

A Comprehensive Initiative for Evaluating Teacher Performance: The Case of Michigan (USA)*

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Adiyaman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

Şerafettin GEDİK

Michigan State University, College of Education, Department of K-12 Educational Administration

Abstract

The purpose of this research was to investigate how the teacher evaluation law that was mandated in the State of Michigan in United States of America in 2012 was implemented by schools and to reveal the criteria used for evaluating teacher performance. A qualitative research method was employed in the research. The criterion sampling was used to determine the study group. The study group included six principals working at elementary, middle and high schools in two school districts. The data included semi-structured interviews and documents acquired from the districts. The results indicated that the law was implemented through five steps. These were determining performance criteria, getting teachers to acquire pre-determined criteria, teachers' self-evaluation, classroom observations by school principals, and determining teachers' final grades. Performance criteria developed by both districts were also provided. Results were compared and discussed with regards to policy and practice in the Turkish context.

Keywords: *Teacher evaluation, State of Michigan, performance indicators*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 17, No 1, 2016
pp. 113-130
DOI: 10.17679/iuefd.17102081

Received : 19.09.2015
Revision1 : 21.03.2016
Accepted : 08.04.2016

Suggested Citation

Bellibaş, M. Ş. & Gedik, Ş. (2016). A comprehensive initiative for evaluating teacher performance: The case of Michigan (USA), *The Inonu University Journal of the Faculty of Education* 17(1), 113-130. DOI: 10.17679/iuefd.17102081

* An earlier version of this paper was presented at 8th National Educational Administration Conference (November 7-9, 2013) that was held at Marmara University, Istanbul, Turkey.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The literature provides persuasive evidence that instructional quality is one of the most important factors contributing to student achievement (Aaronson, Barrow, & Sander, 2007; Coleman et al., 1966; Ferguson, 1991; Hanuschek, 2008; Odden, Borman, & Fermanich, 2004; Rockoff, 2004). It is suggested that increasing student achievement and reducing the gap between low and high income (SES) students are not possible without improving the quality of teaching (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 2010; Odden et al., 2004). However, the question of what constitutes quality instruction and how quality teaching looks like still remain as an unresolved dilemma for researchers. Therefore, there is a great confusion and variation as to how teachers are evaluated and how high quality instruction is distinguished from ineffective practices. So far, Turkey has been judging its teachers based on some traditional methods, including school inspections conducted by the Ministry of Education inspectors. Due to the criticisms toward traditional systems (e.g. Altun & Memişoğlu, 2008; Topcu, 2010), Turkey has made an attempt to use modern methods in evaluating the performance of candidate teachers.

Struggling with similar concerns, the USA has already been trying more comprehensive evaluation systems for its teachers. The State of Michigan passed an educational bill that mandates all school districts to evaluate teachers' performance, starting not later than September 2012. The bill requires schools to evaluate performance at least once a year and rank teachers through four labels of effectiveness: "highly effective, effective, minimally effective and ineffective". The evaluation is not solely on teachers' instructional practice in the classrooms, but it also takes into account the growth in student learning. This new evaluation system ranks teachers based on both assessment data and teachers' impact on student growth. As a result of the evaluation, it also aims to provide professional development and other improvement opportunities for teachers who are found to be not sufficient in certain skills and competencies. The bill is not constrained to the idea of helping teacher growth through professional development, but it also suggests that teacher evaluation is utilized for purposes of retentions and promotions as well as sanctions, such as removing tenured or non-tenured teachers.

Purpose

The purpose of this research was to investigate how the teacher evaluation law, which mandated in the State of Michigan in United States of America in 2012, was put into practice by schools and the performance criteria in use for evaluating teacher performance. Considering Turkey's recent interest in performance based teacher evaluation systems, this study aims to help gain a better understanding of how these new approaches to teacher evaluation looks like in practice, and whether it can be a reference for the Turkish model.

Method

From a qualitative perspective, this study followed a descriptive approach to examine the enactment of performance based teacher evaluation systems in two school districts of Michigan. A criterion sampling model was employed to select three schools (elementary, middle and high) from each district. The data were constituted by semi-structured interviews with the principals of the selected schools and documents. All interviews were recorded and transcribed. Transcribed materials were analyzed by two researchers separately and final results were determined based on the consensus of both researchers.

Findings

Findings suggested that all six schools followed five successive steps while implementing the new teacher evaluation system. The first step included the discussion and clarification of performance criteria. Principals and teachers worked together to determine performance criteria based on which teachers will be evaluated. The second step was to help teachers gain necessary skills for effective teaching. In the third step, teachers are asked to do a self-evaluation, which helped them reflect upon their strengths and weaknesses. The fourth step comprised classroom observations conducted by school principals. Principals made visits to classrooms and observed teachers' instructional practices. The final step was to determine teachers' effectiveness level by taking into account three evidences, including classroom observations,

student achievement data and performance criteria. Both the principals and the teachers provided their evidence regarding the teachers' performance and the final effectiveness levels were determined through consensus between the principals and teachers.

Discussion & Conclusion

Due to its complex nature, defining effective teaching and evaluating teachers has always been a controversial issue. Hence, the systems to evaluate teacher performance should be comprehensive. Consistently, the current teacher evaluation system in Michigan carries many components of an extensive system. It takes into account student achievement data; teachers' behaviours outside the classrooms and practices such as professional behaviours and parental involvement, and teachers' performance in classroom practices such as classroom management and effective teaching.

Current efforts by the Turkish Ministry of Education to assess teacher performance possess some similarities and differences with the one implemented in Michigan. The main similarity is in the assessment criteria. Both systems included teachers' ability to specify goals, plan teaching and learning activities, create effective learning environment, use effective teaching strategies, assess the process of teaching, professional behaviours and attitudes. The main difference is that while only teacher candidates are evaluated in Turkey, all teachers are subject to the law in Michigan. A second difference is that the teacher evaluation system in Michigan also includes student achievement data, but in Turkey, teachers' performance is not evaluated based on student learning.

The teacher evaluation system in Michigan possesses the potential to provide key implications for the betterment of the current evaluation system in Turkey. However, while transferring important components of the system from a foreign country, several critical context factors in Turkish education and school systems should be taken into consideration. The first one is definitely the centralized structure of Turkish education system. The second important factor is the lack of supporting structure in Turkish schools that is necessary to provide aid to teachers if they are found ineffective in a certain component of evaluation. Lastly, the Turkish education system does not have strong roots in terms of teacher evaluation. A radical decision regarding implementing a comprehensive evaluation system is likely to get substantial criticism and eventually resistance from teachers and unions.

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine Yönelik Kapsamlı bir Girişim: Michigan Eyaleti (ABD) Örneği*

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Şerafettin GEDİK

Michigan Eyalet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, K-12 Eğitim Yönetimi Bölümü

Öz

Bu araştırmanın amacı 2012 yılında Amerika Birleşik Devletleri Michigan Eyaleti'nde zorunlu hale getirilen öğretmen performans değerlendirme yasağının okullar tarafından uygulamaya nasıl geçirildiğini ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini ölçüt örnekleme yoluyla seçilen iki okul bölgesindeki ilk, orta ve lise müdürleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve bölgelerden alınan dokümanlar oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bölgelerin yasayı beş basamakta uygulamaya koyduğu görülmüştür. Basamaklar, performans ölçütlerinin belirlenmesi, belirlenen ölçütlerin öğretmenlere kazandırılması, öğretmenlerin öz-yeterlilik değerlendirmesi yapmaları ve okul müdürünün öğretimi gözlemlemesi ve öğretmen puanının belirlenmesi şeklindedir. Çalışmada her iki bölgede de geliştirilen performans ölçütlerine yer verilmiştir. Sonuçlar Türkiye bağlamı göz önünde bulundurularak karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Michigan Eyaleti, performans göstergeleri, öğretmen performansının değerlendirilmesi.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 17, Sayı 1, 2016
ss. 113-130
DOI: 10.17679/iuefd.17102081

Gönderim Tarihi : 19.09.2015
1. Düzeltme : 21.03.2016
Kabul Tarihi : 08.04.2016

Önerilen Atıf

Bellibaş, M. Ş. & Gedik, Ş. (2016). Öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir girişim: Michigan Eyaleti (ABD) örneği, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 113-130. DOI: 10.17679/iuefd.17102081

* Bu çalışmanın bir bölümü 7-9 Kasım 2013 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi'nde düzenlenen 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuştur.

