlıklarının, belediyelerinin ve okullarının resmi internet sitelerindeki raporlar, rehberler ve formlar; OECD'nin resmi internet sitesinde yayımlanmış raporlar ve hakemli dergilerde yayımlanmış makalelerden oluşmaktadır. Dokümanların seçilmesinde kaynakların birincil olması, üzerinde oynanmamış olması, güncel olması, ilgili kişiler tarafından hazırlanmış olması ve uluslararası raporların ulusal raporlarda verilen bilgilerle tutarlı olması ölçütleri kullanılmıştır.

2.3. Dokümanları anlama

Doküman incelemesinde kullanılacak forma ilişkin ölçütlerin ve temaların belirlenmesinde araştırma kapsamında tanımlanan problem ve belirlenen amaçlar temel alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen değerlendirme sürecinde yer alan öğelerin neler olduğuna yönelik ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda öğretmen değerlendirmede sisteminde yer alan öğeler belirlenmiş ve bu doğrultuda çeşitli ölçütler (Öğretmen değerlendirmenin amacı, sıklığı, sorumlu kurumlar, süreçte yer alan kişiler, veri kaynakları, yaptırımlar/teşvikler ve değerlendirme alanları.) hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçütler üç alan uzmanı (Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü'nden iki, İlköğretim Bölümü'nden bir) ve bir program geliştirme uzmanına sunulmuştur. Formun kapsam geçerliği açısından bütün uzmanlar ortak görüş bildirmişlerdir. Bu aşamada formdan hiçbir ölçüt çıkarılmamış ya da forma yeni bir ölçüt eklenmemiştir.

2.4. Doküman incelemesine ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın alt amaçlarını gerçekleştirmek üzere, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmen değerlendirme sistemlerine ilişkin dokümanların analizinde, kuramsal çerçevenin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olması nedeniyle tümdengelimsel içerik analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. İlk olarak alanyazın taraması ve uzman görüşleri aracılığıyla kategorizasyon martisi geliştirilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinin ardından analiz birimleri belirlenmiştir. Bu aşamada her bir kategori altında yer alması muhtemel sözcükler belirlenerek kodlama yapılmıştır. Ancak analiz sırasında sadece sözcüklere değil, farklı yerlerde farklı anlamda kullanılabilecekleri göz önünde bulundurularak, sözcüklerin yer aldığı içeriğe de dikkat edilmiştir.

Kodlamanın ardından her bir kategoriye ilişkin frekanslar belirlenmiştir. Elde edilen sayısal veriler tablolaştırılarak, alanyazına dayalı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Doküman analizi sonucunda bulgular yedi tema (Öğretmen Değerlendirmenin Amacı, Değerlendirme Sürecinin Sıklığı, Değerlendirme Sürecinden Sorumlu Kurumlar, Değerlendirme Sürecinde Yer Alan Kişiler, Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Kaynakları, Değerlendirme Süreci Sonunda Tercih Edilen Uygulamalar, Değerlendirme Sürecinde Temel Alınan Değerlendirme Alanları) altında ele alınmıştır.

3.1. Öğretmen Değerlendirmenin Amacı

Öğretmen değerlendirme genellikle, öğretmenlerin sözleşmelerini yenilemek, mesleki gelişimlerini desteklemek, kariyer ilerlemelerini desteklemek ve öğretimin etkililiğini ve genel iş performansını artırmak gibi amaçlarla işe koşulmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında farklı ülkelerde öğretmen değerlendirmenin hangi amaçlarla yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Çeşitli ülke ve eyaletlerdeki öğretmen değerlendirmenin amaçları

Ülke ve Eyaletler	Amaçlar			
	Sözleşme yenilemek	Öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek	Öğretmenin kariyer ilerlemesini desteklemek	Öğretimsel etkililiği ve genel iş performansını artırmak
Almanya	X	X	X	X
Avustralya	X	X	X	X
Çin (Hong Kong)	X	X		
Çin (Shanghai)	X	X		X
Güney Kore		X	X	
İngiltere	X	X	X	X
Japonya	X	X	X	X
Portekiz		X	X	X
Singapur	X	X	X	X
Şili		X	X	X
Yeni Zelanda	X	X	X	X
Kanada (Ontario)	X	X	X	X
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	X
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X		
New Jersey (McREL Modeli)	X	X		
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X		X
Connecticut	X			X
Illinois	X			X
Mississippi	X	X	X	
Ohio	X	X		
Texas	X	X		
Türkiye	X	X		

Tablo 2'ye göre birçok ülke öğretmen değerlendirmeyi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek (29), sözleşmelerini yenilemek (27), performanslarını artırmak (20), kariyer ilerlemelerini ve maaş düzenlemelerini yapmak (13) amacıyla kullanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen değerlendirmenin birbirini destekleyen ve birbirinden farklı amaçlarla gerçekleştirildiği söylenebilir. Buna göre öğretmen değerlendirmenin amaçları şöyle özetlenebilir:

Mesleki gelişim;

- Öğretmenin kendisini geliştirmesine ve akran yardımını teşvik ederek eğitimi geliştirmesine yardım etmek (Rebore, 1991).
- Öğretmenin hangi konularda gelişime ihtiyacı olduğunu belirlemek (Peterson, 2000).
- Öğretmen performansını değerlendirmek ve mesleki gelişim planı oluşturulmasına rehberlik etmek (McGreal, 1983; Peterson, 2000).

Karar alma;

- Öğretmen seçim sürecinde güvenilir veriler elde etmek (McGreal, 1983).
- Kalıcılık, transfer, görev, terfi ve işten çıkarma gibi konularda kararlar almak (Bridges, 1992; Kremer, 1988; Natriello, 1990; Peterson, 2000).
- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterli olup olmadığını belirlemek ve bütün öğretmenlere gelişmeleri için yardımcı olmak (Wise ve diğerleri, 1984).
- Öğretmen başarısını, etkisini ve mesleki faaliyetlerini belgelemek ve onaylamak (Peterson, 2000; Williams, 2009).
- Personel faaliyetlerini adil ve etkin bir şekilde yerine getirerek denetim sistemini meşrulaştırmak (Stanley ve Popham, 1988).

