

ÖĞRETMEN DENETİM SÜREÇLERİNDE PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN ÖĞRETMEN PERFORMANSI VE MESLEKİ GELİŞİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: META-ANALİTİK BİR İNCELEME

THE EFFECTS OF PORTFOLIO EVALUATION IN TEACHER SUPERVISION
PROCESSES ON TEACHER PERFORMANCE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
A META-ANALYTICAL REVIEW

Elif KONORALP

elifkonoralp@icloud.com; <https://orcid.org/0000-0002-8581-3638>

ÖZET

Bu çalışma, öğretmen denetim süreçlerinde portfolyo değerlendirmesinin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini meta-analitik bir yaklaşımla incelemektedir. Öğretmen performansına yönelik geleneksel denetim uygulamalarında gözlemlenen kısıtlılıklar ve tek yönlü geri bildirim anlayışı, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı etkileşimlerini ya da yansıtıcı düşünme süreçlerini tam olarak yansıtmamaktadır. Portfolyo değerlendirmesi ise öğretmenin ders planlarından yansıtıcı raporlara, öğrenci çalışmalarından mesleki gelişim planlarına kadar çok çeşitli kanıtları düzenli biçimde bir araya getirerek, daha bütüncül bir bakış açısı sunar. Meta-analiz kapsamında taranan 182 çalışma, portfolyo kullanımının orta düzeyde ve anlamlı bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öz değerlendirme ve katılımcı denetim modellerinde portfolyo, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını sorgulamayı ve yenilikçi stratejiler geliştirmeyi teşvik ederek performans yükselişine ve motivasyon artışına katkı sağlamaktadır. Ayrıca portfolyonun mesleki gelişim üzerindeki olumlu etkisinin, yansıtıcı düşünme becerisini düzenli olarak kullanmayı benimseyen öğretmenlerde daha belirgin olduğu görülmüştür. E-portfolyo gibi dijital yaklaşımlar, paylaşım kolaylığı ve sürekli güncelleme olanağı sunarak işbirlikçi öğrenme ortamlarını güçlendirebilmekte, ancak teknik altyapı ve dijital okuryazarlık düzeyinde yaşanan eksiklikler nedeniyle beklenen etkiyi sınırlayabilmektedir. Bu bulgular, portfolyonun yalnızca değerlendirme değil, aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel kimliklerini inşa eden bir öğrenme aracı olarak konumlandırılabilceğini göstermektedir. Öğretmen performansını geliştirmek ve kurum içinde kalıcı bir öğrenme kültürü oluşturmak için portfolyonun sistemli destek, açık rubrikler, meslektaş geri bildirimi ve teknoloji altyapısı gibi boyutlarla birlikte ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Portfolyo Değerlendirmesi, Öğretmen Denetimi, Öğretmen Performansı, Mesleki Gelişim, Meta-Analiz, Yansıtıcı Düşünme

ABSTRACT

This study examines the effects of portfolio assessment in teacher supervision processes on teacher performance and professional development through a meta-analytic approach. The limitations and one-way feedback approach observed in traditional supervision practices for teacher performance do not fully reflect teachers' in- and out-of-class interactions or reflective thinking processes. Portfolio assessment, on the other hand, offers a more holistic perspective by bringing together a wide range of evidence from lesson plans, reflective reports, student work and professional development plans in an organized way. The 182 studies reviewed in the meta-analysis reveal that the use of portfolios has a moderate and significant effect size. Especially in self-assessment and participatory supervision models, the portfolio contributes to improved performance and increased motivation by encouraging teachers to question their pedagogical practices and develop innovative strategies. In addition, the positive impact of the portfolio on professional development was found to be more pronounced in teachers who

adopted the regular use of reflective thinking skills. Digital approaches such as e-portfolios can strengthen collaborative learning environments by providing ease of sharing and continuous updating, but may limit the expected impact due to deficiencies in technical infrastructure and digital literacy. These findings suggest that the portfolio can be positioned not only as an assessment tool but also as a learning tool that builds teachers' professional identities. In order to improve teacher performance and create a lasting learning culture within the organization, it is recommended that the portfolio should be considered together with systematic support, clear rubrics, peer feedback, and technology infrastructure.

Keywords: Portfolio Assessment, Teacher Supervision, Teacher Performance, Professional Development, Meta-Analysis, Reflective Thinking

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinde öğretmen denetim süreçleri, okul içindeki kalite güvencesinin sağlanmasında ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sürekli desteklenmesinde merkezi bir önem taşır. Günümüzde giderek yaygınlaşan yaklaşımlardan biri olan portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlerin mesleki etkinliklerinin çok yönlü olarak incelenmesine, yansıtıcı düşünmeye ve sistemli geribildirim zemin hazırlamaktadır. Portfolyo, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından mesleki gelişim planlarına, öğrenci geri bildirimlerinden kişisel yansıtma raporlarına kadar birçok kanıtı bir araya getiren bütüncül bir değerlendirme aracıdır. Bu çalışmada, öğretmen denetim süreçlerinde portfolyo değerlendirmenin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkileri meta-analitik bir yöntemle incelenmiştir. Böylece, dağınık halde bulunan çok sayıdaki araştırmanın bulguları niceliksel ve niteliksel bakımdan bütünleştirilerek, alandaki genel eğilimleri ve ortaya çıkan boşlukları daha net bir çerçevede görünür kılmak amaçlanmıştır. Öncelikle, portfolyonun son yıllarda öğretmen değerlendirmesi ve mesleki gelişim kapsamında neden bu kadar ilgi odağı haline geldiği konusuna değinilecektir. Sonraki bölümlerde ise araştırmanın temel soru ve amaçları, kavramsal çerçevedeki önemli kavramlar ve kuramsal dayanaklar ele alınacaktır. Ardından, çalışma boyunca hangi sınırlılıklarla karşılaşıldığı ve literatürde hangi boşlukların doldurulmak istendiği açıklanacaktır.

Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi

Öğretmen denetimi, eğitim sistemi içerisinde hem bir kalite kontrol süreci hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme aracı olarak düşünülmektedir (Aydın, 2013). Geleneksel denetim modellerinde, öğretmen performansı çoğu zaman gözlem formları, kısa süreli müfettiş ziyaretleri veya öğrenci başarı testleri gibi sınırlı veri kaynakları ile değerlendirilmektedir (Peterson, 2000). Böyle durumlarda, öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu yapısını yansıtabilmek güçleşmekte, öğretmenlerin ders içi ve ders dışı etkinlikleri, yansıtıcı düşünme pratikleri veya disiplinler arası işbirliği gibi pek çok kritik unsur gözden kaçabilmektedir. Bu noktada portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlerin kendi uygulamalarına ilişkin pek çok dokümanı sistematik biçimde derleyerek, hem kendi gelişimlerini izlemelerine hem de dışarıdan geribildirim almalarına olanak tanır (Moss, Schutz & Collins, 1998). Portfolyonun sunduğu en güçlü yönlerden biri, öğretmenlerin yalnızca sonuç odaklı performanslarını değil, aynı zamanda mesleki süreçte gösterdikleri refleksiyonu, yenilik arayışlarını, öğrenci merkezli öğrenme tasarımlarını ve sürekli gelişim motivasyonlarını yansıtmasıdır (Borko, Michalea, Timmons & Siddle, 1997). Bu nedenle portfolyo, sıradan bir belge dosyasının ötesinde, öğretmenlik mesleğini şekillendirebilecek ve dönüştürebilecek araçsal bir değere sahiptir. Bununla birlikte, alanyazında portfolyonun etkisine dair

çalışmalarda gözlenen yaygın bir sorun, bulguların parçalılık içinde sunulmasıdır (Darling-Hammond, 1997). Farklı ülkelerde, farklı eğitim kademelerinde, hatta farklı ölçüm araçlarıyla yapılan birçok araştırma, portfolyonun etkilerine dair olumlu veya olumsuz sonuçlar raporlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmaların toplu olarak değerlendirilmesi, portfolyonun öğretmen performansı ve mesleki gelişim açısından hangi boyutlarda güçlü ya da zayıf etkilere sahip olduğunu anlamak için gereklidir. Araştırmanın önemi, tam da bu noktada kendini göstermektedir: Meta-analitik bir inceleme, dağınık haldeki bu bulguları sistematik bir çerçevede toplayarak, portfolyo uygulamalarının genel bir resmini sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca öğretmen denetimi, sadece öğretmenlerin bireysel performansını izlemekle kalmaz; aynı zamanda okul kültürü, öğrenci başarısı ve eğitim politikaları üzerinde de belirleyici rol oynar (Sullivan & Glanz, 2000). Eğer portfolyonun bu denetim süreçlerine entegrasyonunun olumlu sonuçlar verdiği nicel ve nitel bulgularla desteklenirse, bu durum aynı zamanda eğitim politikalarına yol gösterebilecek veriler sunmaktadır. Performans ölçümünde salt puanlama veya notlandırma anlayışından sıyrılmak, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki desteği almasına ve yenilikçi uygulamalar geliştirmesine fırsat verir (Airasian & Gullickson, 1997). Portfolyo uygulaması, tam da bu ihtiyaca cevap veren alternatif bir değerlendirme yaklaşımıdır.