GİRİŞ

Eğitim alanındaki tüm çalışmalar temelde öğrenmeyi ve öğrenci başarısını arttırmayı hedeflemektedir. Öğrenmenin yüksek düzeyde gerçekleşebilmesi için ise etkili öğretime ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrenci başarısının artırılması için öncelikle öğretim sürecinin ve öğretmenlerin kalitesinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir (Darling-Hammond, 2010; Odden, Borman, & Fermanich, 2004). Yapılan araştırmalar öğrenci başarısında en önemli etkiye sahip olan okul faktörünün öğretmen kalitesi olduğunu ortaya koymuştur (Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Coleman vd., 1966; Odden vd., 2004; Rockoff, 2004). Ayrıca öğretmen kalitesinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini belirten araştırmaların olduğu da bilinmektedir (Hanushek, 1997; Sanders, & Rivers, 1996). Rivkin, Hanushek ve Kain (2005)'e göre öğrencilerin düşük sosyoekonomik durumlarından kaynaklanabilecek dezavantajların giderilmesi nitelikli öğretmenler aracılığıyla olacaktır. Bu da etkili öğretim standartlarının belirlenmesi ve öğretmen performanslarının bu standartlara göre değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Uysal (2011)'a göre günümüz organizasyonlarının karşılaştığı en temel sorunlardan biri çalışanların denetlenmesidir. Denetim, örgütlerin işlevselliğini koruyabilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur ve en genel anlamda örgütlerin belirlenen örgüt hedeflerini ne oranda gerçekleştirdiğinin tespit edilmesi süreci olarak tanımlanır (Köse, & Döş, 2014). Bu tanımdan hareketle, öğretmen performans denetimi ya da değerlendirilmesi kısaca öğretmenlerin belirlenen öğretim hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin ölçülmesi olarak özetlenebilir. Fakat, şu ana kadar uygulamaya konan öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin bu iki hedefin de çok uzağında olduğu görülmektedir (Marzano, 2012).

Türkiye'de öğretmen performansının değerlendirilmesi konusu zaman içinde önem kazanmıştır. Ancak geçmişteki uygulamalar geleneksel yöntemleri tekrarlayanın ötesine geçememiştir. Performans değerlendirilmesinde kullanılan, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı müfettişler tarafından öğretmenlerin yılda bir sefer denetlenmesi gibi geleneksel sistemler, yüksek ve düşük performans gösteren öğretmenleri ayırt edemediği gibi bazen de tam tersi ölçümler üretebilmektedir. Bakanlık müfettişlerinin okul dışından, öğretmenleri ve okulu tanımayan kişiler olduğu düşünüldüğünde, bu tür kısa süreli ve öznel yargılara dayanarak yapılan değerlendirmelerin doğru ve adaletli sonuçlar vermesini beklemek güçtür (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2001; Uysal, 2011). Bunu göz önünde bulunduran MEB, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik daha işlevsel bir yöntem benimsemiştir. Ancak yeni yöntem sadece aday öğretmenleri kapsamaktadır (MEB, 2015). Bu yüzden tüm öğretmenlerin performanslarının geliştirilmesine yönelik performans değerlendirmesi açısından Türkiye'de hala önemli eksiklikler mevcuttur. Bununla birlikte gelişmiş ülkeler öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik önemli adımlar atmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bu ülkelerin başında gelmektedir.

Geçtiğimiz on yıl içerisinde Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaletinde öğretmen performansının değerlendirmesi zorunlu hale gelmiştir. Öğretmen performans değerlendirmesinin zorunlu hale geldiği son eyaletlerden biri de Michigan'dır. 2011 yılında getirilen bir yasa ile 2012 yılı itibarıyla eyaletteki tüm öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Bu araştırmanın amacı da 2012 yılında Amerika Birleşik Devletleri Michigan Eyaleti'nde zorunlu hale getirilen öğretmen performans değerlendirmesi yasasının okullar tarafından nasıl uygulanmaya geçirildiğini ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. 2012 yılında Amerika Birleşik Devletleri Michigan Eyaleti'nde zorunlu hale getirilen öğretmen performans değerlendirmesi yasası okullar tarafından uygulanmaya nasıl konmuştur?
2. Okulların öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullandıkları performans ölçütleri nelerdir?

Türkiye'de 2015 yılında uygulamaya geçen aday öğretmen değerlendirme sistemi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma ayrıca önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, çalışma Türkiye'deki akademisyenler, eğitim politikacıları ve yöneticilerine teoriden uygulamaya öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin örnek teşkil etmesi açısından önem arz etmektedir.

Yöntem kısmına geçmeden önce ABD'de öğretmen performans değerlendirilmesinin geçmişten günümüze nasıl geldiği açıklanacak ve Michigan'daki uygulamalara ilişkin literatür hakkında bilgi verilecektir. Böylece,

özellikle karşılaştırmalı araştırmalarda ülke bağlamının göz önünde bulundurulması sürecine katkıda bulunulmuş olacaktır.

LİTERATÜR TARAMASI

ABD’de Öğretmen Performans Değerlendirmesinin Tarihsel Gelişimi

Bu çalışma, öğretmen performansının denetim amacıyla ölçülmesi ve bu yolla okullarda öğretim kalitesinin artırılacağı inancına dayanarak ortaya konan öğretmen değerlendirme sistemlerine odaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, tüm organizasyonlarda olduğu gibi okullarda da performans ölçüm ve denetimi üretim ve kalitenin bir ön şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür bir denetim anlayışının, ancak 1950’lerde okullara girmeye başladığı söylenebilir (Castle & Shaklee, 2006). Fakat performans denetiminin okul başarısının artırılmasında kullanılmaya başlaması, asıl olarak 1970’lerden sonra, Amerika’da standartlaşma ve test hareketinin yaygınlaşmaya başlamasıyla gündeme gelmiştir (Castle & Shaklee, 2006). Standartlaştırma akımının doğal bir sonucu olarak öğretimin sonuçları somut olarak tanımlanmaya çalışılmış ve bunun doğal bir neticesi olarak da test akımı yaygınlaşmıştır. Buna bağlı olarak, öğretimin çıktıları test sonuçları olarak tanımlanmaya ve kontrol edilmeye çalışılmıştır. Bu yıllara kadar okul yöneticilerinin öznel yargılarına dayanarak değerlendirilen öğretmen performansları da bu akımdan etkilenmiştir.

1980’lere gelindiğinde, öğretmen performansı değerlendirmesinde artık yeni bir dönemin başlamakta olduğu rahatça görülmektedir. 1983 yılında Reagan hükümetine sunulan “A Nation at Risk” (ANAR) –Bir Ulus Risk Altında- başlıklı rapor bunun en açık göstergesi ve birçok otoriteye göre tetikleyicisidir. Raporda Amerikan eğitim sistemi kapsamlı bir şekilde incelenmekte ve eleştirilmektedir. ANAR raporuna göre Amerikan eğitimde kalite sorunlarının başında düşük performans sergileyen öğretmenler gelmektedir. Bu sorunun giderilebilmesi için raporda öğretmen adaylarının yüksek standartlara göre yargılanmaları; öğretmen maaşlarının serbest piyasa ekonomisinde olduğu gibi performansa dayalı rekabete dayandırılması; maaş ve kıdem artışı, kadro ve meslekten uzaklaştırma ile ilgili kararların etkili bir performans değerlendirme sistemine dayalı olarak yapılması ve yüksek performanslı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ile çok düşük performans gösteren öğretmenlerin cezalandırılması gerektiği gibi öneriler yer almıştır.