Hesapverebilirlik;

- Öğretimin değerini ya da niteliğini belirlemek (Peterson, 2000; Scriven, 1973).
- Yetersiz öğretmenlere yapılandırılmış yardım sunarak öğrenciyi korumak (Bridges, 1992; Stanley ve Popham, 1988).
- Öğretmenin öğrenci kazanımlarını etkileyip etkilemediği ve ne ölçüde etkilediğini belirlemek (Ornstein, 1985).
- Öğretmen performansı ile ilgilenen paydaşlara (veliler, öğrenciler, uzmanlar vb.) bilgi sağlamak (Peterson, 2000).
- Öğretmen eğitimcilerini bilgilendirmek ve daha sonraki uygulamaları şekillendirmek (Peterson, 2000).

Öğretmen değerlendirmenin amaçları göz önüne alındığında mesleki gelişim, karar alma ve hesapverebilirlik boyutlarında toplandıkları görülmektedir. Birçok ülke ve eyalette de bu üç temel amacın göz önüne alındığı söylenebilir. Tablo 2 göstermektedir ki öğretmen değerlendirmenin amacı çeşitlilik gösterse de birçok ülke ve eyalette benzer amaçlar temel alınmaktadır.

3.2. Değerlendirme Sürecinin Sıklığı

Öğretmen değerlendirme sıklığı öğretmenin kademesine, kıdemine, stajyer ya da kadrolu olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Öğretmen değerlendirmenin çeşitli ülkelerde hangi sıklıkta gerçekleştirildiği Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirmenin sıklığı

Ülke ve Eyaletler	Değerlendirme Sıklığı					
	Yılda iki	Yılda bir	2 Yılda Bir	3 Yılda Bir	4 Yılda Bir	5 Yılda Bir
Almanya					X	X
Avustralya		X				
Çin (Hong Kong)		X				
Çin (Shanghai)		X				
Güney Kore		X	X			
İngiltere		X	X			
Japonya		X				
Portekiz		X	X		X	
Singapur		X	X			
Şili		X			X	
Yeni Zelanda		X	X			
Kanada (Ontario)	X	X				X
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)		X				
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X				
New Jersey (McREL Modeli)		X				
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)		X		X		
Connecticut		X				
Illinois		X				
Mississippi		X		X		
Ohio		X				
Texas		X				
Türkiye		X		X	X	X

Tablo 3'e bakıldığında 28 ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme yılda bir yapılırken, 12 ülke ve eyalette ise değerlendirme sıklığı duruma göre değişiklik göstermektedir. Değerlendirmenin hangi zaman aralıklarında yapılacağı belirlenmesi değerlendirmenin öğretmenin çalışmalarının bir parçası olarak görülmesinde önemli rol oynamaktadır. Birçok ülkede (ABD, İngiltere, Singapur, Güney Kore) stajyer öğretmenler her yıl değerlendirilirken kadrolu öğretmenler her yıl ya da iki yılda bir değerlendirilmektedir. Bazı ülkelerde (Türkiye) ise bu süre ilkokullarda 3-4 yıl ve ortaokullarda 6-7 yıla kadar uzayabilmektedir. Değerlendirme süresinin uzun olması öğretmenleri mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde faydalı olabilecek geribildirimlerin yetersiz ve etkisiz olmasına neden olabilmektedir. Diğer taraftan her ay ya da dönemde yapılan yoğun değerlendirmeler öğretmenin iş yükünün artmasına neden olabilmektedir. Değerlendirme sıklığının bir ya da iki yıl olarak belirlenmesi öğretmenlerin sürekli geribildirim almalarına ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Connecticut State Board of Education, 2012; Flores, 2010; Georgia Department of Education, 2003; Liu ve Zhao, 2013; Middlewood ve Cardno, 2001; National Council on Teacher Quality, 2013; Reynolds, Muijs ve Treharne, 2003; The Howard County Public School System, 2015; The Massachusetts Teachers Association, 2010; The New Teacher Project, 2012; Williams ve Engel, 2013, Yoo, 2018).

3.3. Değerlendirme Sürecinden Sorumlu Kurumlar

Öğretmen değerlendirme sürecinde toplantıların yapılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve analizler üzerinden karar alınmasında farklı kişi ve kurumlar sorumluluk almaktadır. Tablo 4'te çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinin yürütülmesinden hangi kurumların sorumlu olduğu verilmiştir.

Tablo 4. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirmeden sorumlu kurumlar

Ülke ve Eyaletler	Kurumlar			
	Okullar	Özel Kurumlar	Eğitim Bakanlıkları	Üniversiteler
Almanya		X	X	
Avustralya	X		X	
Çin (Hong Kong)	X		X	
Çin (Shanghai)	X		X	
Güney Kore			X	
İngiltere	X		X	
Japonya	X			
Portekiz	X		X	
Singapur			X	
Şili			X	
Yeni Zelanda			X	
Kanada (Ontario)	X		X	
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X	X	
New Jersey (McREL Modeli)	X	X	X	
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X	X	
Connecticut	X		X	
Illinois	X		X	
Mississippi	X		X	
Ohio	X		X	
Texas	X		X	
Türkiye	X		X	

Tablo 4'e göre bütün ülke ve eyaletlerde eğitim bakanlıkları öğretmen değerlendirme sürecinin yürütülmesinden sorumluyken, Almanya, Singapur, Şili ve Yeni Zelanda dışındaki ülke ve eyaletlerde okullar da değerlendirme sürecine dâhil edilmişlerdir. Almanya ve Amerika'daki bazı eyaletler (Alaska, New Jersey, New York, Virginia vb.) değerlendirme sürecinde özel kurumlardan destek almaktadır. Amerika'daki birçok eyalette öğretmen değerlendirme sürecinde Danielson, Marzano, McREL ve Stronge gibi modelleri temsil eden özel kurumlar söz sahibidir. Ayrıca belirtilen bu kurumlar ilgili bakanlığa bağlı kurumlar ve okulların değerlendirme sürecini yürüttüğü bazı ülkeler ve eyaletlere de rehberlik ve yönlendirme konusunda destek vermektedir (Davis ve Goodwin, 2011; Marzano, 2013). Ayrıca hiçbir ülke ve eyalette üniversitelere herhangi bir sorumluluk verilmemektedir. Mevcut durum göz önüne alındığında genel eğilimin sorumluluğun hem merkezi hem de yerel yönetimlere verilmesi şeklinde olduğu söylenebilir. Merkezi olarak eğitim bakanlıkları sorumluluğu üstlenirken, yerel olarak okullar bu sorumluluğu üstlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amaçlandığında genellikle iç değerlendirme; hesapverebilirlik amaçlandığında ise dış değerlendirme tercih edilmektedir (AGDET, 2017; OECD, 2013a).