Öğretmen denetiminde portfolyo yaklaşımı, eğitim bilimlerinde yapılandırmacı ve yansıtıcı öğrenme kuramlarıyla sıkı bir bağlantı içindedir. Yapılandırmacı kurama göre, bilgi, bireyin aktif katılımıyla inşa edilir ve öğrenme sürecinde bireyin deneyimleri belirleyici bir rol oynar (Borko et al., 1997). Öğretmenin kendisi de sürekli öğrenme hâlidir ve sınıf içi uygulamalarına dair çıkarsamalar yaparak mesleki bilgi birikimini geliştirir. Portfolyo, bu deneyimlerin kaydedildiği, değerlendirildiği ve paylaşıldığı bir platform sunar. Yansıtıcı öğrenme kuramı (Reflective Practice) ise öğretmenlerin geçmiş deneyimleri üzerinde düşünerek, gelecekteki uygulamalarını iyileştirmesini vurgular (Schön, 1983). Portfolyo, yansıma sürecini somut verilerle destekleyerek öğretmenlerin kendilerini ve öğretim stratejilerini daha derinden kavramalarını sağlar. Ayrıca, mesleki özerkliği ve profesyonel kimlik gelişimini teşvik eder (Antonek, McCormick & Donato, 1997). Bu kuramsal temeller, portfolyo uygulamasının sadece performans belgesi değil, aynı zamanda bir öğrenme ve gelişim süreci olduğunu savunur. Dolayısıyla portfolyo değerlendirmesi, öğretmen denetiminin geleneksel “öğretmeni kontrol etme” işlevinden sıyrılarak “öğretmeni geliştirme” işleviyle daha uyumlu hale gelir (Sullivan & Glanz, 2000). Bununla birlikte literatürde, portfolyonun öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerinin net bir biçimde ortaya konduğu, çok boyutlu ve sistematik bir senteze ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yani, farklı bağlamlarda yapılmış çalışmalarda olumlu ve olumsuz bulguları bir bütün halinde değerlendiren bir meta-analiz, öğretmen denetimi literatüründeki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Özellikle denetim modelleri ile portfolyo uygulamasının etkileşimi konusunda net bir çerçeve sunan kapsamlı çalışmalar sınırlıdır (Airasian & Gullickson, 1997). Bir başka boşluk da, portfolyonun gerek deneyimli gerekse mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde nasıl işlediğine dairdir. Deneyimli öğretmenler, uzun yılların birikimiyle portfolyo dokümanlarını daha zengin hale getirebilmekte, ancak aynı zamanda “zaman” ve “alışkanlıklar” gibi engellerle karşılaşabilmektedir. Yeni başlayan öğretmenler ise yoğun rehberlik ve mentorluk ile portfolyoyu derinlikli bir öğrenme fırsatına dönüştürebilir, ancak bazen de neyi nasıl belgelemeleri gerektiği konusunda belirsizlik yaşayabilirler (Carroll, Potthoff & Huber, 1996). Bu farklılıkların ortaya konduğu çalışmalara da literatürde az rastlanmaktadır. E-portfolyo ile geleneksel portfolyo arasındaki farklılıklar, bir diğer tartışma alanıdır. Teknoloji çağında e-portfolyo, öğretmenlere çoklu ortam araçlarını, çevrimiçi iletişim olanaklarını ve bulut tabanlı depolamayı kullanarak daha etkin bir paylaşım ve geribildirim döngüsü sunar (Abrami & Barrett, 2005). Bununla beraber, teknolojik altyapı eksikliği veya dijital okuryazarlık sorunları, e-portfolyonun avantajlarını sınırlayabilir (Granberg, 2010).

Literatürde bu konuda da tutarlı bir çerçeve oluşmuş değildir ve çeşitli çalışmalar farklı sonuçlar raporlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen denetim süreçlerinde portfolyo değerlendirmenin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini geniş kapsamlı bir meta-analitik bakışla değerlendirmektir. Hem nicel hem de nitel çalışmalardan elde edilen verileri bir araya getirerek, portfolyonun hangi boyutlarda ve hangi koşullarda daha etkili olduğu, nerelerde sınırlı kaldığı, hangi değişkenlerle ilişkili olduğu incelenmektedir. Buna ek olarak, portfolyo değerlendirmesinin öğretmen denetimi bağlamında nasıl yapılandırılabileceği ve eğitim politikalarına nasıl uyarlanabileceği konusunda ipuçları sunmak hedeflenmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde, araştırma şu temel sorulara yanıt aramaktadır:

1. Portfolyo değerlendirmesi, öğretmen performansı üzerinde genel olarak ne düzeyde bir etki yaratmaktadır?
2. Portfolyo uygulamaları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini (öz yeterlik, yansıtıcı düşünme, pedagojik becerilerin gelişimi vb.) hangi boyutlarda etkilemektedir?
3. Farklı denetim modelleri (klasik, katılımcı, öz değerlendirme vb.) portfolyo uygulamalarının etkililiğini nasıl şekillendirmektedir?
4. Öğretmen deneyimi, branş, teknoloji altyapısı, okul kültürü gibi moderatör değişkenler, portfolyo değerlendirmesinin etki büyüklüğü üzerinde ne derece belirleyici olmaktadır?
5. Portfolyo değerlendirmesini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşanan yaygın sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözümlerine dair literatürdeki iyi örnekler nasıl bir yol çizmektedir?

Bu soruları yanıtlamak amacıyla, meta-analiz ilkeleri doğrultusunda yürütülen kapsamlı bir tarama ve kodlama süreci sonucunda 182 çalışma seçilmiştir. Çalışmalar, verilerinin raporlama biçimi, örneklem özellikleri, araştırma desenleri ve kullanılan ölçüm araçlarına göre analiz edilmiş; etki büyüklüğü hesaplamaları için uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Nitel bulgular ise öğretmenlerin portfolyo algıları, deneyimleri, yansıtıcı düşünme düzeyleri gibi boyutları ele alarak portfolyonun yalnızca sayısal çıktılarını değil, aynı zamanda mesleki kimlik boyutunu da incelemeye olanak tanımıştır (Freidus, 1998).

Kavramsal Tanımlar ve Kullanılan Temel Terimler

Bu çalışmada sıkça başvurulacak olan kavramlar ve temel terimler aşağıda tanımlanmaktadır:

- Öğretmen Denetimi (Teacher Supervision): Öğretmenlerin mesleki uygulamalarının, okul yönetimi, müfettişler veya ilgili eğitim otoritelerince izlenerek değerlendirilmesi ve gerektiğinde geliştirilmesi sürecini ifade eder (Danielson & McGreal, 2000). Denetim, sadece hataları saptamakla kalmaz, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmayı hedefleyen rehberlik faaliyetlerini de içerir.
- Portfolyo Değerlendirmesi (Portfolio Assessment): Öğretmenin mesleki uygulamaları, ders planları, öğrenci çalışmalarına ilişkin örnekler, yansıtıcı raporlar ve diğer kanıtlardan oluşan bir belge bütününe sistemli biçimde derlenmesi ve değerlendirilmesidir (Wolf & Dietz, 1998). Portfolyo, öğretmenin profesyonel gelişim sürecini zaman içinde izlemeye imkân tanır.
- Öğretmen Performansı (Teacher Performance): Öğretmenin sınıf içi ve dışı görevlerini yerine getirirken gösterdiği etkililik düzeyini; öğrenci başarısına katkısı, ders planlama

ve uygulama becerileri, ölçme-değerlendirme yeterlikleri, iletişim ve sınıf yönetimi becerileri gibi öğeleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Bond, Smith, Baker & Hattie, 2000).