1983 yılında ANAR raporunun yayınlanmasının ardından, eğitim çıktı ve süreçlerinin standartlaştırılması, denetimi ve kontrolü adına birçok adım atılmıştır. Buna bağlı olarak 2001 yılında ikinci Bush yönetimi tarafından “No Child Left Behind (NCLB)” (Hiçbir Çocuk Geri Kalmayacak) yasası yürürlüğe konulmuştur. Yasanın yürürlüğe girdiği eyaletlerde, tüm öğrencilerin derecelerinin bilinmesi, yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin olduğu okulların ve öğretmenlerin cezalandırılması ve başarılı olan öğrencilerin bulunduğu okulların ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi amacıyla üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıfların yılda en az üç kez standart teste tabi tutulması zorunlu kılınmıştır. NCLB bu sayede tüm öğrencilere eşit ve kaliteli eğitim ulaştırılmayı hedeflemiştir.

Bush hükümetinden sonra, Obama hükümeti de performans tabanlı öğretmen değerlendirme sistemlerini desteklemiştir. Bunun en büyük göstergesi olarak, 2009 yılında Obama hükümeti tarafından onaylanan “Race to the Top (RTTT)” (Zirve Yarışı) adlı kanun gösterilebilir. NCLB ile başlayan ve eyaletlerin öğretmen performansını öğrenci başarısını göz önünde bulundurarak değerlendirmesini zorunlu kılan hareket, RTTT ile yeni bir boyut kazanmıştır (McGuinn, 2012). NCLB’nin eyaletleri zorlayan, kanun ve yaptırımlar uygulama yoluyla performans ölçme çabaları beklenen sonuçları ortaya çıkaramamış, ancak ve yalnızca eyaletlerin yaptırımlara uyuyor gözükebilmek için yüzeysel, göstermelik stratejiler geliştirmesiyle sonuçlanmıştır (McGuinn, 2012). Buna karşılık Obama hükümeti döneminde başlatılan RTTT hareketi ile yaklaşık dört buçuk milyar dolara yakın fon eyaletler arasında rekabet oluşturmak suretiyle istenen değişiklikleri yaptırım yoluyla değil, teşvik yöntemiyle başarmayı hedeflemiştir (McGuinn, 2012; US Department of Education, 2009). Fondan faydalanmak isteyen eyaletler için dört temel alanı kapsayan bir reform modeli hazırlanmıştır. Bu alanlarda gerçekleştirdikleri reformlara ve uygulamaya koymadaki başarılarına göre puanlandırılan eyaletler, yarışmayı kazanmaları halinde sahip oldukları okul yaşındaki çocuk nüfusuna göre fondan faydalanabilmişlerdir (US Department of Education, 2009). Fonu kazanmak için gerekli olan ölçütler okullarda yeni standartların kabulünü ve söz konusu eyaletlerdeki öğrenci ve öğretmenlerin bu standartlara göre değerlendirilmesini öngörmektedir. Bu nedenle fonu kabul eden eyaletler “value-added” ve “student growth percentiles” gibi modeller kullanarak öğretmen performansını öğrenci test sonuçlarına göre ölçen

ve değerlendiren modeller kullanmak durumunda kalmıştır (Baker, Oluwole, & Green, 2013; Harris, 2011; Keesler & Howe, 2012; Mead, 2012).

Michigan Eyaleti Örneği

Özellikle RTTT ile birlikte birçok eyalet öğretmen performansının değerlendirilmesi için çeşitli yasal girişimlerde bulunmuştur. Bu eyaletlerden birisi de Michigan'dır. ANAR (1983)'dan sonraki dönemde Michigan'a baktığımızda, öğretmen performansının ölçümü, denetlenmesi ve bunun sadece gözlem sonuçları değil, aynı zamanda öğrenci başarısına dayanarak yapılması adına atılan en büyük adımın 2011 yılında atıldığı görülmektedir. Bunun en büyük göstergesi de 2011 yılında eyalet meclisinden geçen ve eyalet sınırları içindeki tüm eğitimcilerin (öğretmen ve okul müdürlerinin) yılda en az bir defa ölçümünü gerektiren "MCL 380.1249" başlıklı yeni yasadır. Yasa öğretmen performansının ölçme ve denetlenmeye tabi tutulmasını gerektirirken, öğrenci başarısındaki artışın da (student growth model) bu değerlendirmenin önemli bir bölümünü oluşturmasını zorunlu koşturmuştur (Keesler & Howe, 2012; Mead, 2012). Yasa kapsamında eyalet sınırlarındaki tüm ilk ve orta seviyeli okullara devam eden öğrencilerin standart testler yardımıyla başarılarının ve başarılarındaki değişimin ölçülmesi ve sonuçların öğretmen performansını değerlendirmede önemli bir değişken olarak göz önünde bulundurulması öngörülmüştür.

2011-12 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konan yasa, tamamen yerel ve esnek bir yapıya sahip olan Michigan öğretmen değerlendirme sisteminde bazı köklü değişiklikler yapılmasına zemin hazırlamıştır. Eyalet genelinde uygulanarak eyalet sınırlarında görev yapan tüm öğretmenleri eşit şartlarda değerlendirmeyi öngören yasa, şu önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir: öğretmen performansının en az yılda bir kez ölçülmesi, öğrenci başarısının bu ölçümün önemli bir bölümünü oluşturması (2013-14 yılında %25, 2014-2015 yılında % 40 ve 2015-16'den itibaren %50), öğrenci başarısının dışında gözlem gibi farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğretmenlere dönüt verilmesi ve ölçüm sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanlara göre "oldukça etkili," "etkili," "asgari derecede etkili" ya da "etkisiz" olarak derecelendirilmesidir.

Yasanın uygulanmaya konmasında 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim öğretim yılları tanıtım ve adaptasyon yılları olarak görülürken, gerçek uygulamanın 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla eyalet genelinde uygulanmaya geçirilmesi öngörülmüştür. Tanıtım yılları boyunca okullara ve okul bölgelerine uygulamayla ilgili birçok kolaylık sağlanmıştır. Örneğin öğrenci başarısı ölçülürken okul bölgeleri kendi başarı değerlendirme sistemlerini seçme veya geliştirmede özgür bırakılmıştır. Bundan dolayı kimi bölgelerde ulusal çapta uygulanan standart sınav sonuçları temel alınırken, diğer bölgelerde eyalet geneli sınav sonuçlarının veya okul başarı notlarının temel alındığı örnekler görmek mümkündür. Yasanın tamamen uygulanmaya geçirileceği 2013 yılına gelindiğinde ise yasa ertelenmiş ve hatta 2014 yılında bazı değişiklikler yapılarak yeniden onaylanmıştır. Değiştirilen bu yasaya göre öğrenci başarısı 2014-2015; 2015-2016; ve 2016-2017 yılları boyunca %25 etkili olarak öğretmen performansını belirleyecek, 2017-2018 okul yılından itibaren bu oran %40'a yükseltilecektir.

Michigan eyaletinde yapılan bu yasal düzenlemenin uygulamada ne anlama geldiği ve nasıl bir etki oluşturacağı tam bilinmemektedir. Çünkü politika düzeyinde yapılan düzenlemelerin her zaman istenilen etkiyi göstermediği bilinen bir gerçektir (Cohen & Ball, 1990). Bunun altında yatan nedenlerden birisi politik dilin çok net olmaması ve uygulamacılar tarafından farklı şekilde algılanabilir olmasıdır. Bununla birlikte politika her ne kadar yeni bir uygulama talep etse de uygulamacıların birçoğunun geçmişten bağımsız hareket etmekte zorlandığı ve eski uygulamaları sürdürmeye çalıştıkları bilinmektedir (Cohen & Ball, 1990). Bu nedenle politika düzeyindeki düzenlemelerin nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında yaşanan problemlerin incelenmesi ve analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu anlayışa göre, Michigan eyalet düzeyinde alınan kararların uygulamada nasıl bir görüntü çizeceği ciddi bir soru işareti olarak durmaktadır. Bu çalışma da ABD'nin Michigan eyaletinde politika düzeyinde geliştirilen öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin düzenlemenin uygulamacılar tarafından nasıl hayata geçirildiğini incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntem gerçeğin yorumlanabilir ve sosyal olarak yapılandırılabilirliğine dayanmaktadır (Johnson & Gray, 2010; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Belli bir olguyu veya durumu doğal ortamında ve dolayısıyla içinde bulunduğu sosyal yapının gerçeklerini de ele