3.4. Değerlendirme Sürecinde Yer Alan Kişiler

Değerlendirme sürecinde çoğu ülke birden çok değerlendiriciyi sürece dâhil etmektedir. Bu bağlamda yönetici, danışman ve müfettişler veri toplama sürecinde yer alırken, öğrenci ve veli gibi katılımcılardan öğretmene ilişkin veri toplanmaktadır. Tablo 5'te çeşitli ülkeler ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde kimlerin yer aldığı verilmiştir.

Tablo 5. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde yer alan değerlendiriciler

Ülke ve Eyaletler	Değerlendiriciler									
	Yöneticiler	Öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Akran Öğretmenler	Öğrenciler	Başöğretmenler	Alan Uzmanları	Veliler	Denetçiler/Özel Denetçiler	
Almanya	X								X	
Avustralya	X	X	X	X		X			X	
Çin (Hong Kong)	X	X		X	X					
Çin (Shanghai)	X	X		X	X					
Güney Kore	X			X						
İngiltere	X			X		X			X	
Japonya	X	X								
Portekiz	X	X		X						
Singapur	X	X		X					X	
Şili	X	X		X					X	
Yeni Zelanda	X	X		X		X				
Kanada (Ontario)	X								X	
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	X	X	X				
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X	X	X			X			
New Jersey (McREL Modeli)	X	X		X			X			
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X	X		X	X				
Connecticut	X	X								
Illinois	X									
Mississippi	X	X	X	X	X		X	X		
Ohio	X	X	X							
Texas	X		X	X		X				
Türkiye	X	X		X	X			X	X	

Tablo 5 incelendiğinde bütün ülke ve eyaletlerde yöneticilerin değerlendirme sürecinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak öğretmenin kendisinin ve akran öğretmenlerin sürece dâhil edildiği söylenebilir. Değerlendirme sürecinin sorumluluğunun özellikle eğitim bakanlıklarına bırakıldığı Almanya, Avustralya, Singapur, Şili, Türkiye ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde denetçiler de sürece dâhil edilmektedir. Ayrıca okul içinde yer alan öğrenciler, danışman öğretmenler ve başöğretmenler de öğretmen değerlendirme sürecinde yer alabilmektedir. Genellikle birden çok değerlendiricinin katılımı, öğretmen değerlendirme uygulamasının başarıya ulaşmasında anahtar rol oynamaktadır. Birçok araştırmacı öğretmen niteliğine ve performansına ilişkin kararların alınmasında birden fazla kişinin bulunması gerektiğini önermektedir (Peterson, 2000).

3.5. Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Kaynakları

Öğretmen değerlendirme sürecinde güvenilirliği sağlayabilmek adına genellikle birden fazla veri kaynağı kullanılmaktadır. Tablo 6'da çeşitli ülkeler ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde hangi veri kaynaklarından yararlanıldığı verilmiştir.

Tablo 6. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde kullanılan veri kaynakları

Ülke ve Eyaletler	Veri Kaynakları									
	Gözlem	Ürün Dosyası	Öğrenci Başarısı	Öz Değerlendirme	Öğrenci Anketi	Görüşme	Akran Anketi	Veli Anketi	Mesleki Etkinlikler	Başarı Testi
Almanya	X		X			X				X
Avustralya	X	X		X		X				
Çin (Hong Kong)	X		X	X	X	X		X	X	
Çin (Shanghai)	X		X	X	X	X		X	X	
Güney Kore	X				X			X		
İngiltere	X	X	X			X				
Japonya	X			X		X				
Portekiz	X			X						
Singapur	X	X	X	X		X				
Şili	X	X	X	X		X				X
Yeni Zelanda	X	X		X		X				
Kanada (Ontario)	X					X		X		
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X			X		X				
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X					X				
New Jersey (McREL Modeli)	X	X				X				
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X			X			X		
Connecticut	X	X	X	X						
Illinois	X									
Mississippi	X			X	X		X	X		
Ohio	X	X	X							
Texas	X		X	X						
Türkiye	X	X		X	X	X		X		

Tablo 6 incelendiğinde ülke ve eyaletlerin tamamında öğretmenlerin değerlendirilmesinde gözleme başvurulduğu görülmektedir. Aynı şekilde birçok ülke ve eyalette ürün dosyası, öğrenci başarısı, öz değerlendirme ve görüşme aracılığıyla veri toplandığı söylenebilir. Bazı ülke ve eyaletlerde ise öğrenci anketi, akran anketi, veli anketi, mesleki etkinlikler ve başarı testi gibi kaynaklara da başvurulmaktadır. Değerlendirme sürecinde tek bir veri kaynağından bilgi toplanması değerlendirmenin objektifliği ve güvenilirliğini düşürürken, değerlendirme sonrası sözleşme yenileme, kadro verme, terfi gibi üst düzey kararlar alınmasında da çeşitli sıkıntılara neden olabilmektedir. Bu nedenle süreçte elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması ve objektif bir değerlendirme yapılması için birden çok veri kaynağının işe koşulması gerekmektedir (OECD, 2009b; Stronge, 2012).

3.6. Değerlendirme Süreci Sonunda Tercih Edilen Uygulamalar

Öğretmen değerlendirme süreci sonunda elde edilen verilere göre farklı kararlar alınabilmektedir. Tablo 7'de çeşitli ülkeler ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme süreci sonunda tercih edilen uygulamalara yer verilmiştir.