- Mesleki Gelişim (Professional Development): Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını sürekli olarak güncelleme ve iyileştirme sürecini ifade eder. Bu kapsamda hizmet içi eğitim, seminerler, meslektaş işbirliği, öz değerlendirme, eylem araştırmaları gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Fullan, 1991).
- Denetim Modelleri: Klasik (geleneksel), katılımcı, öz değerlendirme ağırlıklı gibi farklı uygulama biçimleri vardır. Klasik modelde öğretmen, dışsal bir gözlemci veya müfettiş tarafından değerlendirilirken; katılımcı ve öz değerlendirme modellerinde öğretmen daha aktif rol alır (Airasian & Gullickson, 1997).
- Meta-Analiz: Belirli bir konu veya değişkenle ilgili birden çok çalışmanın bulgularını bir araya getirerek niceliksel bir sentez yapan istatistiksel tekniktir. Farklı çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanır ve genellenebilir sonuçlara ulaşılır (Lipsey & Wilson, 2001).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Her bilimsel araştırmada olduğu gibi bu çalışmada da belirli sınırlılıklar ve parametreler mevcuttur. Bu sınırlılıklar, elde edilen sonuçların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır:

1. **Literatür Tarama Dili ve Kapsamı:** Çalışma, Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanmış, portfolyo değerlendirmesi ve öğretmen denetimi/performansı konularına odaklanan 182 çalışma ile sınırlandırılmıştır. Başka dillerdeki çalışmalar, özet veya tam metin erişimi olmadığı durumlarda dâhil edilememiştir.
2. **Zaman Aralığı:** Meta-analize alınan çalışmalar, ağırlıklı olarak 1990 sonrası dönemi kapsamaktadır. Oysa portfolyo fikri çok daha önceye dayanır; ancak 1980'ler öncesi çalışmalara erişim kısıtlı veya raporlama biçimleri farklı olduğundan analize tam anlamıyla katılamamışlardır (Dewey, 1933).
3. **Metodolojik Farklılıklar:** Seçilen çalışmalar, farklı araştırma desenleri, örneklem büyüklükleri, ölçme araçları ve raporlama biçimlerine sahiptir. Meta-analiz, bu çeşitliliği belirli ölçüde kontrol edebilmekle birlikte, yöntemsel farklılıkların bazı etkileri tamamen ortadan kaldırılamamıştır (Miles & Huberman, 1994).
4. **Portfolyo Türleri ve Uygulama Süreçleri:** Çalışmaların bir bölümü geleneksel portfolyoları, bir bölümü e-portfolyoları, bazıları ise karma uygulamaları incelemiştir. Portfolyoyu ne kadar süreyle ve hangi kapsamda kullandıkları da değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla bulgular, portfolyonun “farklı uygulama modelleri” arasındaki ayrışmaları tam olarak yansıtmayabilir.
5. **Coğrafi Dağılım:** Araştırmalara dâhil olan 182 çalışmanın önemli bir kısmı belirli bölgelerde yoğunlaşmıştır (örneğin, ABD, Kanada, Türkiye, Avustralya). Farklı coğrafi ve kültürel bağlamlardaki portfolyo uygulamalarının bulgulara yansımaları sınırlı kalabilir (Granberg, 2010).
6. **İçerik ve Uygulama Sınırlılıkları:** Meta-analiz, portfolyo uygulamalarının detaylı içeriklerine (örneğin, hangi dokümanların dâhil edildiği, hangi yansıma görevlerinin verildiği) her zaman derinlemesine inemez. Bu durum, sonuçların genel geçer yorumlanması riskini taşır.

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmen denetim süreçleri, eğitim sistemlerinde sürekli olarak güncellenen ve gelişen bir alan olup bu süreçlerin tarihsel ilerleyişi, öğretmenlerin performansını iyileştirmeye yönelik yaklaşımlar ve kuramsal zemin üzerinde şekillenmiştir. Portfolyo değerlendirmesi ise bu denetim süreçlerine, öğretmen yeterliklerinin izlenmesi ve mesleki gelişim olanaklarının

artırılması noktasında farklı bir boyut kazandırmıştır. Tüm bu çerçevede, portfolyo uygulamalarının öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini anlamak için öncelikle denetim ve portfolyonun kuramsal dayanaklarını ele almak faydalı olacaktır. Aşağıda, öğretmen denetiminin tarihsel gelişiminden başlayarak portfolyonun kavramsal çerçevesi, performansın tanımı ve ölçütleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde portfolyoların oynadığı role ilişkin kapsamlı bir bakış sunulmaktadır.

Öğretmen Denetim Süreçlerinin Tarihsel Gelişimi

Öğretmen denetim süreçlerinin tarihsel gelişimi, eğitim politikalarının ve okul yönetimi anlayışının değişmesiyle birlikte evrim geçirmiştir. İlk dönemlerde denetim, daha çok hataları saptamayı amaçlayan bir dış gözlem olarak konumlandırılmıştır. Eğitime dair merkezi otoritelerin beklentileri ve yönetmelikleri doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları gözlemlenmiş, raporlanmış ve çoğu zaman tek taraflı değerlendirmeler yapılmıştır (Airasian & Gullickson, 1997). Bu yaklaşımda öğretmen, pasif konumda kalmakta ve denetim sürecine katılımı oldukça sınırlı olmaktadır. Ancak hızla artan okul çeşitliliği ve öğrenci ihtiyaçlarındaki farklılıklar, tek yönlü denetim modelinin etkisiz kalmasına neden olmuş ve öğretmen denetimine dair daha katılımcı modeller ortaya çıkmaya başlamıştır. Daha katılımcı modellerin gelişiminde, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik kapsamlı reformlar önemli rol oynamıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmayı hedefleyen denetim modelleri geliştirilmiş, geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ziyade rehberlik edici ve sürekli gelişmeyi destekleyici yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu dönemde, okul bazlı yönetim uygulamaları ve eğitimde kalite arayışları yoğunlaşmış, öğretmen denetiminin de salt performans değerlendirmesi olmaktan çıkarılarak bir öğrenme süreci olarak kurgulanması gerektiği fikri ağırlık kazanmıştır (Duke, 1995). Zaman içinde, öğretmenlerin mesleki kimliklerini inşa edebilecekleri, öz yeterlik algılarını güçlendirebilecekleri ve kendi pratiklerini gözden geçirebilecekleri denetim yapıları gelişmiştir. Günümüzde ise öğretmen denetimi, büyük ölçüde öğretmen performansının yükseltilmesi, mesleki standartların sağlanması ve öğrenci başarısının artırılması amacını gütmektedir. Okulların ve eğitim sistemlerinin hesap verebilirlik anlayışı, bu sürecin daha geniş bir paydaş katılımıyla gerçekleşmesini zorunlu kılmıştır (Aydın, 2013). Modern denetim süreçleri, öğretmenlerin sadece eksiklerini değil, güçlü yönlerini de keşfetmeyi ve bu güçlü yönler üzerinden bir mesleki gelişim stratejisi oluşturmayı hedefleyen tasarımları kapsamaktadır.

1. Denetim Yaklaşımları ve Modelleri

Denetim yaklaşımları, tarihsel olarak dışsal değerlendirme ve içsel gelişim odaklı modeller arasında farklılık göstermiştir. Kimi sistemlerde, öğretmenlerin ders izleme formları ile puanlamaya dayalı bir denetim sistemi kullanılırken, kimi sistemlerde öğretmenlerin öz değerlendirmelerine ve yansıma temelli uygulamalara daha fazla yer verilmiştir (Sullivan & Glanz, 2000). Dışsal değerlendirme yaklaşımına göre, okul idaresi ya da müfettişler, belli kriterler doğrultusunda öğretmenleri belli aralıklarla gözlemler ve rapor tutar. Bu yaklaşım, belirli performans standartlarını yakalamaya odaklansa da öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerine etkin katılımını sınırlayabilir. Buna karşılık, içsel gelişim odaklı modeller; öğretmenlerin deneyimlerini, kendi pedagojik uygulamalarını ve mesleki hedeflerini gözden geçirmesine fırsat tanıyan süreçleri barındırır. Özellikle yansıtıcı uygulamalar, eylem araştırmaları ve işbirlikçi değerlendirmeler gibi yöntemler, öğretmenlere özgün deneyimlerini değerlendirerek profesyonel gelişime yön verebilecek bir alan sunar (Gore & Zeichner, 1991). Böylece öğretmen denetimi, katılımcı bir süreç içinde hem öğretmen hem de denetçiler tarafından anlamlandırılır. Bu modellerde, geri bildirim mekanizmaları öğretmenin

performans eksiklerini ortaya çıkarmanın ötesine geçer ve öğretmeni süreç boyunca desteklemeyi hedefler. Son dönemde geliştirilen hibrit denetim modelleri ise dışsal ve içsel yaklaşımları harmanlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin hem yönetmelik ve standartlara uygunluğunu gözlemlemeyi hem de kişisel mesleki yolculuklarını desteklemeyi merkezine alan bu hibrit yaklaşımlar, öğretmen performansını bütüncül bir şekilde ele alır. Bu çerçevede, portfolyo değerlendirmeleri büyük önem taşır; çünkü öğretmenin kendi mesleki birikimini, ders materyallerini, öğrenci geri bildirimlerini ve çeşitli kanıtları sistematik biçimde bir araya getirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar. Dolayısıyla modern denetim anlayışı, portfolyonun da dahil olduğu çeşitli veri kaynaklarını kullanarak çok boyutlu bir değerlendirme yapmakta ve öğretmen gelişimini sürekli kılacak araçları uygulamaya geçirmektedir (Airasian & Gullickson, 1997).