olarak betimlemeye çalışır (Drew, Hardman ve Hosp, 2008; Schulenberg, 2007; Yin, 2003). Buna açıdan bakıldığında bu çalışma betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Amerika Birleşik Devletleri, Michigan eyaletinde bulunan iki bölgedeki toplamda altı okuldan oluşmaktadır. Okullar ilk, orta ve lise seviyelerinden seçilmiştir. Okullar 2014 güz döneminde araştırmacılar tarafından birer defa ziyaret edilmiş ve her okuldan bir okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan okulların (ve katılımcıların seçiminde) ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, araştırma grubunu oluşturacak katılımcıların probleme ilişkin belirlenen niteliklere sahip olan kişilerden seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubu seçilirken göz önünde bulundurulacak birincil ölçüt bölgelerin ortalama bir sosyoekonomik düzeye sahip olmasıdır. Bu ölçütün, okul bölgesinin diğer bölgeleri temsil etme ihtimalini arttıracak düşünülmemektedir. Diğer ölçüt ise okul müdürünün en az beş yıllık yöneticilik tecrübesine sahip olması ve yasanın uygulanmaya başlandığı ilk günden itibaren okulda müdürlük yapıyor olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt ise okul müdürünün bölgeyi iyi tanınması ve uygulamadan önceki döneme ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Böylece düzenleme ile birlikte okuldaki değişimleri ayrıntılı gözlemlenmiş olacağı düşünülmektedir. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Okul Bölgesi	Okul Kademesi	Cinsiyet	Öğretmenlik Tecrübesi	Müdürlük Tecrübesi	Okuldaki Müdürlük Tecrübesi
A	İlkokul	Kadın	8	7	2
	Ortaokul	Erkek	6	6	3
	Lise	Erkek	8	16	14
B	İlkokul	Kadın	7	13	6
	Ortaokul	Erkek	7	4	4
	Lise	Erkek	5	7	3

Veri Türleri ve Toplama Aracı

Bu çalışmada hedef soruların cevaplandırılmasına yönelik toplanılan veriler nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi ve görüşmelerden faydalanılarak elde edilmiştir. Görüşme, katılımcıların belli bir konuda duygu, düşünce, algı ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yönelik olup nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu anlamda görüşmeler okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirmesine yönelik düşünce ve deneyimlerini ortaya koymasına olanak sağlamıştır. Araştırmada görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacının görüşmeden önce hazırlanmış sistematik soruları olsa da, görüşmenin akışına göre soruların sırasını değiştirebilir, bazı soruları atlarken, konunun akışına göre yeni sorular ekleyebilir. Bu konudaki esneklik problemin derinlemesine irdelenmesine olanak sağlamaktadır (Türnüklü, 2000). Kullanılan sorular açık uçlu olup, araştırmanın önceden belirlenen her alt temaya üç soru gelecek şekilde toplamda 15 soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurularak sorulara son şekli verilmiştir.

Doküman analizi yöntemi daha çok yasanın kapsamını araştırırken, okul bölgelerinde etkili öğretmen tanımını yaparken ve dolayısıyla sınıf gözlemlerinde kullandıkları ölçütlerin araştırılmasında kullanılmıştır. Bu bağlamda eyalet tarafından yürürlüğe konan yasa metni, bölge merkez yönetiminin almış olduğu kararları içeren belgeler ve uygulamada yararlanmaları için okul müdürlerine gönderilen ölçütlerin olduğu doküman veya bilgisayar programlarının çıktıları incelenmiştir.

Verileri Toplama Süreci

Elektronik posta yoluyla ulaşılan adaylara, çalışmanın içeriğinden ve sürecinden bahsedilerek gönüllü katılımları sağlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden müdürlerin çalıştıkları okullara en az iki ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi katılımcılarla tanışılması ve katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin elde edilmesi, soruların katılımcılara verilmesi ve her katılımcı için çalışma saatlerinin, randevu yer, gün ve saatinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Soruların önceden katılımcıyla paylaşılması katılımcının fikirlerini toparlaması, heyecanını gidermesi ve varsa cevap vermek istemediği soruları belirlemesine olanak tanımaktadır (Stanlick, 2011). İkinci ziyaret sırasında ise görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlkokul bölgesindeki görüşmeler bir gün içerisinde tamamlanmıştır. Diğer okullardaki görüşmeler ise okul müdürlerinin çok

yoğun olması nedeniyle altı ayı bulan bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Bütün görüşmeler okul müdürlerinin kendi ofislerinde yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi her müdür için farklı olup, 50 ile 75 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Tüm görüşmeler, İngilizce olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen görüşmelerin yazılı dökümleri İngilizce olarak yapıldıktan sonra verilerin analizi sürecine geçilmiştir. Verilerin analizi iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Birinci basamakta katılımcıların verdiği cevaplar araştırmanın soruları doğrultusunda iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplar, bölgede uygulama adına atılan adımlar ve etkili öğretim adına kullanılan ölçütler şeklindedir. İkinci basamakta ise her bir grubun analizi kendi içinde farklı bölgelerdeki uygulamaların karşılaştırılması şeklinde yapılmıştır. Burada tematik bir yöntem uygulanmıştır. Yani okullardaki benzer ve farklı uygulamalar göz önünde bulundurularak her grup için çeşitli temalar geliştirilmiştir. Üçüncü basamakta ise veriler, geliştirilen temalar doğrultusunda önceden toplanılmış dokümanlar da göz önünde bulundurularak bir kez daha analiz edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlilik, ölçüyor veya gözlemliyor olarak düşündüğümüz olgunun gerçekten ölçüyor veya gözlemliyor olduğumuz olgu olması şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam, 2002). Analizlerin geçerliliğini sağlamak için çeşitli yöntemler uygulanabilmektedir. Bu araştırmada birden fazla veriye dayanma (triangulation) ve araştırma grubunun onayının alınması (member check) yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın birden fazla veri kaynağına dayanması önemli olduğundan, görüşmeler ile elde edilen veriler, doküman analizi yoluyla güçlendirilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırma grubuna gönderilmiş ve grubun onayını almayan bulgular analizlerden çıkarılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik bulguların toplanılan veriler ile tutarlılık göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu açıdan bakıldığında, birden fazla veri kaynağı kullanılması geçerliliği artırdığı gibi güvenilirliği de arttıran bir önlem olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2002). Örneğin, görüşmelere ek olarak yapılan doküman analizi tek kaynaktan doğan yanlış yorumlamaları engelleyerek araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Bowen, 2009). Bu araştırma kapsamında etkili öğretmen tanımlarının yapıldığı formlar, öğretmen değerlendirme formları, gözlem formları ve yasanın ayrıntılı olarak açıklandığı resmi belgeler doküman analizi kapsamında incelenmiştir. Doküman analizi, görüşmeler yoluyla okul müdürlerinden elde ettiğimiz verilerin doğrulanması, genişletilmesi ve derinleştirilmesi hususunda araştırmaya katkıda bulunmuştur.

Bulguların güvenilirliğini arttırmak için kullanılan bir başka yöntem ise verilerin birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmesidir (Merriam, 2002). Bu araştırmada elde edilen veriler verilerin analizi kısmında belirtildiği basamaklara uyarak iki araştırmacı tarafından bir birinden bağımsız bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen temalar karşılaştırılmış ve bu süreç sonundan her iki araştırmacının hemfikir olduğu temalar direkt olarak bulgulara eklenmiştir. Diğer temalar ise tartışılarak fikir birliğine varıldığı takdirde bulgulara dahil edilmiş, aksi takdirde bulguları ekilemeyecek şekilde araştırmadan çıkarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya konu olan iki bölgede yapılan görüşme ve doküman analizi kapsamında, bölgelerin yasayı beş basamakta uygulamaya koyduğu görülmüştür. Basamaklar, performans ölçütlerinin belirlenmesi, belirlenen ölçütlerin öğretmenlere kazandırılması, öğretmenlerin öz-yeterlilik değerlendirmesi yapmaları ve okul müdürlerinin öğretimi gözlemlemesi ve öğretmen puanının belirlenmesidir. Bu basamaklar sırası ile aşağıda detaylandırılmıştır.

Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi

Öğretmen performansının değerlendirilmesi çok tartışmalı bir konu olagelmıştır. Bu tartışmanın merkezinde hangi ölçütlerin etkili olduğu sorusu yer almaktadır. Ölçütler belirlenmeden öğretmen değerlendirmesine yönelik şeffaf uygulamaların yapılması mümkün görünmemektedir. Bu gerçeğe dayanarak, araştırmamıza konu olan her iki bölgede de bölge idarecileri, okul yöneticileri, uzmanlar ve öğretmenlerden oluşan bir grup, eğitim yılı başlangıcında bir araya gelerek performans ölçütlerini belirlemişlerdir.

“(Sürece) Öğretmenlerle birlikte çalışarak etkili öğretime ilişkin herkesin üzerinde hemfikir olacağı çeşitli ölçütleri belirlemekle başladık. Örneğin daha bu sabah lider takım ile yaptığımız toplantıda matematik için en etkili öğretim tekniklerini konuşuyorduk. (Zaten) halihazırda uygulamada olan kriterlerimiz var ancak biz bir diğer düzeye geçip öğretmenlerimize bir liste verip onların bu listeden seçmelerini sağlamak yerine onlara X, Y ve Z’ i uygulamalarını söyleyeceğiz. Çünkü, eğer gerçek anlamda bir matematik yapısından (structure) bahsediyorsak, herkesin ortak etkili öğretim uygulamasının olması gerekmektedir. Dolayısıyla biz burada gerçekten hangi üçüncü sınıfın hangi şubesi veya dördüncü sınıfın hangi şubesinde olduğunuza bakılmaksızın tutarlı deneyimler gerçekleştirmeye çalışıyoruz. (Böylelikle) Öğrencilerimiz en etkili (öğretimsel) uygulamaya dayanan tutarlı eğitim deneyimleri elde ediyorlar.”

Burada vurgulanan etkili öğretime ilişkin standartların belirlenmesi sürecidir. Bu standartlar öğretim sürecinin tüm şubelerde benzer kalitede olmasını garanti altına alması bakımından önemli görülmektedir. Yani farklı şubelerde derse giren öğretmenler en etkili olduğu bilinen yöntemleri öğrenip bunları sınıflarda uygulayacak ve bu şekilde farklı şubelerdeki öğrenciler etkili olduğu ispatlanmış benzer uygulamalarla karşı karşıya kalacaktır. Böylelikle sınıflar arasında öğretmenin farklı olmasından kaynaklanan başarı farkının en aza indirilmesi hedeflenmektedir.

Görüşmeler sırasında okul müdürlerine ne tür ölçütler belirledikleri sorulmuştur. Onlar da çeşitli dokümanları araştırmacılar ile paylaşmışlardır. Bu dokümanların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2 ve 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2

A Bölgesinin Öğretmenler İçin Geliştirmiş Olduğu Performans Ölçütleri

Ana Bölümler	Alt Bölümler
Pedagojik Beceriler	Verilen derse ilişkin içerik bilgisi
	Plan ve hazırlık
	Üst düzey düşünme becerilerinin derse aktarılması
	Öğretim yöntemlerinin öğrencilere göre farklılaştırılması
	Teknoloji kullanımı
	Tartışma ve sorgulama teknikleri
	Öğrenme beklentileri
Sınıf Yönetimi	Yetiştirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirmelerin (formative assessment) kullanımı
	Düzenleme ve değerlendirme (summative assessment) kullanımı
	Öğretmen-öğrenci etkileşimi
	Sınıf kurallarının uygulanması
Profesyonel Sorumluluklar	Davranış beklentilerinin oluşturulması
	Öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi
	Olumsuz davranışa müdahale
Öğrenci Başarısı	Öğrenci-öğrenci etkileşimi
	Sınıfta öğrenme kültürü oluşturmak
Profesyonel Sorumluluklar	Diğer öğretmenlerle iletişim
	Ailelerle iletişim
	Okul ve bölge kurallarına uyum
Öğrenci Başarısı	Mesleki gelişim aktivitelerine katılım
	Öğrenci başarısının artışı

Tablo 3

B Bölgesinin Öğretmenler İçin Geliştirmiş Olduğu Performans Ölçütleri

Ana bölümler	Alt Bölümler
Mesleki Bilgi	Öğretmen öğrencilerin nasıl gelişim gösterdiklerini bilir
	Öğretmen bir dersteki içeriğin nasıl hazırlanacağını bilir ve bunu diğer derslerle ilişkilendirir
	Öğretmen öğrettiği derse ilişkin hem okul bölgesinin hem de eyalet eğitim bölümünün standartlarını bilir
	Öğretmen eyalet eğitim bölümünün öğretim standartlarını bilir ve uygular

	Öğretmen etkili bir öğrenci merkezli öğretimin nasıl yürütüldüğünü bilir Öğretmen okuldaki herkesi tanır
Planlama ve Hazırlık	Ders, ünite ve değerlendirme planlarının farkındadır Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini göz önünde bulundurur Plan yaparken öğrencilerin kendi deneyim ve sorularını ya da toplumun durumunu göz önünde bulundurur Planlar öğrencilerin ön bilgilerine dayanmaktadır Planlar konunun derinlemesine öğrenilmesini sağlamaktadır Planlar bölge eğitim bölümünün öğretim standartları ile uyumludur Planlar öğrencilerin dil, etnik, cinsiyet ve engel durumlarını göz önünde bulunduran, adalet ve eşitliği destekleyen yöntemleri içerir
Öğretimin Kalitesi	Öğretim öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak şekilde çeşitlilik sergilemektedir Kullanılan öğretim yöntemi öğrencilerin üst düzey düşünme, derin bilgi, anlamlı etkileşim ve gerçek yaşam ile ilişkilendirme becerilerine yöneliktir Her ünite ve dersin hedefleri öğrenciler için açıkça belirtilmiştir Öğrencilerin ön bilgileri, deneyim ve soruları ders ve ünitelerin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır Ders ve üniteler öğrencilerin dil, etnik, cinsiyet ve engel durumlarını göz önünde bulundurarak, tüm öğrencileri eşit bir şekilde sürece dahil etmektedir
Sürekli Değerlendirme	Öğretmen her öğrencinin akademik gelişimini değerlendirir Öğretmen öğrencilerin bölge ve eyalet düzeyinde belirlenen standartlara kapsamında göstermiş olduğu ilerlemeye ilişkin geri dönüt vermek için biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik (formative) değerlendirmeleri kullanır Öğretmenin kullanmış olduğu düzey belirlemeye yönelik (summative) değerlendirmeler bölgenin beklentileri ile tutarlıdır Değerlendirmeler öğretimsel hedef ve yöntemlerle tutarlılık gösterir Değerlendirmeler yeni öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde kullanılır Öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirir Değerlendirmeler öğrencilerin dil, etnik, cinsiyet ve engel durumlarını göz önünde bulundurarak, adil bir şekilde yapılır
Sınıf Ortamı	Öğretmen tüm öğrencileri derse dahil etmeye yönelik fiziksel ortam oluşturur Öğretmen önemseme, adalet ve saygıya dayalı bir iklim oluşturur Öğretmen öğrencilerin sosyal gelişim ve sorumluluklarını destekler Öğretmen öğrenci davranışları için beklenti oluşturur ve bu beklentiyi sürdürür Öğretmen öğrenmeyi destekleyecek sınıf prosedür ve rutin aktiviteleri planlar ve uygular Öğretmen öğretime ayrılan zamanı etkili bir biçimde kullanır Öğrenciler yüksek standartları kazanma konusunda motive edilmişlerdir
Profesyonellik	Öğretmen tüm öğrenci, veli ve öğretmenlere saygı ve hassasiyet gösterir ve onları önemser Öğretmen kendini tüm öğrencilerin öğrenmelerine adanmıştır Öğretmen dışarda bölgemizin bir büyükelçisiymiş gibi hareket etmektedir Öğretmen mesleki anlamda dengeli ve olgun davranışlar sergiler Öğretmen program ve mesleki uygulamalarını geliştirmek için diğer öğretmenlerle işbirliği yapar Öğretmen uygulamaları üzerine düşünür ve daha iyi olmak için çaba sarf eder Öğretmen etkili bir öğrenen-merkezli öğrenme topluluğunun özelliklerini uygulamada gösterir Öğretmen doğru ve başarılı bir şekilde birden çok sorumluluğu yerine getirir Öğretmen velileri çocuklarının öğrenme süreçlerine katar