Tablo 7. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme süreci sonunda tercih edilen uygulamalar

Ülke ve Eyaletler	Uygulamalar			
	Eğitime Gönderme	Terfi	Göreve Devam (Kadro verme ya da sözleşme yenileme)	Maddi Ödül
Almanya	X	X	X	X
Avustralya	X		X	X
Çin (Hong Kong)	X		X	
Çin (Shanghai)	X		X	
Güney Kore	X	X	X	
İngiltere	X	X	X	X
Japonya	X	X	X	X
Portekiz	X	X	X	X
Singapur	X	X	X	X
Şili	X		X	X
Yeni Zelanda	X	X	X	X
Kanada (Ontario)	X	X	X	
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli) 4	X	X	X	X
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli) 2	X	X	X	X
New Jersey (McREL Modeli)	X	X	X	X
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli) 4	X	X	X	X
Connecticut	X	X	X	X
Illinois	X	X	X	X
Mississippi	X	X	X	X
Ohio	X	X	X	X
Texas	X	X	X	X
Türkiye	X	X	X	

Tablo 7 incelendiğinde 28 ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme sürecinin sonunda öğretmenlerin eğitime gönderildiği ve göreve devam etme izni verildiği görülmektedir. 26 ülke ve eyalette öğretmenler terfi ettirilirken, 24'ünde ise öğretmenlere maddi ödül verilmektedir. Bu durum birçok ülke ve eyalette, değerlendirme sürecinin sonunda öğretmenlerin eğitimlere gönderilmesi, terfi ettirilmesi, maddi olarak ödüllendirilmesi ya da göreve devam etmesi gibi uygulamaların tercih edildiğini göstermektedir.

3.7. Değerlendirme Sürecinde Temel Alınan Değerlendirme Alanları

Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler ya da standartlar temel alınmaktadır. Tablo 8'de çeşitli ülkeler ve eyaletlerde değerlendirme sürecinde temel alınan değerlendirme alanlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Çeşitli ülke ve eyaletlerde temel alınan değerlendirme alanları

Ülke ve Eyaletler	Değerlendirme Alanları					
	Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	Öğrenciyi Tanıma	Öğrenme ve Öğretme Süreci	Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	Program ve İçerik Bilgisi
Almanya	X	X	X	X	X	X
Avustralya	X	X	X	X	X	X
Çin (Hong Kong)	X	X	X	X		X
Çin (Shanghai)	X	X	X	X		X
Güney Kore	X	X	X	X	X	X
İngiltere	X	X	X		X	X
Japonya	X	X	X		X	X
Portekiz	X		X		X	X
Singapur	X	X	X		X	X
Şili	X	X	X	X	X	X
Yeni Zelanda	X	X	X	X	X	X
Kanada (Ontario)	X	X	X	X		X
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	X	X	X
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X	X	X	X	X
New Jersey (McREL Modeli)	X	X	X	X	X	X
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X	X	X	X	X
Connecticut	X	X	X	X	X	X
Illinois	X	X	X	X	X	X
Mississippi	X	X	X	X	X	X
Ohio	X	X	X	X	X	X
Texas	X	X	X	X	X	X
Türkiye	X	X	X	X	X	X

2017 yılı itibari ile Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri “Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler” şeklinde üç temel alanda düzenlenmiştir. Ancak araştırmada son yıllarda öğretmen değerlendirme üzerinde sürekli düzenlemelere gidilmesi ve sistem değişiklikleri yapılması nedeniyle bu tarihten önceki değerlendirmelerde kullanılan 2006 yılında kabul edilmiş olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” temel alınmıştır. Bu nedenle çalışma kapsamına alınan ülkelerde hangi yeterlik alanına yönelik hangi veri toplama kaynağının kullanıldığına bakmadan önce farklı ülkelerde kullanılan değerlendirme modellerinde temel alınan yeterlik alanlarının “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde birçok ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme sisteminde temel alınan yeterlik alanlarının Türkiye’deki “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda çeşitli ülkelerde öğretmen değerlendirmenin amaçlarına, öğretmen değerlendirmenin zaman aralığına, öğretmen değerlendirme sürecini yürüten kurumlara, süreçte yer alan kişilere, kullanılan veri kaynaklarına, süreç sonunda tercih

edilen uygulamalara ve süreçte temel alınan değerlendirme alanlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 29 ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme, göreve yeni başlayacak aday öğretmenleri akredite etmek, mevcut öğretmenlerin sözleşmelerini yenilemek, performanslarını artırmak, kariyer ilerlemelerini ve maaş düzenlemelerini yapmak gibi amaçlarla kullanılmaktadır. OECD'nin 2009 yılında yayınladığı "Öğretmen Değerlendirme" başlıklı rapora göre öğretmen değerlendirmenin iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi geliştirme yani mesleki gelişimi desteklemek amacıyla güçlü ve zayıf noktalarını belirleyerek öğretmenin kendi uygulamalarını geliştirmektir. İkincisi ise hesapverebilirlik yani öğrenci öğrenmesini artırmak amacıyla öğretmenlerin en iyi performanslarını sergilemelerini sağlamaktır (OECD, 2009a). Danielson (2001) ise öğretmen değerlendirmenin amacını üçe ayırmıştır. Kalite güvencesi, yasa koyucular ve politika yapımcılar açısından değerlendirmenin birincil amacıdır. Değerlendirmenin ikinci amacı her sınıfta yetkin bir öğretmen olmasını sağlamak ve üçüncü amacı ise iyi öğretim becerilerini tanımak, desteklemek ve geliştirmektir.