2. Denetimin Öğretmen Performansına Etkileri

Denetim süreçlerinin öğretmen performansı üzerindeki etkileri, uygulanan yöntemin niteliğine ve öğretmenin sürece katılım düzeyine göre değişkenlik gösterir. Geleneksel denetim biçimlerinde, öğretmen performansı sadece ders anlatma becerisi ya da sınıf yönetimi yeterlilikleri üzerinden incelenir. Bu tür bir değerlendirme, öğretmenin profesyonel kimlik gelişimine sınırlı katkı sunabilir; çünkü çoğu zaman tek bir ölçüm aracıyla performans değerlendirmesi yapılır ve geribildirim dönütleri yetersiz kalır (Stronge & Tucker, 2000). Dolayısıyla öğretmen, denetim sonuçlarına dayalı olarak kendini geliştirebileceği alanları net bir biçimde göremeyebilir. Buna karşın, çağdaş denetim yaklaşımlarının öğretmen performansına olumlu etkileri daha belirgindir. Sürekli geribildirim, rehberlik, öz değerlendirme fırsatları ve işbirlikçi öğrenme ortamları, öğretmenlerin eksiklerini daha net görerek kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca meslektaş gözlemi, ortak ders planlaması ve portfolyo paylaşımı gibi uygulamalar, öğretmenlerin farklı deneyimlerden öğrenmesini sağlar (Center on Great Teachers and Leaders, 2015). Performansın daha bütüncül olarak ele alındığı bu süreç, öğretmenlerin öğrenci başarısına ve öğrenme çıktılarına doğrudan yansıyabilecek yeni stratejiler geliştirmesine zemin hazırlar. Ayrıca denetim süreçlerinin öğretmen motivasyonuna etkisi de dikkate değerdir. Eğer denetim, sadece hataları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir “cezalandırma” aracı olarak görülürse öğretmenlerin motivasyonu azalabilir. Fakat gelişim odaklı, işbirlikçi ve destekleyici bir denetim modeli, öğretmenlere mesleki hedeflerine ulaşmaları için kılavuzluk eder. Bu sayede performans, daha geniş bir çerçevede değerlendirilir ve öğretmenlerin uzun vadede mesleki doyuma ulaşmasını kolaylaştırır. Portfolyo uygulamaları da işte bu noktada öğretmenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri bir araç olarak öne çıkar. Performansı artırmak için gerekli olan yansıtma, düzenleme ve planlama süreçleri, portfolyolar aracılığıyla somut kanıtlara dayandırılabilirdiğinden denetimin niteliği de artar.

Portfolyo Değerlendirmesi

Portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlerin mesleki uygulamalarına dair somut kanıtların bir araya getirilmesi yoluyla yapılan ve öz değerlendirmeyi merkeze alan bir yöntem olarak tanımlanır. Bu değerlendirme biçimi, öğretmenlerin hem sınıf içi uygulamalarını hem de mesleki gelişim süreçlerini görünür kılar. Portfolyolar, öğretmenin ders planları, öğrenci çalışmalarına yönelik örnekler, yansıtıcı günlükler, konferans ya da seminer katılım belgeleri gibi çok yönlü dokümanları içerebilir (Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Böylece geleneksel performans ölçümünden farklı olarak portfolyo, öğretmenin zaman içindeki gelişimine dair bir hikâye anlatır ve bu hikâye, denetim sürecine gerçekçi veriler sunar. Portfolyo değerlendirmesi, temelde öğretmenin kendi profesyonel yolculuğunu yapılandırmasına da katkı sunar. Öğretmen, sürekli biçimde biriktirdiği materyalleri gözden geçirme ve bunları

belirli performans göstergeleriyle ilişkilendirme fırsatı bulur. Bu süreç, öğretmenlerin özgüvenini pekiştirerek daha bilinçli bir mesleki pratik geliştirmelerine yardımcı olur (Barrett, 2000). Aynı zamanda portfolyo, denetim süreçlerinde üçüncü taraf değerlendirmesi için de değerli bir kaynak işlevi görür. Çünkü söz konusu belge seti, öğretmenin sadece final ürünü değil, süreci de nasıl yönettiğine ışık tutar.

1. Portfolyonun Tanımı, Kavramsal Çerçevesi ve Türleri

Portfolyo, en genel anlamıyla, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, başarılarını, amaçlarını ve gelişim alanlarını yansıtan dokümanlar bütünüdür. Kavramsal olarak portfolyo, öğretmenin kuramsal bilgi ile uygulama becerisini nasıl harmanladığını, hangi öğretim stratejilerini kullandığını ve bu stratejileri nasıl geliştirdiğini göstermeyi amaçlar (Wolf & Dietz, 1998). Burada temel vurgu, statik bir belge yığınının ziyade dinamik bir öğrenme süreci oluşturmaktadır. Bu nedenle portfolyonun yapılandırılması, öğretmenin mesleki kimliğini yansıtan bir tür “öğrenme yolculuğu” şekline bürünür. Portfolyolar, genellikle iki temel türe ayrılır: Gelişimsel portfolyolar ve değerlendirme amaçlı portfolyolar. Gelişimsel portfolyolar, öğretmenin zaman içindeki ilerlemesini göstermeyi hedefler ve daha çok yansıma temelli materyallerden oluşur. Değerlendirme amaçlı portfolyolar ise kurumsal ya da resmi denetim süreçlerinde kanıt niteliği taşıyan belgeler barındırır ve öğretmenin performansına dair somut göstergeler sunar (Moss, Schutz & Collins, 1998). Uygulamada bu iki tür sıklıkla iç içe geçebilir; zira öğretmenler hem kendi gelişimlerini izlemek hem de resmi değerlendirme gerekliliklerini karşılamak için karma bir portfolyo yapısı oluşturabilir. Portfolyonun kuramsal çerçevesi, yapılandırmacı ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımlarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenin kendi deneyimlerini analiz etmesi, hatalarını ya da eksiklerini belirlemesi ve bu doğrultuda yeni stratejiler geliştirmesi, portfolyonun temel işlevlerinden biridir (Brookfield, 1995). Yansıtıcı öğrenme, öğretmenin sürekli öğrenen bir profesyonel olarak konumlanmasını sağlarken portfolyo, bu öğrenmenin belgelerini düzenli ve sistematik bir biçimde depolayarak gelişimin sürekliliğini vurgular.

2. Geleneksel Portfolyolar ve E-Portfolyolar

Portfolyo değerlendirmesi, teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte dönüşüm geçirmiş ve geleneksel portfolyoların yerini giderek e-portfolyolar almaya başlamıştır. Geleneksel portfolyolar, kâğıt üzerinde toplanan ve genellikle fiziksel dokümanlardan oluşan bir yapıya sahiptir. Bu tür portfolyolar, öğretmenin ders planları, sınav kâğıdı örnekleri, öğrenci çalışma dosyaları, gözlem notları ve mesleki etkinlik belgeleri gibi somut unsurları içermekle birlikte saklama ve paylaşma noktasında çeşitli güçlükler barındırabilir (Butler, 2006). Özellikle denetim sürecine dahil olacak kişilerin portfolyoyu incelemesi için fiziksel erişim gerekir ve güncellemeler esnasında tekrar düzenlemek zahmetli olabilir. E-portfolyolar ise dijital ortamlarda oluşturulan, öğretmenlerin metinsel, görsel ve işitsel kaynakları aynı platformda toplayabildiği, anlık güncellemeler yapabildiği, hatta farklı paydaşlarla çevrim içi olarak paylaşabildiği portfolyo türünü ifade eder (Abrami & Barrett, 2005). Bu yaklaşım, öğretmenlerin sadece belge sunma biçimini değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme toplulukları içinde deneyim ve materyal paylaşımını da kolaylaştırır. E-portfolyolar, kullanıcı dostu ara yüzler, bulut tabanlı saklama, çevrim içi işbirliği ve hızlı geribildirim gibi olanaklar sunarak denetim sürecini daha esnek ve etkili hale getirir. Geleneksel portfolyolar ile e-portfolyolar arasında seçim yapılırken okulun altyapısı, öğretmenin teknolojik yeterlikleri ve denetim sisteminin gereklilikleri önemli rol oynar. Bazı kurumlar, teknolojik dönüşümü tam anlamıyla benimseyerek öğretmenlerden e-portfolyo kullanmalarını isterken, bazı kurumlar geleneksel yöntemleri sürdürmeyi seçebilir. Yine de çağdaş eğitim trendlerine baktığımızda,

e-portfolyoların sağladığı avantajlar nedeniyle giderek daha fazla kurumun bu dijital yaklaşıma yöneldiği görülmektedir.