Belirlenen Ölçütlerin Öğretmenlere Kazandırılması

Etkili öğretim adına belirlenen ölçütlerin kazandırılmasında bölgeler okulun sahip olduğu personel ve dışarıdan getirilen uzmanlar olmak üzere iki temel kaynaktan faydalanmışlardır. Öncelikle etkili öğretimin temel boyutları belirlenmiş ve bu boyutlarda bölgedeki öğretmenlerden her boyut için uzman olan kişiler belirlenmiştir. Alanda uzman olan öğretmenlerin olmadığı durumlarda gerek üniversitelerden ve gerekse de farklı okul bölgelerinden öğretmenler çağrılarak boyutların en etkili şekilde nasıl uygulanabileceği

öğretmenlere anlatılmıştır. Yaz boyu süren bu çalışmada özellikle videolardan faydalanılmıştır. Etkili öğretimin kazandırılmasından sorumlu olan öğretmen ve uzmanlar daha önceden kayıt altına aldıkları ders videolarını kullanılmışlardır. Uygulamalar sırasında öğretmenler bu videoları izleyerek etkili olan ve olmayan tekniklere ilişkin not almaktadırlar ve alınan notlar videoların bitimiyle birlikte tartışılmaktadır. Böylece öğretmenlerin etkili yöntemler konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmaktadır. Okula hazırlık döneminde gerçekleşen bu eğitim okul döneminde müdürlerin öğretmenleri gözlemedikten sonra onlara dönüt vermeleri yoluyla pekiştirildiği araştırmaya katılan müdürlerce ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Değerlendirmesi

Performans ölçütlerinin belirlenmesinin ardından dönem başında öğretmenlerden kendilerine ilişkin yeterlilik değerlendirilmesi yapmaları istenmektedir. Öz-yeterlilik değerlendirilmesi bölge tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini hangi konuda yeterli ve hangi konuda eksik gördüklerine ilişkin görüş bildirmelerini içermektedir. Buradaki temel amaç öğretmenin zayıf yönlerinin belirlenerek güçlendirilmesidir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi öğretmenlerin öğretim becerilerine ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini ve eksik yönlerinin iyileştirilmesi konusunda irade ortaya koymalarını sağlama amacına dönüktür. Öz-yeterlilik değerlendirilmesi özellikle uygulamanın başladığı ilk yıl için önem arz etmektedir, çünkü ilk yıl öğretmenin hangi konularda yeterli olup hangilerinde eksik olduğuna ilişkin yeterli miktarda veri bulunmamaktadır.

Bir bölgedeki okul müdürleri her öğretmen için performans hedeflerini belirlemenin aslında yasa uygulanmadan önce de kendi bölgelerinde var olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yasa ile birlikte hedeflerin her yıl yeniden gözden geçirilmesi ve gerekiyorsa değiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Okul müdürleri, yasa ile birlikte öğretmenler için belirlenen hedeflerin verilere dayanması nedeniyle daha çok "odaklanmış, gerçekçi ve bilimsel" olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin de hedef belirleme sürecinde söz sahibi olmasının öğretmen-yönetici arasındaki işbirliğini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Okul Müdürünün Öğretimi Denetlemesi

Okul müdürleri yıl içerisinde belirli aralıklarla sınıflarda gözlemler yaparak, önceden belirlenmiş ölçütlerin ders sırasında öğretmen tarafından ne ölçüde uygulandığını inceler. Teknoloji kullanımı gözlemleri kolaylaştırmaktadır. Bölgelerden birisi öğretmen değerlendirmesini kolaylaştırmak ve kağıt-kalem işlerini azaltmak adına bir program geliştirmiştir. Bu programda her öğretmenin bir profili mevcuttur. Öğretmen profili öğretmene ilişkin tüm bilgileri içermektedir. Sınıfta gözlem yapan okul müdürü içerisinde bu programın yüklü olduğu bir tablet ile sınıflara girmektedir. Öğretmene ilişkin gözlemlerini tablet üzerinden sisteme yüklemektedir. Sistem bütün ölçütlere ilişkin puanlamalar tamamlandıktan sonra öğretmen için nihai bir puan belirlemektedir. Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus sınıf gözlemlerinin ve dolayısıyla öğretmen değerlendirmesinin temel amacının öğretmenlerin performansını arttırmak olduğudur. Buna paralel olarak okul müdürleri öğretmeni gözlemedikten sonra yüz yüze görüşerek aldığı notları onunla paylaşmakta ve birlikte öğretmenin güçlü yönleri ile geliştirmesi gereken yönleri üzerinde tartışmaktadır.

Her iki bölgedeki okul müdürleri de iki çeşit gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunlar kısa soluklu (walkthrough) ve uzun soluklu (observation) olacak şekilde ikiye ayrılmaktadır. Kısa soluklu gözlemler genelde 5-10 dakika sürmektedir ve tüm öğretmenler için yılda iki kez yapılmaktadır. Uzun soluklu gözlemlerde ise bir ders bütün olarak gözlemlenmektedir ve genelde kadrosu bulunmayan (non-tenure) öğretmenlere uygulanmaktadır.

"Öğretmenin elinde bir ders planı, gündemi, hedefleri ve sorularının olduğunu görüyor muyum? (Bunlara bakıyorum). Eğer istersem fotoğraf da çekebiliyorum. Daha sonra sınıf düzenine, öğrencilerin çalışmalarına, takvime, gündeme ve bunun gibi şeylere bakıyorum. Ne tür öğrenmeler gerçekleşiyor? Ve işte tam da burada Bloom'un taksonomisi. Öğrenciler hangi düzeyde öğreniyorlar, kutuyu (elindeki tablet bilgisayardan) işaretliyorum. Acaba (öğrenilenler) sadece o sınıf bağlamında mı kalıyor yoksa gündelik kullanıma aktarılıyor mu ve bunun gibi şeyler. Üzerinde durduğumuz bir başka unsur da öğrencilerin derse katılımı. Şimdi sınıfta 15 kişi var, 11'i derse katılıyor. Bu demektir ki dördü katılmıyor. Bütün bunları kaydediyorum ve bu bilgiler o öğretmenin dosyasına çevrimiçi olarak ekleniyor."

Özellikle mevcudun ve dolayısıyla öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda kısa ve uzun süreli gözlemlerin yapılması sürecinde müdür yardımcıları da önemli rol almaktadır. Bir lise müdürü kendi okulunda

öğretmen gözlemlerini müdür yardımcılarıyla birlikte yaptığını belirtmiştir. Bu uygulamada okul müdürü ve müdür yardımcılarının branşlarının aynı veya benzeri branşlara sahip öğretmenleri gözlemlemektedirler. Böylece, okul müdürünün iş yükü azalmış ve branşlara göre uzman olanların gözlem yapması sağlanarak daha güvenilir sonuçların elde edilmesi ihtimali arttırılmıştır.

Öğretmen Puanının Belirlenmesi

Öğretmenlerin nihai puanları sınıf gözlemleri, Tablo 2 ve 3'te belirtilen ölçütler ve öğrenci başarısı baz alınarak belirlenmektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi sınıf gözlemleri okul müdürleri tarafından yapılmaktadır. Ancak diğer ölçütler için öğretmenin performansı öğretmen ile birlikte değerlendirilmektedir. Örneğin, okul aile işbirliğine ilişkin öğretmenin gözlemlenmesi mümkün görünmemektedir. Bu yüzden okul müdürü öğretmene puan verirken öğretmenin okul aile birliğine ilişkin yapmış olduğu faaliyetleri gösteren dokümanları incelemektedir. Öğretmenin göstermiş olduğu somut deliller ona verilecek puanı belirlemektedir. Gözlem ve ölçütlere göre öğretmenler değerlendirildikten sonra buna en son olarak öğrenci başarı puanı eklenilmektedir. Bu nihai puan ile her öğretmen için "oldukça etkili," "etkili," "asgari derecede etkili" ya da "etkisiz" olmak üzere toplam dört dereceden biri verilmektedir. Sistem, beklenen yeterliliği gösteremeyen öğretmenlere eğitim bölgelerinin hizmet-içi eğitim sağlamasını gerektirmektedir. Öğretmen düşük puan aldığı zaman gerek bölge tarafından gerekse de bölge dışında sunulan mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları ve zayıf olan bu yönlerini geliştirmeleri için onlara fırsat verildiği bilinmektedir. Bununla birlikte, üst üste alınan düşük puanlar öğretmenlerin işlerini kaybetmelerine neden olabilmektedir.

Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus öğrenci başarısının sürece dahil edilmesine ilişkin okul müdürlerinin hemfikir olduğu problemdir. Yasa öğrenci başarısının nasıl ölçüleceğine dair açık bir yol göstermemiştir. Öğrenci başarısının kim tarafından nasıl ölçüleceğine dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Eyalet aslında bunu bölgelerin kendilerine bırakmıştır. Araştırmaya konu olan bölgeler öğrenci başarısını öğretmenlerin kendi sınavlarıyla belirlemesini istemiştir. Çoğu öğretmenin ön-test, son-test uygulaması yoluyla öğrenci başarısını ölçtüğü saptanmıştır. Bu konuda müdürler çekince belirtmişlerdir. Onlara göre öğrencinin son-test sonucunda daha yüksek puan alması kaçınılmazdır, çünkü ön-test öğrencinin daha önce sahip olmadığı bir bilgiyi kendisinden istemektedir. Son-testte ise öğrenci az da olsa bir şeyler öğrenmektedir. Dolayısıyla öğrencinin son-testte yüksek puan alması öğretmenin etkililiği açısından çok fazla bilgi vermemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerek öğrenci başarısının ortalama olarak arttırılması ve gerekse de düşük ve yüksek sosyoekonomik durumdaki öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltmaya yönelik yoğun talepler neticesinde yapılan araştırmalar öğretmen faktörünün önemini gün yüzüne çıkarmıştır (Rivkin vd., 2005). Araştırmalarda etkili öğretmenler, özellikle sosyoekonomik durumu dolayısıyla düşük akademik başarı problemi ile karşı karşıya olan öğrencilerin başarılarını arttırmada olmazsa olmaz bir etken olarak göze çarpmaktadır (Koedel, 2009). Bütün bu bulgular düşük sosyoekonomik durumdaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara etkili öğretmenlerin atanmasına yönelik bir politikayı öngörmektedir. Ancak, bu politikanın hayata geçirilmesi çeşitli nedenlerle her zaman mümkün olmamaktadır. Bunun yerine, özellikle de ABD gibi gelişmiş ülkelerde, eğitim sisteminde var olan ancak etkili olamayan öğretmenlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan en önemlisi 2009'da ABD'de başlayan öğretmen performansının değerlendirilmesi çalışmalarıdır. Michigan eyaleti de öğretmen performansının değerlendirilmesini kabul eden eyaletlerden bir tanesidir. Bundan hareketle bu araştırmada 2012 yılında Michigan eyaletinde uygulamaya konan öğretmen performansının değerlendirilmesi çabaları nitel yöntem yoluyla incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmesinin okullar tarafından uygulanması genellikle beş adımda gerçekleşmektedir. Bunlar, performans ölçütlerinin belirlenmesi, ölçütlerin öğretmenlere kazandırılması, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi, sınıf gözlemlerinin yapılması ve öğretmen ile ortak bir şekilde değerlendirme puanının belirlenmesi şeklindedir. Öğretmenlerin nihai puanları değerlendirmenin üç temel boyutundan aldıkları puanlar ile elde edilmektedir. Bunlar, önceden belirlenmiş çok çeşitli ve kapsamlı ölçütlere göre öğretmenin sergilemiş olduğu performans, okul müdürü tarafından gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde öğretmenin sergilediği performans ve öğretmenin öğrenci başarısına kattığı değer şeklindedir. Öğretmenin nihai puanı onun "oldukça etkili," "etkili," "asgari derecede etkili" ya da "etkisiz" den oluşan dört etkililik kategorisinden birisini almasını sağlamaktadır. Etkisiz ve asgari

düzeyde etkili olan öğretmenlerin etkili olmadıkları konularda hizmet-içi eğitim almaları sağlanmaktadır. Ancak, uygulama uzun yıllar etkisiz olan öğretmenlerin yaş, kıdem veya eğitim durumlarına bakılmaksızın işlerini kaybetmelerine neden olmaktadır.

Araştırma okul müdürlerinin sınıf gözlemleri yaparken gerek uzun soluklu gerekse de kısa soluklu gözlemlerden faydalandığını göstermektedir. Her öğretmen için birden fazla gözlem yapılmaktadır. Bununla birlikte diğer ölçütler bölgeden bölgeye değişiklik gösterse de ortak olan bazı temel ölçütler mevcuttur. Bunlar genel olarak pedagojik bilgiler, sınıf yönetimi, etkili öğretimin uygulanması, planlama, profesyonel tutum ve davranışlar, aile katılımı ve üst düzey değerlendirme yöntemleri kullanmak şeklinde özetlenebilir. Ancak, öğrenci başarısının nasıl ölçüleceğine dair önemli soru işaretleri mevcuttur. Bununla ilgili her bölge kendi sistemini geliştirmiştir. Örneğin, bu çalışmadaki bir bölge öğrenci başarısını öğretmenlerin değerlendirmesini istemiştir. Ancak öğretmenin öğrenciye verdiği puanın kendi performans puanını da belirleyeceği düşünülürse, bu sistemin etkili olmayacağı söylenebilir. Eyalet tarafından yapılan standardize edilmiş testlerin bu amaçla kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya konu olan iki eyaletteki uygulamaların bir kısmı ülkemizde 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulanan aday öğretmenlerin değerlendirilmesi ile benzerlik göstermektedir. En önemli benzerlik performans ölçütleridir. Gerek eyalet bölgeleri gerekse de Türkiye'deki uygulama ortak olarak, öğretmenin hedef belirlemesi, eğitim ve öğretimi planlayabilmesi, etkili öğretim ortamlarını düzenleyebilmesi, eğitim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmesi, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, profesyonel tutum ve davranışların sergilenmesi ölçütlerini içermektedir. Aynı zaman da her iki sistem de okul müdürünün sınıf gözlemleri yoluyla öğretmen performansını değerlendirmesini içermektedir. Ancak, Türkiye ve Michigan, öğretmen performans değerlendirmesinde öğrenci başarı puanlarının kullanılması ve öğretmen değerlendirme sürecinin öğretmen ile işbirliği halinde yapılması konularında farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada ortaya konan bulgular, öğretmen performans değerlendirmesinin yoğun olarak tartışıldığı ve yeni bir uygulamanın başladığı Türkiye'deki sisteme ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmadaki bulgulardan hareketle Türkiye'nin eğitim ve okul kültürüne uyarlanmış öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik etkili bir uygulama hayata geçirildiğinde, böyle bir uygulamanın öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki akademik etkileşimi, okul yöneticilerinin öğretim liderliği faaliyetlerini, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve genel anlamda okulun öğrenci başarısına verilen önemi arttıracakları düşünülmektedir. Ancak, ülkemizde eğitim yönetimine ilişkin birçok kuram ve uygulama gelişmiş ülkelerden doğrudan alındığı ve bunların birçoğunun ülkemizdeki eğitim problemlerine çözüm üretmekten uzak olduğu unutulmamalıdır (Örücü & Şimşek, 2011). Bu yüzden, buradaki bulguların ülkemize uyarlanması konusunda üzerinde düşünülmesi gereken birkaç temel husus vardır.