Öğretmen değerlendirme süreci Almanya dışında bütün ülke ve eyaletlerde yılda bir kez yapılmaktadır. Almanya, Portekiz, Şili, Kanada, Oklahoma, Virginia ve Mississippi'de öğretmen değerlendirme sıklığının kıdeme ve kademeye göre değiştiği belirlenmiştir. Türkiye'de ise pilot uygulaması yapılan ancak uygulamaya konmayan performans değerlendirme sisteminin öğretmenler için her yıl düzenli bir değerlendirmeyi ve dört yılda bir de yazılı bir sınavı öngörmektedir. Daha önce uygulanan değerlendirme sistemi ise ilkökul ve ortaokul için farklı zaman aralıklarında uygulanmaktaydı. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin, düzenli aralıklarla (örneğin her yıl ya da iki yılda bir), kariyerlerinin önemli aşamalarında (örneğin terfi) ya da deneme sürecinde değerlendirildikleri görülmektedir (OECD, 2009a; Yoo, 2018). Değerlendirme sıklığının belirlenmesinde önemli olan konu, değerlendirmenin amacının ne olduğunun doğru bir şekilde belirlenmesidir. Değerlendirmenin amacının öğretmenlerin mesleki gelişimi olduğu durumlarda değerlendirme süreci öğretmenin iş ve çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olarak göz önüne alınmakta ve düzenli olarak gerçekleştirilmektedir (Isoré, 2009; UNESCO, 2007). Değerlendirme sıklığının resmi olarak belirlenmemesi, her öğretmenin gerektiği gibi geribildirim alamamasına ve değerlendirme sisteminin işlerliğinin sorgulanmasına neden olabilmektedir (Isoré, 2009). Araştırma sonuçları ve alanyazın taramasının; öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin hızlı bir şekilde belirlenmesi ve bunlara yönelik önlemlerin ya da ödüllendirmelerin zamanında yapılabilmesi için öğretmen değerlendirme sürecinin her yıl tekrarlanması gerektiğini işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmen değerlendirme sürecinden sorumlu olan kurumlara bakıldığında araştırma kapsamındaki bütün ülke ve eyaletlerde eğitim bakanlıklarının sorumluluk yüklediği belirlenmiştir. Bunun yanında ABD, Avustralya, Çin, İngiltere, Japonya'nın aralarında olduğu 23 ülke'de okulların da değerlendirme sürecinden sorumlu olduğu, Almanya ve Amerika'daki bazı eyaletlerde (Alaska, New Jersey, New York, Virginia vb.) ise değerlendirme sürecinde özel kurumlardan destek alındığı belirlenmiştir. Ayrıca hiçbir ülke ve eyalette üniversiteler değerlendirme sürecinden sorumlu değildir. Birçok ülkede öğretmen değerlendirme çalışmaları okul müdürleri ya da vekilleri ve başöğretmenler tarafından yürütülür. Bazı ülkeler (Almanya, Yeni Zelanda) sınıf içi gözlemlerin yapılmasında müfettişlerden yararlanırken bazı ülkeler de (Avustralya, Portekiz, Yeni Zelanda) yeni göreve başlayacak aday öğretmenlerin akreditasyonunda okul dışı kurumlar ve danışmanlardan yararlanmaktadır (Education Regulation, 2012; EMB, 2003; Kleinhenz ve Ingvarson, 2006; NASUWT, 2012; OECD, 2009b; OECD, 2011a, 2012; Santelices ve Taut, 2011; Speer ve Harich, 2005; Taut ve diğerleri, 2007; Yoo, 2018).

Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle birden fazla kişi yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki bütün ülke ve eyaletlerde yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) değerlendirme sürecinde rol almaktadır. Bunun yanında öğretmenin kendisinin ve akran öğretmenlerin (zümredaşlar) birçok ülke ve eyalette sürece etkin bir şekilde katıldığı belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde en az rol alan kişiler ise başöğretmenler ve velilerdir.

Değerlendirme sürecinde yer alan değerlendiriciler öğretmen değerlendirme sürecini yürüten kurumlara göre değişiklik göstermektedir. Eğitim bakanlıklarının sorumluluğunda olan değerlendirme sürecinde müfettişler yer alabilirken, özel kurumların sorumluluğunda olan değerlendirmelerde alan uzmanları, okulların sorumluluğunda olan değerlendirmelerde ise yöneticiler, öğretmenler vb. yer alabilmektedir. Sorumluluğun farklı kurumlara dağıtılması durumunda ise bu değerlendiricilerden aynı anda yararlanıldığı söylenebilir (AGDET, 2017; Choi and Park, 2016; Education Regulation, 2012; EMB, 2003; MEB, 2018; NASUWT, NCEE. 2016; 2012; OECD, 2009b; Santelices ve Taut, 2011; Taut ve diğerleri, 2007).

Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle çoklu veri kaynaklarından yararlanılmaktadır. Ayrıca birçok ülke ve eyalette ürün dosyası, öğrenci başarısı, öz değerlendirme ve görüşme aracılığıyla veri toplanmaktadır. Değerlendirme sürecinde çoğu ülke ağırlıklı olarak, müfettiş, okul müdürü ya da başöğretmen tarafından yapılan sınıf içi gözlemler ve öğretmen görüşmeleri gibi değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Bunların yanında öğretmen öz değerlendirmesi, ürün dosyası, okul projeleri vb. araçlardan yararlanılmaktadır (Australian Government Department of Education and Training [AGDET], 2017; Education Regulation, 2012; EMB, 2003; MEB, 2018; NASUWT, 2012; The National Center on Education and the Economy [NCEE]. 2016; OECD, 2009b; Santelices ve Taut, 2011; Taut ve diğerleri, 2007; Yoo, 2018).

Değerlendirme sürecinin sonunda tercih edilen uygulamalara bakıldığında bunların genellikle eksikliği belirlenen öğretmenlerin eğitime gönderilmesi ve başarılı öğretmenlerin göreve devam (Kadro verme ya da sözleşme yenileme) ettirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda başarılı öğretmenlerin terfi ettirilmesi ya da maddi olarak ödüllendirilmesi de tercih edilen uygulamalar arasındadır. Alanyazın incelendiğinde genellikle eksikleri olduğu belirlenen öğretmenlere yönelik eğitime gönderme, kısa süreliğine görevden uzaklaştırarak eğitime gönderme ya da kadro vermeme ve sözleşme sonlandırma gibi uygulamalar tercih edilirken başarılı olan öğretmenlere yönelik ise terfi etme, kadro alma, sözleşme yenileme, maddi ödüllendirme, ücretli izin verme, okul temelli araştırma yapma fırsatı sunma, yüksek lisansı destekleme ve isteğe bağlı eğitimlere gönderme gibi uygulamaların tercih edildiği görülmektedir (AGDET, 2017; Avalos ve Assael, 2006; Brandon, Hollweck, Donlevy ve Whalen, 2018; Choi and Park, 2016; Danielson, 2001; French, Kuligowski ve Goe, Holdheide, and Miller, 2011; Holdzkom, 1993; Heneman ve diğerleri, 2006; Hull, 2013; Ofsted, 2006; MEB, 2018; National Staff Deelopment Council, 2010; OECD, 2009a, 2009b, 2020; Training and Development Agency for Schools, 2007a).