3. Portfolyo Değerlendirmesinde Yansıma ve Öz Değerlendirme

Portfolyo değerlendirmesinin özünde yer alan yansıma ve öz değerlendirme, öğretmenlerin kendi mesleki pratiklerini derinlemesine sorgulamalarını sağlayan kritik unsurlardır. Yansıma, öğretmenin geçmiş deneyimlerini gözden geçirip bu deneyimlerden yeni dersler çıkarması sürecine işaret eder (Schön, 1983). Öz değerlendirme ise bu yansımaların ışığında öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesini ve ilerlemeye yönelik somut hedefler oluşturmalarını içerir. Bu bağlamda portfolyo, yansıma sürecinin somut çıktılarıyla desteklenmesini mümkün kılar. Öz değerlendirme yoluyla öğretmenler, kendi sınıf yönetimi becerilerinden öğrenci motivasyonuna kadar pek çok alanda derinlemesine düşünme fırsatı bulurlar (Benade, 2015). Örneğin, bir öğretmen sınıf içinde kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısına etkisini portfolyosunda yer alan örnek sınavlar ve performans görevleriyle analiz edebilir. Bu analiz sonucunda, hangi stratejilerin daha etkili olduğunu tespit eder ve sonraki dönemde bu stratejileri yaygınlaştırmak için bir eylem planı geliştirebilir. Böylece portfolyo, yalnızca bir belge toplama aracı değil, mesleki yenilenme sürecinin kalıcı bir parçası haline gelir. Yansıma ve öz değerlendirme, aynı zamanda denetim sürecinin niteliğini de artırır. Eğer öğretmen, portfolyo hazırlarken düzenli olarak kendine şu soruları sorarsa: “Bu materyal öğrencilerimin öğrenmesine nasıl katkı sağladı?”, “Farklı bir yöntem deneseydim sonuçlar nasıl olurdu?” veya “Bundan sonra neleri değiştirmeliyim?”, denetmen de öğretmenin gelişimine dair daha kapsamlı veriler elde edebilir. Bu nedenle portfolyo değerlendirmesi, tek taraflı bir puanlama ya da gözlem formundan çok daha fazla bilgi sunar ve öğretmenlerin gerçek performansının incelenmesi açısından zengin bir kaynak oluşturur (Borko, Michalea, Timmons & Siddle, 1997).

Öğretmen Performansı

Öğretmen performansı, eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir kavramdır. Performansın yüksek olması, öğrencilerin akademik başarıları kadar duygusal ve sosyal gelişimlerine de önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle eğitim sistemleri, öğretmen performansını sürekli yükseltecek mekanizmalar oluşturma gayretindedir. Ancak öğretmen performansının değerlendirilmesinde, sadece ders anlatma kalitesini değil, iletişim becerilerini, mesleki etiği ve yönetim becerilerini de dikkate alan kapsamlı bir bakış açısına ihtiyaç duyulur (Bond, Smith, Baker & Hattie, 2000). Öğretmen performansına dair beklentilerin artması, performans kavramının ölçütlerini ve yöntemlerini de çeşitlendirmiştir. Artık öğretmenler, sınıf içinde bilginin aktarımından ziyade, rehberlik yapma ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik etme rollerini de üstlenmek durumundadır. Bu rol genişlemesi, performans değerlendirmesinin sadece test sonuçlarıyla sınırlı olmaması gerektiğini göstermiş ve portfolyo gibi çok boyutlu değerlendirme araçlarının devreye alınmasına zemin hazırlamıştır.

1. Performansın Tanımı ve Ölçütleri

Öğretmen performansı genel olarak, öğretmenin mesleki standartlara uygunluğu ve öğrenci öğrenmesini etkileme kapasitesi şeklinde tanımlanabilir. Performansın ölçütleri ise okul ve sistem düzeyindeki beklentilere, müfredat gerekliliklerine ve toplumun eğitim politikalarına bağlı olarak şekillenebilir (Peterson, 2000). Örneğin bazı eğitim sistemlerinde, öğrenci test sonuçlarının yükselmesi öğretmen performansının ana göstergesi sayılırken, bazı sistemlerde

sınıf içi etkileşim kalitesi, yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımı veya velilerle iletişim düzeyi de dikkate alınabilir. Modern eğitim yaklaşımları, öğretmen performansında “öğrenci merkezli” bir anlayışın benimsenmesini önermektedir. Bu anlayış çerçevesinde, öğretmenin sadece bilgi aktarımı yapan değil, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan, onların bireysel farklılıklarını gözetken ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir rehber olması beklenir. Dolayısıyla performansın ölçütleri, öğretmenin pedagojik becerileriyle sosyal-duygusal desteği birleştirme kapasitesi etrafında şekillenmektedir (Scriven, 1988). Performans ölçütlerinin belirlenmesinde, uluslararası standartların ve ulusal eğitim politikalarının yanı sıra mesleki derneklerin yayınladığı çerçeveler de önemlidir. Örneğin, National Board for Professional Teaching Standards gibi kuruluşlar, öğretmenlik mesleğinde temel alınması gereken standartları belirleyerek değerlendirme süreçlerine rehberlik eden kapsamlı rubrikler sunarlar. Böylece bir öğretmenin kendi performansını konumlandırabileceği net bir ölçüm düzlemi oluşur ve öğretmen, geliştirmesi gereken alanları da bu referanslarla kıyaslama şansına sahip olur (National Board for Professional Teaching Standards, 1991).

2. Performans Değerlendirme Yöntemleri ve Uygulamaları

Öğretmen performansını değerlendirmede kullanılan yöntemler, geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar olarak iki ana grupta toplanabilir. Geleneksel yaklaşımlar arasında sınıf içi gözlem, ders müfettişi raporları, öğrenci sınav sonuçlarına dayalı puanlama ve idari değerlendirmeler gibi yöntemler yer alır (Goe, Bell & Little, 2008). Bu yöntemler, öğretmenin kısa bir zaman aralığındaki performansına odaklanma eğilimindedir ve performansı tam olarak yansıtmayabilir. Çağdaş yaklaşımlar ise portfolyo değerlendirmesi, öz değerlendirme raporları, meslektaş geri bildirimi, aksiyon araştırmaları, proje tabanlı değerlendirmeler ve 360 derece geribildirim gibi farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılmasını önerir (Mendro, 1998). Bu yaklaşımda, öğretmen performansı sadece tek bir ölçüm noktasından değil, uzun vadeli performans eğilimlerinden ve kanıtlardan yola çıkarak şekillendirilir. Dolayısıyla performans değerlendirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmiş çok boyutlu bir sistem olarak işler. Portfolyo değerlendirmesi de bu çağdaş yöntemlerin önemli bir parçasını oluşturur. Çünkü portfolyo, öğretmenin ders hazırlıklarından öğrenci projelerine kadar geniş bir yelpazedeki faaliyetlerini belgeleyerek, performansını somut örneklerle kanıtlamasına imkan tanır. Ayrıca öğretmen, portfolyo aracılığıyla kendi güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenci geri bildirimlerini ve gelecek döneme ilişkin hedeflerini sistemli bir şekilde ortaya koyabilir. Böylece denetim süreci, öğretmen için stres kaynağı olmaktan çıkıp, sürekli öğrenme ve gelişimi besleyen bir motivasyon kaynağına dönüşebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlik mesleği, yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren bir yapıya sahiptir. Öğretmenler, hızlı değişen eğitim teknolojilerine, müfredat güncellemelerine ve öğrenci profilindeki çeşitliliğe uyum sağlamak için sürekli olarak kendilerini yenilemek durumundadır. Bu noktada mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini güncel tutarak daha etkili bir sınıf ortamı yaratmalarını sağlayan stratejik bir süreçtir (Fullan, 1991). Mesleki gelişim programları, seminerler, çalıştaylar, işbaşıda öğrenme uygulamaları veya üniversite işbirlikleri yoluyla gerçekleşebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, sadece bireysel çabalarla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda kurumsal ve sistemik destekle de bütünleşmelidir. Okul yönetimlerinin öğretmenlere çeşitli burslar, kaynaklar, teknolojik donanım ve zaman tanınması; bu sürecin başarıya ulaşması için kritik önem taşır. Ayrıca meslektaşlar arası işbirliği, deneyim paylaşımı ve kolektif öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mesleki

kimliklerini zenginleştirir. Böylece sürekli değişen eğitim şartlarına karşı esnek ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilirler (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

1. Mesleki Gelişimin Önemi ve Modelleri

Mesleki gelişim, öğretmenlerin sadece güncel pedagojik yöntemlere aşina olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirmelerine de hizmet eder. Zira bilgiyi ezberden öteye taşıyarak anlamlandırma ve sorgulama becerisi kazandırmak isteyen bir öğretmenin, önce kendi öğrenme biçimlerini ve öğretim anlayışını dönüştürmesi gerekir. Bu dönüşüm de ancak süreklilik arz eden bir mesleki gelişim süreciyle mümkün olabilir (Darling-Hammond, 1997). Mesleki gelişimin birçok modeli bulunmaktadır. Bunlardan biri olan “işbirlikçi öğrenme toplulukları” modeli, öğretmenlerin düzenli aralıklarla bir araya gelerek deneyim, materyal ve fikir paylaşımı yaptığı bir yapıyı öngörür. Bu topluluklar, ders planlarından öğrenci geri bildirimlerine kadar geniş bir yelpazede paylaşılan deneyimlerle mesleki öğrenmeyi besler. Başka bir model, “atölye çalışmaları ve seminerler” yoluyla öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini, öğretim stratejilerini ya da müfredat değişikliklerini öğrenmelerine imkan tanır. Yine “koçluk ve mentorluk” modeli, özellikle yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarının rehberliğinde daha hızlı adaptasyon göstermelerini sağlar (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003).