Öğretmen performans değerlendirme modelleri Türkiye'ye uyarlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli husus, ülkemizdeki eğitim sisteminin merkezîyetçi bir yapı ile yönetiliyor olduğu gerçeğidir (Çelik & Gür, 2013). Türkiye'de geliştirilecek muhtemel bir öğretmen performans değerlendirmesi yöntemi, sistemin yapısı gereği tüm ülkede aynen uygulanacaktır. Farklı okulların farklı olan ihtiyaçlarını hesaba katmadan yapılacak olan böyle bir uygulamanın bütün okullarda aynı etkiyi göstermesi mümkün görünmemektedir. Halbuki ABD'de eğitim, merkezi politikalar ile yönetilmemekte, bunun yerine her eğitim bölgesi kendi politikalarını belirlemektedir. Öğretmen değerlendirmesinde de benzer durum söz konusudur. Örneğin, Michigan eyaletinde bulunan birçok bölge öğretmen performansını ölçerken farklı ölçütler kullanılmaktadırlar. Bu ölçütler bölgenin kendi karakteristik özelliklerine uygun olarak geliştirilmektedir. Bu da etkili bir uygulamanın gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

Öğretmen performans değerlendirmesinin ülkemizde uygulanması düşünüldüğünde, göz önünde bulundurulması gereken bir başka konu da öğretmenlerden gelecek olumsuz tepkiler ve uygulamaya karşı gösterilmesi muhtemel dirençtir (Peterson & Peterson, 2006). Literatürde de değinildiği gibi ABD uygulamanın köklü bir geçmişi vardır. ANAR ve NCLB gibi raporlar ile birlikte eğitimde hesap verilebilirlik kavramlarının 30 yıldan fazla bir geçmişi vardır. Bütün bunlar öğretmenlerin performans değerlendirmesini kabul etmelerini kolaylaştırmıştır. Ancak ülkemizde öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik sistematik olarak atılan en önemli adım 2015 yılı itibarıyla gerçekleşmiştir. Bu yüzden öğrenci başarısı gibi birden fazla boyutu olan ve önemli yaptırımları içeren sistematik bir performans değerlendirmesinin

yapılabilmesi için halihazırdaki uygulamanın uzun yıllar uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Michigan'daki performans değerlendirmesinin temel hedefi açıkça öğretmenlerin etkililiklerinin geliştirilmesi olarak belirtilmiştir. Buna paralel olarak değerlendirme sonucunda etkili olamayan öğretmenlere gerek okul içinden gerekse de okul dışından etkili olamadığı alana ilişkin modern ve geleneksel olmak üzere çok çeşitli destekler sunulmaktadır. Öğretmenler kendileri ile ilişkili en uygun olanı seçmekte ve yoğun eğitimler sonucunda eksikliklerini gidermeye çalışmaktadırlar. Ancak, ülkemizde öğretmenlere halihazırda sağlanan destekler çok kısıtlıdır. Örneğin, okulların öğretmenlere sağlayacağı alan uzmanları (specialists) bulunmamaktadır. Öğretmenlerin aldıkları desteklerin büyük kısmını öğretmenlerin ihtiyaçlarından bağımsız olarak belirlenmiş seminer gibi geleneksel yöntemler oluşturmaktadır (Özoğlu, 2010). Bu yöntemler öğretmenlerin eksikliklerini gidermeleri açısından etkisiz ve yetersiz kalmaktadır.

Bu bulgular ışığında Türkiye'deki mevcut öğretmen değerlendirme uygulamasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle öğretmenlerin değerlendirilmesi gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bütün öğretmenleri kapsamalıdır. Bu konuda yapılacak düzenlemenin radikal bir biçimde olmaması ve çeşitli adımlarla sürece yayılması durumun öğretmenler tarafından kabul görmesi açısından önem arz etmektedir. Yapılacak olan olası düzenleme sonrasında performansı düşük bulunan öğretmenlere kendilerini geliştirebilmeleri için çeşitli olanaklar sağlanmalıdır. Bu olanaklar sadece seminerlerle sınırlı tutulmamalıdır. Özellikle, öğretmenleri sınıf ortamında gözlemleyecek, zayıf ve güçlü yönlerini belirleyecek ve öğretmenlerin eksikliklerini gidermeleri konusunda onlara yardımcı olacak uzman (specialist) kişilere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okullarda bu kadroların açılması, bu kişilere az sayıda ders yükü verilmesi ve bu kişilerin zamanlarının önemli bir kısmını diğer öğretmenlere yardımcı olmak için kullanmaları sağlanmalıdır.

Bu çalışmadaki bulgu ve sonuçlar çalışmadaki çeşitli sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Çalışmadaki en önemli sınırlılık çalışma grubunu oluşturan toplam katılımcı sayısıdır. Ancak bu durum araştırmacıların kontrolü dışında gerçekleştirilmiştir. Bütün çabalara rağmen, başvuru alan okul bölgelerinden yalnızca iki tanesi çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve çalışma grubu sadece bu okullardaki müdürlerden seçilmiştir. Çalışmadaki bir diğer sınırlılık ise verilerdeki çeşitlilik ile ilgilidir. Öğretmen performansının nasıl uygulandığı gözlem yapılarak daha etkili bir biçimde değerlendirilebilmektedir. Ancak, okullarda gözlem yapılması bölge yöneticileri tarafından uygun görülmemiştir. Bu nedenle çalışmayı oluşturan veriler görüşme ve dokümanlarla sınırlı kalmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools, *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı Performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 151-179.
- ANAR (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington, DC: United States Department of Education
- Baker, B. D., Oluwole, J., & Green, P. C. (2013). The legal consequences of mandating high stakes decisions based on low quality information: Teacher evaluation in the race-to-the-top era. *Education Evaluation and Policy Analysis Archives*, 21, 1-71.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Castle, S., & Shaklee, B. D. (2006). *Assessing teacher performance: Performance-based assessment in teacher education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1990). Relations between policy and practice: A commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 331-338.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Çelik, Z., & Gür, B. (2013). Turkey's education policy during the AK Party Era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4), 151-176
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Drew, C.J., Hardman, M.L. & Hosp, J.L. (2008). *Designing and conducting research in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal of Legislation*, 28(2), 465-498.
- Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-169
- Hanushek, E. A. (2008). *Teacher deselection*. In D. Goldhaber and J. Hannaway (Eds.), *Creating A New Teaching Profession* (165-180). Washington, DC: Urban Institute Press.
- Harris, D. N. (2011). *Value-added measures in education: What every educator needs to know*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Johnson, B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. In A. Tashakkori & E. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.) (69-94). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Keesler, V. A., & Howe, C. (2012). *Understanding educator evaluations in Michigan. Results from Year 1*. Lansing, MI: Michigan Department of Education.
- Koedel, C. (2009). An empirical analysis of teacher spillover effects in secondary school. *Economics of Education Review*, 28(6), 682-692.
- Köse, A., & Döş, İ. (2014). Risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin maarif müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 45-64.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14-19.
- McGuinn, P. (2012). *The state of teacher evaluation reform: State agency capacity and the implementation of new teacher-evaluation systems*. Washington, D.C: Center for American Progress.
- Mead, S. (2012). *Recent state action on teacher effectiveness: What's in state laws and regulations?* Washington, DC: Bellwether Education Partners.
- MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 29329)
- Merriam, S.B (2002). *Introduction to qualitative research*. In S.B. Merriam (Ed) *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Odden, A., Borman, G., & Fermanich, M. (2004). Assessing teacher, classroom, and school effects, including fiscal effects. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 4-32.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
- Peterson, K.D., & Peterson, C.A. (2006). *Effective teacher evaluation: A guide for principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Sanders, W., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schulenberg, J. L. (2007). Analysing police decision-making: Assessing the application of a mixed-method/mixed-model research design. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 10(2), 99-119.
- Stanlick, S. (2011, December 10). Qualitative research series: Debating the question question. Retrieved from <https://researchsalad.wordpress.com/2011/10/12/qualitative-research-series-debating-the-question-question/>
- Topcu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- U.S. Department of Education (2009). Race to the top program executive summary (74 Fed. Reg. 59692). Retrieved from <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>
- Uysal, E. A. (2011). Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi: bir araştırma ve model önerisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
mbellibas@adiyaman.edu.tr

Şerafettin GEDİK
gedikser@msu.edu