Amerika'daki bazı eyaletlerde (Florida, Idaho, Louisiana vb.) ve Avustralya, Güney Kore (Altı ay boyunca öğretmenlik yapmadan sadece mesleki eğitim alınmaktadır.), İngiltere ve Kanada gibi birçok ülkede değerlendirmede başarısız olan öğretmenler eksik oldukları alanlara yönelik eğitimlere gönderilmektedirler. Öğretmenler genellikle bakanlıkların ya da eyaletlerdeki belediyelerin, değerlendirme sonuçlarına dayanarak hazırladıkları hizmet içi eğitimlere yönlendirilmektedirler (OECD, 2009b, 2013a; Peterson, 2000; Yoo, 2018). Florida, Louisiana, New York, Oklahoma gibi bazı eyaletlerde ve Almanya, Şili ve Yeni Zelanda gibi bazı ülkelerde değerlendirme sürecinde üst üste iki ya da üç kez başarısız olan stajyer öğretmenlere kadro verilmemekte ve sözleşmeli öğretmenlerin ise sözleşmeleri yenilenmeyerek işten çıkarılmaktadırlar (Avalos ve Assael, 2006; Bridges, 1990; Eurydice, 2019; French ve diğerleri, 1993; Hull, 2013; OECD, 2009b, 2013a; Ofsted, 2006; Sykes, 1990).

Bazı ülkelerde (Güney Kore, Japonya, Portekiz vb.) ve Amerika'daki birçok eyalette (New York, Texas, Virginia, Washington vb.) değerlendirme sürecinde başarılı olan öğretmenler, başarılarını sürekli tutmak adına farklı şekillerde teşvik edilmektedirler. Örneğin, öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer aşamalarının (kıdemli öğretmen, lider öğretmen, usta öğretmen vb.) bulunduğu İngiltere ve Singapur gibi ülkelerde değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlere ilerleme şansı verilmektedir. Amerika'daki bazı eyaletlerde (Florida, Louisiana, New York, Oklahoma vb.), Avustralya ve Yeni Zelanda gibi bazı ülkelerde stajyer öğretmenler kadroya alınmakta ve sözleşmeli öğretmenlerin ise sözleşmeleri yenilenmektedir. Aynı şekilde birçok ülke ve eyalette

öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeye gidilmekte, öğretmenlere ücretli izin hakkı tanınmakta, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları, istedikleri hizmet içi eğitimlere katılmaları ve okul temelli araştırmalar yapmaları için fırsatlar sunulmaktadır (Bacharach, Conley ve Shedd, 1990; Hull, 2013; National Council on Teacher Quality, 2013; OECD, 2009b; Ofsted, 2006; Steiner, 2010; Yoo, 2018). Türkiye'deki duruma bakıldığında yapılan değerlendirmeler sonucu, ne başarısız öğretmenlerin ihtiyaçları olan hizmet içi eğitimlere gönderildikleri ya da işten çıkarıldıkları ne de başarılı öğretmenlerin herhangi bir şekilde teşvik edildikleri görülmektedir (Büyüköztürk, Akbaba Altun, ve Yıldırım, 2010; Uysal, 2011).

Araştırma öğretmen değerlendirme sürecinde Türkiye'de kullanılan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nde bulunan alanlarla benzer alanların temel alındığı belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle kişisel ve mesleki değerler-gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi alanları göz önünde bulundurulmaktadır. ABD'deki eyaletlerin birçoğunda Danielson, Marzano, Stronge ve McGreal'ın değerlendirme modelleri ya da modellerde yer alan yeterlik alanları kullanılmakta ve hatta birçok ülkede (İngiltere, Kanada, Şili, Yeni Zelanda vb.) Danielson'un değerlendirme modeli ya da öğretmenlik çerçevesinde yer alan yeterlik alanlarından yararlanılmaktadır (AGDET, 2017; Avalos ve Assael, 2006; Borman ve Kimball, 2005; Flores, 2010; Heneman ve diğerleri, 2006; Milanowski, 2004; OECD, 2009a; Training and Development Agency for Schools, 2007b).

Özetle araştırma sonuçları göstermektedir ki birçok ülke ve eyalette öğretmen değerlendirmenin amacından öğretmen değerlendirmede temel alınan alanlara kadar önemli benzerlikler görülmektedir. Değerlendirme sürecinde genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ön plandayken, buna bağlı olarak sözleşme yenileme ve öğretimsel etkililiği artırma da önemli görülmektedir. Aynı şekilde öğretmen değerlendirmenin sıklığının ise genellikle yılda bir olduğu söylenebilir. Süreçte en önemli sorumluluk eğitim bakanlıklarına verilirken yönetici, öğretmenin kendisi, akran öğretmen, müfettiş, veli gibi kişilerin süreçte yer alması okullara ve özel kurumlara da sorumluluk verildiğini göstermektedir. Değerlendirme sürecinde birçok kişinin yer almasının yanında çoklu veri kaynaklarından yararlanılması da ortak noktalardan birisidir. Bu bağlamda gözlem, görüşme, öz değerlendirme gibi veri kaynaklarına sıklıkla başvurulmaktadır. Değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen veriler ışığında en çok tercih edilen uygulamalar eksik olan öğretmenlerin eğitime gönderilmesi, başarılı olan öğretmenlerin ise çeşitli şekillerde (Sözleşme yenileme, kadro verme, ek ücret vb.) ödüllendirilmesidir. Bütün ülke ve eyaletlerde öğretmenlerin değerlendirilmeye tabi oldukları alanlara bakıldığında ise Türkiye Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile örtüştükleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda nitelikli bir öğretmen değerlendirmeye yönelik şu önerilerde bulunulabilir. Nitelikli bir öğretmen değerlendirme sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ön plana alınmalı, her yıl değerlendirme yapılmalı, eğitim bakanlığı ve okullar değerlendirme sürecinde sorumluluğu paylaşmalı, birden fazla kişiye (Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenin kendisi, zümre öğretmenleri) yer verilmeli, veri toplamada birden fazla kaynaktan (Gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve ürün dosyası) yararlanmalı ve süreç sonunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler mesleki gelişimlerine dönük eğitimlere göndermeli ya da ödüllendirmelidir.