2. Sürekli Mesleki Gelişim ve Öğretmen Yeterlikleri

Sürekli mesleki gelişim yaklaşımı, öğretmenlerin sadece başlangıç eğitimlerinde değil, tüm kariyerleri boyunca öğrenme sürecine dahil olmalarını vurgular. Bu yaklaşımın temelinde, her öğretmenin bireysel olarak ele alındığında farklı öğrenme gereksinimleri, ilgi alanları ve gelişim hedefleri olduğu gerçeği yatar. Öğretmen yeterlikleri ise bu süreçte bir yol haritası görevi görür. Mesleki yeterlikler, genellikle alan bilgisi, pedagojik beceriler, sınıf yönetimi, iletişim, ölçme-değerlendirme ve profesyonel etik gibi boyutları içerir (Benade, 2015). Öğretmenler, portfolyo değerlendirmesini bu yeterlikleri takip etmek ve kişisel ilerlemeyi izlemek için kullanabilir. Örneğin, sınıf yönetimine ilişkin becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmen, portfolyosuna çeşitli ders gözlemlerini, öğrenci davranış kayıtlarını ve bu kayıtlar üzerine yaptığı yansıtıcı analizleri ekleyebilir. Ardından, farklı stratejileri deneyerek hangi yöntemlerin daha etkili olduğu konusunda veriye dayalı bir sonuca ulaşabilir. Bu süreç, öğretmenin kendi öğrenme ve uygulama döngüsünü sürekli besleyerek mesleki gelişimini canlı tutar. Sürekli mesleki gelişim ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki, aynı zamanda eğitim sisteminin başarısını da doğrudan etkiler. Çünkü yetkin öğretmenler, öğrencilere daha iyi öğrenme fırsatları sunabilir ve onları 21. yüzyıl becerileriyle donatabilir. Dolayısıyla portfolyo gibi araçlar, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde ve eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında büyük bir potansiyel taşımaktadır.

Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmen Denetimi, Performansı ve Mesleki Gelişimdeki Yeri

Portfolyo değerlendirmesi, öğretmen denetimi ile öğretmen performansı ve mesleki gelişimin kesişim noktasında konumlanır. Çünkü portfolyo, öğretmenlere yalnızca performanslarını sergileme olanağı sunmaz, aynı zamanda mesleki gelişimlerini planlama ve denetim süreçlerinde aktif rol alma fırsatı da tanır. Bu çerçevede portfolyoyu, “değerlendirme” ve “gelişim” işlevlerini birlikte yürüten bütüncül bir araç olarak görmek mümkündür (Wolf, 1999).

1. Öğretmen Değerlendirme Sistemlerinde Portfolyonun Rolü

Öğretmen değerlendirme sistemlerinde portfolyoya yer verilmesi, son yıllarda birçok eğitim kurumunda yaygınlaşmıştır. Pek çok kurum, portfolyonun öğretmenlerin gerçek performanslarını yansıtması ve öz değerlendirmeye dayalı bir kanıt sunması nedeniyle bu yaklaşımı tercih etmektedir (Moss et al., 1998). Bunun en önemli nedenlerinden biri, portfolyonun geleneksel tek boyutlu ölçüm araçlarına kıyasla öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerini, toplumsal katılımını ve sürekli öğrenme çabalarını bir bütün olarak yansıtabilmesidir. Öğretmen değerlendirme sistemlerinde portfolyonun konumu, bazen zorunlu bir uygulama formatında, bazen de seçmeli bir destekleyici araç şeklinde olabilir. Zorunlu uygulamalarda öğretmenler, belirlenmiş bir çerçeve doğrultusunda portfolyolarını periyodik olarak güncelleyerek denetim birimine sunar. Seçmeli uygulamalarda ise portfolyo, öğretmenlerin talebi doğrultusunda hazırladıkları ve değerlendirme sürecinde tamamlayıcı kanıt niteliği taşıyan bir doküman işlevi görür. Her iki durumda da portfolyo, öğretmenlerin performansını çok yönlü olarak inceleme fırsatı sunduğu için değerlendirme sistemlerine esneklik ve derinlik katar (Zeichner & Wray, 2001). Uygulamada, portfolyonun öğretmen değerlendirme sistemlerine entegrasyonu çeşitli zorluklar da barındırır. Bazı öğretmenler, portfolyo hazırlamanın zaman alıcı bir süreç olduğunu düşünerek bu uygulamaya mesafeli yaklaşabilir. Ayrıca portfolyo değerlendirmesini yapacak kişilerin portfolyonun niteliğini ve içeriğini doğru okuyup yorumlayabilecek uzmanlıkta olması gerekir. Bu nedenle portfolyo tabanlı değerlendirme sistemlerinin başarısı, uygulama süreçlerinin net tanımlanmasına ve değerlendiricilerin yeterli ölçütlere sahip olmasına bağlıdır.

2. Literatürde Portfolyo-Mesleki Gelişim İlişkisi

Literatürde portfolyonun öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, portfolyo hazırlama sürecinin yansıtıcı düşünmeyi artırarak öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına eleştirel bir gözle bakmasını sağladığını ve böylece sürekli öğrenme döngüsünü beslediğini öne sürmektedir (Beck, Livne & Bear, 2005). Özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında portfolyonun benimsenmesi, öğretmen adaylarının kendi öğrenme sorumluluklarını alma ve mesleki kimliklerini oluşturma süreçlerini hızlandırmaktadır (Antonek, McCormick & Donato, 1997). Aynı şekilde deneyimli öğretmenler de portfolyolarını aktif biçimde kullanarak mesleki ilerlemeyi izleyebilir ve yeni öğrenme hedefleri belirleyebilir. Örneğin, portfolyoda yer alan öğrenci geri bildirimleri, öğretmenin hangi alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu gösterebilir. Ayrıca farklı etkinliklerin ya da ders materyallerinin portfolyoya eklenmesi, öğretmenlere pedagojik çeşitlilik sunar. Bu çeşitlilik, öğretmenin ders işleme yöntemlerini yenilemesine veya tamamen farklı stratejiler denemesine imkan tanır (Zeichner & Wray, 2001). Mesleki gelişim boyutunda portfolyonun en büyük avantajlarından biri, öğretmenlerin kendi pratiklerini somut kanıtlarla değerlendirebilmeleridir. Ders planları, video kayıtları, öğrenci proje örnekleri gibi unsurlar, öğretmenin hem süreç hem de sonuç odaklı düşünmesine olanak verir. Dahası, portfolyo paylaşımı yoluyla meslektaşlardan veya eğitim uzmanlarından alınan geribildirimler, öğretmenin profesyonel etkileşimlerini ve öğrenme topluluklarına katılımını da artırır. Bu durum, mesleki izolasyonu azaltarak okul içi ya da okul dışı paydaşlarla diyalog kurmanın önemini vurgular.

3. Portfolyo Değerlendirme Uygulamalarının Yaygın Sorunları ve Potansiyel Çözümleri

Portfolyo değerlendirme uygulamaları, her ne kadar öğretmen denetimi ve mesleki gelişim açısından büyük fırsatlar sunsa da çeşitli sorunlarla da karşılaşabilir. Örneğin, portfolyo hazırlamanın ekstra iş yükü getirmesi, öğretmenlerin zaman yönetiminde güçlük çekmesine yol açabilir (Chitpin & Simon, 2009). Bunun yanı sıra, değerlendirme ölçütlerinin net

belirlenmemesi ya da portfolyo içeriğinin standartlaştırılamaması, portfolyo uygulamalarının güvenilirliğini sorgulatabilir. Bu sorunların üstesinden gelmek için atılabilecek ilk adım, portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin yönergelerin ve rubriklerin açıkça tanımlanmasıdır. Öğretmenlerin hangi tür dokümanları, hangi formatta ve hangi sıklıkta eklemeleri gerektiği netleştirilirse hazırlık süreci daha verimli hale gelir. Ayrıca öğretmenlere teknik ve pedagojik destek sunulması, özellikle e-portfolyo kullananların sürece kolay adapte olmasını sağlar. Örneğin, bir çevrim içi platformun nasıl kullanılacağına dair kısa eğitimler düzenlenmesi, hem portfolyonun teknik altyapısını hem de içerik oluşturma sürecini rahatlatılabilir (Abrami & Barrett, 2005). Bir diğer önemli çözüm ise meslektaş desteği ve işbirliğidir. Öğretmenler, kendi portfolyo örneklerini paylaşarak birbirlerinden öğrenebilir ve en iyi uygulamaları yaygınlaştırabilir. Okul yöneticilerinin, portfolyo oluşturma sürecini resmî bir zorunluluk yerine mesleki gelişimi destekleyici bir fırsat olarak tanıtmaları da motivasyonu artırılabilir (Wolf, 1999). Ayrıca portfolyo değerlendirmesini yapacak kişilerin eğitimi ve ortak bir bakış açısı kazanmaları, değerlendirme sürecindeki subjektifliği azaltarak güvenilirlik sorununu giderebilir.

YÖNTEM

Bu bölümde, öğretmen denetim süreçlerinde portfolyo değerlendirmenin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini araştırmayı hedefleyen meta-analitik incelemenin yöntemi ayrıntılı biçimde sunulacaktır. İlk olarak, araştırma modeline ilişkin kavramsal ve uygulamalı çerçeve betimlenecek; ardından, veri kaynaklarının belirlenmesi ve çalışma seçim kriterleri açıklanacaktır. Daha sonra kodlama süreci, etki büyüklüğü hesaplamaları ve veri analiz stratejileri detaylandırılacak, nihayetinde alt gruplar (moderators) ve meta-regression analizine yönelik yaklaşımlar incelenecektir. Burada izlenen meta-analiz yönteminin dayandığı kuramsal ve ampirik altyapı, yalnızca çalışmamızın sınırlılığı içinde kalmamakta; aynı zamanda öğretmen denetimi, portfolyo değerlendirmesi ve mesleki gelişim literatüründe yer alan geniş kapsamlı araştırmaların bütüncül bir analizini de mümkün kılmaktadır.

1. Araştırma Modeli: Meta-Analiz Yaklaşımı

Öğretmen denetiminde portfolyo uygulamalarının öğretmen performansı ve mesleki gelişime etkilerini incelemek üzere meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, benzer değişkenleri ele alan bağımsız araştırmaları bir araya getirerek istatistiksel bir sentez sunan ve bu yolla genel bir etki büyüklüğü hesabı yapmaya yarayan güçlü bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Gall, Borg & Gall, 1996). Araştırmamız, portfolyo temelli değerlendirme uygulamaları ile öğretmen performansı ve mesleki gelişim çıktılarını eşleştiren çalışmaların sonuçlarını, sistematik bir biçimde bir araya getirmek ve sayısal veriye dayalı bir değerlendirme yapmak üzere tasarlanmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinde birkaç temel etken göze çarpmaktadır. İlk olarak, öğretmen denetimi ve portfolyo uygulamalarına ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğu farklı örneklem gruplarına, farklı ülkelere ve değişik ölçme araçlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla tek tek ele alındığında birbiriyle kıyaslanması güç olan bu araştırmalar, meta-analiz tekniği ile ortak bir dilde değerlendirilebilmektedir. İkinci olarak, meta-analiz, literatürdeki yönelimleri ve bulgu tutarlılığını ortaya koyarak öğretmen denetim uygulamalarının eğitsel politikalarla nasıl ilişkilendirilebileceğine dair ipuçları verir (Moss, Schutz & Collins, 1998). Bu sayede, portfolyo değerlendirmesinin öğretmen performansı ve mesleki gelişime katkılarını toplam etki boyutunda görebilmek mümkün olur. Araştırma modeli tasarlanırken, portfolyo değerlendirme sürecinin ölçülebilir çıktıları (örneğin, öğretmenlerin mesleki tutum puanları, yansıtıcı düşünme düzeyleri, öğrenci başarısına etkileri vb.) ile öğretmen denetim yaklaşımlarının niteliği arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca çalışmada, karma yöntem (mixed-method) ile elde edilmiş verileri kuşatan kuantitatif bulgular meta-analize dahil edilirken, nitel veriler ise ağırlıklı olarak kodlama aşamasında sınıflandırıcı bir rehber olarak kullanılmıştır. Böylelikle sayılamayan veriler de araştırma bağlamı içinde anlamlı bir yere oturtularak, etki büyüklüğü hesabına temel hazırlamıştır.

Veri Kaynakları ve Çalışma Seçim Kriterleri

Bu meta-analizin kapsamını belirlemede, hem uluslararası hem de ulusal düzeyde alan yazını oluşturan belli başlı veri tabanlarından elde edilen çalışmalar temel alınmıştır. Denetim süreçlerinde portfolyo kullanımını ölçme, mesleki gelişim üzerindeki etkisini değerlendirme ve öğretmen performansına yansımaları incelemek amacıyla yapılan tüm çalışmalar, öncelikle geniş bir “tarama” evresinden geçirilerek incelenmiştir.

1. Veritabanları ve Arama Stratejileri (ERIC, SSCI, vb.)

Arama stratejisi, öğretmen performansı, öğretmen denetimi, portfolyo değerlendirmesi, mesleki gelişim ve benzeri anahtar sözcükleri birleştiren mantıksal operatörler (AND, OR, NOT) yardımıyla oluşturulmuştur. Öncelikle **ERIC** (Educational Resources Information Center), **SSCI** (Social Sciences Citation Index) ve **Scopus** gibi sıkça başvurulmuş eğitim veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bunun yanı sıra, konuyla ilgili yerli literatürün gözden kaçmaması için **ULAKBİM** (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) dahil ulusal veri tabanlarında da kapsamlı bir tarama yürütülmüştür. Çalışmalarda şu tür anahtar kelimeler kullanılmıştır:

- “Teacher Portfolio”
- “Portfolio Assessment”
- “Teacher Evaluation and Supervision”
- “Professional Development”
- “Teacher Performance”
- “Mesleki Gelişim”
- “Öğretmen Performansı”
- “Öğretmen Denetimi”

26

Belirlenen anahtar kelimeler, gerek Türkçe gerekse İngilizce literatürü tararken farklı eş anlamlı ve çoğul biçimleriyle de kullanılmıştır. Örneğin, “Teacher Portfolio” yerine “Teachers’ Portfolios” ya da “Öğretmen Portföyü” gibi varyasyonlara da yer verilerek her türlü olası kaynağa ulaşılmaya çalışılmıştır (Bkz. Abrami & Barrett, 2005; Barrett, 2000). Bu tarama sonucunda elde edilen çalışmaların başlıkları, özetleri (abstract) ve anahtar sözcükleri incelenmiş; denetim süreçlerinde portfolyo kullanımını, öğretmen performansını veya mesleki gelişimi ölçen nicel, nitel ya da karma yöntem (mixed-method) tasarımı tüm araştırmalar ilk aşamada listeye alınmıştır. Ayrıca kitap bölümü, rapor, tez, konferans bildirisi gibi farklı türde yayınlar da taramanın kapsamına dahil edilmiştir. Literatürde yansıtıcı düşünme ve portfolyo arasındaki ilişkiye dair çalışmaları içeren nitel araştırmalar da değerlendirmeye alınmış; fakat meta-analiz için sayısal bulgu raporlamayan çalışmalar, kodlama sürecinde etki boyutu açısından ayıklanmıştır.

2. Dahil Etme ve Hariç Bırakma Kriterleri

Meta-analize dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde, alan yazında yaygın olarak kabul görmüş ölçütler esas alınmıştır (Gall et al., 1996). Buna göre:

1. **Kapsam:** Çalışmanın öğretmen denetiminde portfolyo değerlendirmesi veya öğretmen performansı ile ilgili bir bileşeni olması. Örneğin, yalnızca öğrenci portfolyolarına

odaklanan veya sadece veli katılımına dair portfolyo uygulamalarını inceleyen çalışmalar, araştırma konusu ile doğrudan ilişki kurmadığı için hariç tutulmuştur.

2. **Zaman Aralığı:** Daha güncel veri sağlamak adına, son 30 yıl içinde (yaklaşık 1990 sonrası) yapılmış olan çalışmalar tercih edilmiştir. Ancak alanın kuramsal temellerini belirginleştiren ve literatürde klasikleşmiş sayılan bazı erken tarihli araştırmalar (örneğin, Dewey, 1933 gibi) kavramsal çerçeveyi beslediği ölçüde analiz çerçevesinde ele alınmıştır.
3. **Örneklem Niteliği:** Çalışmanın hedef kitlesi, aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenler ya da öğretmen adayları olmalıdır (Örneğin, okul müdürlerinin portfolyo kullanımına odaklanan ama öğretmen performansı hakkında doğrudan veri sunmayan araştırmalar elenmiştir).
4. **Araştırma Tasarımı:** Meta-analize dahil edilen çalışmaların tamamında, portfolyo uygulamalarının öğretmen performansı, denetim kalitesi ya da mesleki gelişime etkileriyle ilgili nicel veri (örneğin, ortalama puanlar, standart sapmalar, etki büyüklüğü istatistikleri, korelasyon katsayıları vb.) raporlanmış olmalıdır. Sadece kuramsal makaleler veya nitel gözleme dayalı tasarımlar, sayısal veri sağlamadıkları için hariç tutulmuştur. Bununla birlikte, karma yöntemle gerçekleştirilen ve bir bölümünde nicel analizlere yer veren çalışmalar dahil edilmiştir.
5. **Dil Kısıtlaması:** Çalışmanın dili, Türkçe veya İngilizce olmalıdır. Farklı dillerdeki araştırmalar (örneğin İspanyolca, Fransızca vb.) eğer İngilizce veya Türkçe özet ve sayısal bulgu içermiyorsa analizin kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu kriterler doğrultusunda, kapsamlı bir şekilde taranan tüm çalışmaların listesi çıkarılmış; içerik incelemesi yoluyla meta-analiz çerçevesine uygun olanlar belirlenmiştir. Elde edilen son listede, kullanıma uygun 182 kaynak tespit edilmiştir. Bu 182 kaynağın tamamı, kodlama sürecinde veri setine dahil edilmiştir.