Kaynaklar

- Australian Government Department of Education and Training. (2017). *Teacher effectiveness systems, frameworks and measures: A review*. Erişim adresi: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/teachereffectrpt2017.pdf>
- Avalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

- Bacharach, S. B. Conley, S. C. & Shedd, J. B. (1990). Evaluating teachers for career awards and merit pay. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (133–146). Newbury Park: Sage Publications.
- Borman, G. & Kimball, S. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425678>
- Bridges, E. M. (1992). *The incompetent teacher (2. Edition)*. Philadelphia: Falmer.
- Büyüköztürk, Ş. Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *TALIS Türkiye ulusal raporu*. Ankara: MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Choi, H. J. & Park, J. (2016). An analysis of critical issues in korean teacher evaluation systems. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 6 (2), 151-171.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Essex: Pearson.
- Connecticut State Board of Education. (2012). *Recommendation for the adoption of the Connecticut guidelines for educator evaluation*. Erişim adresi: https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Press-Room/Press-Releases/2012/Adopted_PEAC_Guidelines.pdf
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching (1. and 2. Editions)*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *The Effective Educator*, 4, 35-39.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In L. Darling-Hammond and J. Millman (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 17-35). California: Corwin.
- Education Regulations. (2012). *Education (School teachers' appraisal) (England) regulations 2012*. Erişim adresi: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/115/contents/made>
- Education and Manpower Bureau. (2003). *Teacher performance management guide*. Erişim adresi: <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sbm/sbm-forms-references/staff-appraisal-system/TPMguide.pdf>
- Eurydice. (2019). *The education system in the federal republic of Germany 2016/2017*. Erişim Adresi: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- Flores, M.A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41-60.
- Forster, N. S. (2006). The analysis of company documentation. In J. P. Scott (Ed.), *Documentary research* (p.83-106). London: Sage.
- French, R. Kuligowski, B. & Holdzkom, D. (1993). Teacher performance evaluation in the southeastern states: Forms and functions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6, 335-358. <https://doi.org/10.1007/BF00122134>
- Georgia Department of Education. (2003). *Georgia teacher evaluation program. Evaluation manuel*. Erişim adresi: <https://www.polk.k12.ga.us/docs/gtepresourcemannual-0.pdf>
- Goe, L., Holdheide, L., & Miller, T. (2011). *A practical guide to designing comprehensive teacher evaluation systems*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520828.pdf>

- Heneman, H. Milanowski, A. Kimball, S. & Odden, A. (2006) "Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skill-Based Pay", Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-45.
- Hughes, V. M. (2006). *Teacher evaluation practices and teacher job satisfaction*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Hull, J. (2013). *Trends in teacher evaluation: How states are measuring teacher performance*. Alexandria, VA: Center for Public Education.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Paper* No.23, OECD, Paris. Erişim adresi: www.oecd.org/edu/workingpapers
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2006). Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176963>
- Kremer, M. (1988). Supervision/Evaluation system: The school district of Janesville. *ERS Spectrum*, 6, 41-47.
- Liu, S., & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: Latest trends and future directions. *Educ Asse Eval Acc*, 25, 231-250. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9168-8>
- Marzano, R. J. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Erişim adresi: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tppe/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McNergney R. F. & Imig S. R. (2006). *Teacher evaluation*. Erişim adresi: <http://education.stateuniversity.com/pages/2482/TeacherEvaluation.html>
- McREL. Mid-continent Research for Education and Learning (2009). *McREL's teacher evaluation system*. Denver: McREL
- Medley, D. M. (1979). The effectiveness of teachers. In L. P. Penelope and J. W. Herbert (Eds.). *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (p. 1-11). Berkeley, CA: McCutchan.
- Medley, D. M., Coker, H. & Soar, R. S. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance: An empirical approach*. New York: Longman.
- Middlewood, D. & Cardno, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood and C. Cardno (Eds.). *Managing teacher appraisal and performance: A comparative approach*. (1-16). London: Routledge Falmer.
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904_3
- NASUWT. (2012). *Teacher appraisal: A practical guide*. England: NASUWT
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmeliği (Taslak)*. Erişim adresi: https://www.memurlar.net/common/news/documents/730414/ogretmen_performans_degerlendirme_ve_aday_ogretmenlik.pdf
- National Council on Teacher Quality. (2013). *State of the states 2013. Connect the dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice*. Erişim adresi: http://www.nctq.org/dmsView/State_of_the_States_2013_Using_Teacher_Evaluations_NCTQ_Report
- National Staff Development Council. (2011). *Standards for professional learning*. Erişim adresi: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2019/09/facilitator-guide.pdf>

- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. In L. Darling-Hammond and J. Millman (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 35-46). California: Corwin.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First result from TALIS*. Erişim adresi: www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf
- OECD. (2009b). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Erişim adresi: www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf
- OECD. (2011a). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Australia 2011*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>
- OECD. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- OECD. (2013a). *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Erişim adresi: https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en#page27
- OFSTED. (2006). *Office for standards in education. The logical chain: Continuing professional development in effective schools*. OFSTED Publications No. 2639, United Kingdom.
- Ornstein, A. C. (1985). Research on teaching: Issues and trends. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 27-31.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practice*. California: CORWIN.
- Rebore, R. (1991). *Personnel administration in education: A management approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in The United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 83-100.
- Santelices, M. V. & Taut, S. (2011). Convergent validity evidence regarding the validity of the Chilean standards-based teacher evaluation system. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1) 73-93. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.534948>
- Scriven, M. (1973). *Handbook for model training program in qualitative educational evaluation*. Berkeley: California University.
- Speer, S. & Harich, K. (2005). *A description of responsibilities, structures and developments in the field of teacher and trainer evaluation*. Köln: Evaluation Institute
- Stanley, S. J. & Popham, W. J. (1988). *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Steiner, L. (2010). Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. In P. Impact (Ed.), *Building an Opportunity Culture for America's Teachers*. Chapel Hill: Public Impact. Erişim adresi: http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf
- Stronge, J. H. (2012). *Stronge teacher effectiveness performance evaluation system*. Erişim adresi: <http://mnprek-3.wdfiles.com/local--files/teacher-effectiveness/TEPES%20-%20Stronge.pdf>
- Sykes, G. (1990). Licensure and certification of teachers: An appraisal. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 62-75). Newbury Park: Sage Publications.
- Taut, S., Santelices, M. V. & Stecher, B. (2007). *Validation of the Chilean national teacher evaluation system*. Erişim adresi:

- http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Docentes_y_Directivos_Escolares/Teacher_Evaluation_System.pdf
- The Howard County Public School System. (2015). *Framework for teacher evaluation: The teacher evaluation process guide*. Erişim adresi: https://www.nctq.org/dmsView/teach_eval_guide
- The Massachusetts Teachers Association. (2010). *Reinventing educator evaluation*. Erişim adresi: http://coventryea.ohea.us/files/2012/11/Reinventing-Teacher-Eval-Full-Report_FINAL.pdf
- The National Center on Education and the Economy. (2016). *Empowered educators. Teacher appraisal and feedback*. Erişim Adresi: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/AppraisalPolicyBrief.pdf>
- The New Teacher Project. (2012). *The Indiana evaluation pilot: Mid-year report and recommendations*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566115.pdf>
- Training and Development Agency for Schools. (2007a). *Professional standards for teachers: Why sit still in your career?: United Kingdom*. Erişim adresi: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202195122/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202195122/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf)
- Training and Development Agency for Schools. (2007b). *Professional standards for teachers' core*. Erişim adresi: https://www.rbkc.gov.uk/PDF/standards_core.pdf
- UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Una panorámica de américa y Europa*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Uysal, E. A. (2011). *Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi: Bir araştırma ve model önerisi* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans bitirme projesi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Weiss, E. M. & Weiss, G. (1998). *New directions in teacher evaluation*. Washington D.C.
- Williams, J. (2009). *McREL's teacher evaluation system*. Erişim adresi: https://www.medford.k12.nj.us/cms/lib07/NJ01001377/Centricity/Domain/3/McREL_Teacher%20Evaluation%20Users%20Guide.pdf
- Williams, J. H. & Engel, L. C. (2013). How do other countries evaluate teachers? *Phi Delta Kappan*, 94 (4), 53-57. <https://doi.org/10.1177/003172171209400414>
- Wise, A. E. Darling-Hammond, L. McLaughlin, M. W. & Berstein, H. T. (1984). *Teacher evaluation: A study of effective practices*. California: RAND
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1177/1478210317751274>
- Zhao, S. (2009). 2+2 program for teachers' performance appraisal in China. *English Language Teaching*, 2(2), 60-68. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n2p60>

Extended Summary

1. Introduction

Teachers play an important role in reaching the goals of the state and the society in general, and they also play an important role for students and parents in particular. Therefore, they need to improve themselves constantly. While there may be considerable improvements in certain issues in the direction of teachers' quality of education and self-improvement efforts in the pre-service period, serious shortcomings may be found. The most effective method to find out these shortcomings is to evaluate the teachers. Based on the literature, it can be said that teacher evaluation is used for different purposes. Determining the desired qualifications of a teacher, increasing the quality of teaching, promoting the teacher, renewing or canceling the contract, and the professional development needs of a teacher are some examples of these most important purposes. The main purpose of this study is to determine the purpose, the frequency, the evaluators, the data sources, the sanctions and the evaluation areas and the general tendency of the teacher evaluation worldwide.

2. Method

Document analysis was used to identify similar and different aspects of evaluation systems implemented in 12 countries and 16 states. Four criteria such as which countries have come to the forefront in teacher education, success in international exams, subject to international reports, and availability of official documents have been used to determine which countries will be included in the research. According to these criteria; Australia, Canada (Ontario), Chile, China (Hong Kong, Shanghai), Germany, New Zealand, Japan, Portugal, Singapore, South Korea, Turkey, USA (Alaska, Connecticut, Florida, Georgia, Idaho, Illinois, Kentucky, Louisiana, Mississippi, New Jersey, New York, Ohio, Oklahoma, Texas, Virginia, Washington) and the United Kingdom have been included in the research. The deductive content analysis approach has been preferred in the analysis of the documents related to the teacher evaluation models and systems applied in the designated countries and provinces because the basic dimensions of the theoretical framework have already been established. A categorization matrix was developed through literature review and expert opinion. Following the determination of the categories, the analysis units were determined. At this stage, probable words to be placed under each category were identified and coded.

3. Findings, Discussion and Results

According to findings obtained in the study, it was revealed that teacher evaluation in most countries and provinces was carried out to support teachers' professional development, renew contracts, support career advancements and increase their performance. Teacher evaluation was carried out once a year in every part of the country and the states. While the education ministries were generally responsible for the evaluation process, schools and counties in most countries and provinces also undertook this responsibility. While principals and assistant principals played an active role in the evaluation process in all countries and states, in many countries and states teachers themselves and peer teachers also took active roles. During the evaluation process, observations, interviews and self-assessments were often used for the data collection, as well as the portfolio. Depending on the results obtained in most countries and provinces, teachers were sent to training, promoted, rewarded, and it was decided that the teachers should continue their jobs. In most countries and states, similar evaluations as Turkey's "General competencies of teaching profession" have been conducted. Findings indicated that teacher evaluation was carried out in many countries and states in similar purposes and ways. Accordingly, it can be said that the evaluation of teachers is mainly oriented towards professional development or career, evaluation is made yearly, responsibility is shared between education ministries and schools, multiple evaluators and data sources are used and evaluation results are effectively applied.

Etik Beyanname

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Araştırma makalesi: Taş, İ. D. (2020). Çeşitli ülkelerde öğretmen değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 311-332.