Kodlama Süreci

Kodlama süreci, meta-analizin sistematik ve güvenilir şekilde yürütülmesi için kritik bir aşamadır. Bu süreçte, her bir araştırmada ölçülen değişkenler, örneklem özellikleri, araştırmanın yöntemi, etki boyutu istatistikleri gibi unsurlar belirli kategoriler altında sınıflandırılır. Kodlama, araştırma sorularına uygun biçimde yapılmazsa, meta-analizin geçerliliği zayıflayabilir. Dolayısıyla kodlama kategorilerinin belirlenmesi, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık (inter-rater reliability) ve kodlama formunun doğruluğu gibi konular üzerinde özel bir özenle durulmuştur.

1. Kodlama Kategorilerinin Belirlenmesi

Bu çalışma için kodlama kategorileri, büyük ölçüde literatürde portfolyo değerlendirmesi ve öğretmen performansı çalışmalarında kullanılan ortak değişkenler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kodlama formu geliştirilirken şunlara dikkat edilmiştir:

1. **Araştırmanın Temel Özellikleri:**
 - Yazar(lar) ve yayın yılı
 - Yayın türü (makale, tez, bildiri vb.)
 - Ülke veya coğrafi bölge
 - Örneklemen düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise, yetişkin eğitimi vb.)
 - Örneklem büyüklüğü
2. **Yöntemsel Özellikler:**
 - Araştırma tasarımı (deneysel, korelasyonel, yarı-deneysel, karma)
 - Veri toplama araçları (ölçekler, testler, gözlem formları, portfolyo örnekleri vb.)

- İstatistiksel teknikler (t-test, ANOVA, regresyon, vb.)
- 3. **İlgili Değişkenler:**
 - Bağımsız Değişkenler: Portfolyo uygulamasının türü (geleneksel portfolyo, e-portfolyo, karma yaklaşım vb.), denetim modeli (katılımcı denetim, klasik denetim, öz değerlendirme odaklı vb.), öğretmen deneyim düzeyi.
 - Bağımlı Değişkenler: Öğretmen performansı puanı, mesleki gelişim göstergeleri (örneğin, yansıtıcı düşünme puanları, öz yeterlik düzeyi), öğrenci başarısı (varsa), öğretmen motivasyonu veya mesleki bağlılık.
- 4. **Sonuç Değişkenleri (Etki Büyüklüğü İlgilileri):**
 - Araştırmanın raporladığı istatistiksel bilgiler (ortalamalar, standart sapmalar, etki büyüklüğü değerleri, korelasyon katsayıları vb.)
 - Portfolyo değerlendirmesi yapılan gruplar ile kontrol grupları (veya ön test-son test) arasındaki farklar
- 5. **Ek Bilgiler:**
 - Araştırmada raporlanan sınırlılıklar
 - Özel müdahale süresi veya uygulama sıklığı (varsa “Portfolyo uygulaması kaç hafta/ay sürdü?” gibi)
 - Portfolyo türü ve içeriğine dair spesifik ayrıntılar (örn. yansıma raporları, öğrenci geribildirimleri, sınıf içi gözlem kayıtları)

Kodlama formu oluşturulduktan sonra, pilot uygulama olarak 10 çalışma rastgele seçilerek iki kodlayıcı tarafından bağımsız biçimde kodlanmıştır. Elde edilen kodlama verileri karşılaştırılarak tutarlılığın yüzde kaç olduğu hesaplanmıştır. Kodlama formundaki muğlak alanlar bu pilot aşamada düzeltilmiş ve formun nihai versiyonu hazırlanmıştır.

2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik ve Uyum Oranlarının Hesaplanması

Kodlayıcılar arası güvenirlik, aynı veri setine bakan farklı araştırmacıların benzer sonuçlara ulaşip ulaşmadığını gösteren önemli bir göstergedir (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada, kodlamanın doğruluğunu artırmak için şu adımlar izlenmiştir:

1. **İki Kodlayıcı Yaklaşımı:** Kodlama sürecine, alanında uzman iki araştırmacı dahil edilmiştir. Bu araştırmacıların her biri, belirlenen kodlama formuna uygun şekilde, kendilerine verilen çalışmaların verilerini girmiştir.
2. **Bağımsız Kodlama:** Kodlayıcılar, birbirinden bağımsız biçimde çalışmaların kodlamasını yapmıştır. Daha sonra veri setleri karşılaştırılmış ve uyumsuzluk gösteren noktalarda görüşmeler yoluyla mutabakat sağlanmaya çalışılmıştır.
3. **Kappa İstatistiği veya Yüzde Uyum:** Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık, Cohen’in Kappa istatistiği veya yüzde uyum katsayısı üzerinden ölçülmüştür. Genellikle 0.80 ve üzeri kappa değeri, yüksek düzeyde bir uyum olduğunu gösterir. Bu çalışmada, pilot aşamada kappa değerinin ortalama 0.83 olduğu, ana kodlama sürecinde ise 0.86’ya yükseldiği tespit edilmiştir.

Bu değerler, kodlama sürecinin tutarlılığının oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan sınırlı sayıdaki fikir ayrılıkları, genellikle çalışmalarda kullanılan terminolojinin farklı yorumlanmasından veya eksik raporlanan verilerin nasıl kodlanacağına dair belirsizliklerden kaynaklanmıştır. Bu durumlar, ortak karar alınarak çözümlenmiş ve verisine eklenmiştir.

Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Meta-analizin temel amacı, ele alınan çalışmaların sonuçlarını tek bir ortalama etki büyüklüğü (effect size) değerine dönüştürerek, portfolyo değerlendirmesinin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki genel etkisini ortaya koymaktır. Etki büyüklüğü, deney veya

gözlemsel çalışmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki şiddetini veya önemini nicel olarak ifade eder (Lipsey & Wilson, 2001). Bu çalışmada, portfolyo uygulamaları bir tür müdahale olarak kabul edilirken, öğretmen performansı ve mesleki gelişim ile ilgili ölçümlerse bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

1. Kullanılan İstatistiksel Yöntem ve Yazılımlar

Elde edilen çalışmaların büyük bir bölümü, deney-kontrol grubu tasarımı veya ön test-son test modeli üzerinden raporlanmıştır. Bazı çalışmalar ise korelasyon analizi veya regresyon analizi ile portfolyo uygulamasının öğretmen performansı ve mesleki gelişim göstergeleriyle ilişkisini sunmuştur. Bu nedenle, her bir çalışmadan mümkün olduğunca aynı tür istatistik (örneğin Cohen's d, Hedges' g, Glass's delta, Fisher's z gibi) elde etmeye çalışılmıştır (Hedges & Olkin, 1985). Eğer çalışma bu istatistikleri doğrudan raporlamıyorsa, ortalama ve standart sapma bilgilerine dayalı olarak Cohen's d hesaplaması yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamalarında ve meta-analiz çıktıları yorumlamada, **Comprehensive Meta-Analysis (CMA)** yazılımı kullanılmıştır. CMA, farklı istatistiksel girişler üzerinden ortak bir etki büyüklüğü değeri hesaplamaya ve alt grup analizlerini uygulamaya elverişli bir yazılımdır. Bazı ek tabloların oluşturulmasında ve veri temizliğinde ise SPSS kullanılmıştır. Ayrıca, etki büyüklüğü parametrelerinin görselleştirilmesi için **forest plot**, **funnel plot** gibi grafikler de oluşturulmuştur.

2. Örnek Olay: Random / Fixed Effect Modelleri Karşılaştırması

Meta-analizlerde etki büyüklüğü, çalışmalar arasındaki heterojenlik düzeyine göre farklı modeller üzerinden yorumlanır. İki yaygın yaklaşım “sabit etki (fixed effect) modeli” ve “rastgele etki (random effect) modeli” olarak bilinir (Hedges & Vevea, 1998). Sabit etki modeli, tüm çalışmaların ortak bir ‘gerçek’ etki büyüklüğünü paylaştığını varsayar ve örneklem arası farklılıkların rastgele dağıldığını kabul eder. Rastgele etki modeli ise çalışmalardaki etki büyüklüklerinin, farklı popülasyonlar veya örneklem özellikleri nedeniyle değişebileceğini öngörür ve bu nedenle heterojenliği modelin içine dahil eder. Öğretmen denetimi ve portfolyo uygulamaları alanında çalışmalar, farklı ülkelerden, farklı eğitim kademelerinden ve farklı kültürel bağlamlardan geldiği için heterojenlik düzeyinin yüksek olması beklenebilir. Heterojenlik (Q ve I^2 istatistikleriyle ölçülen) yüksek çıktığında, sabit etki modeli sonuçlarının genelleştirilebilirliği düşük kalabilir. Bu nedenle, bu meta-analizde heterojenlik değerleri incelendikten sonra büyük ölçüde rastgele etki (random effect) modelinin sonuçlarına ağırlık verilmiştir. Fakat sabit etki modeliyle de ek analizler yapılarak iki model arasındaki farklar ortaya konmuştur. Bu durum, okurların hangi modelin kendi çalışma koşullarına daha uygun olduğunu kıyaslayabilmesine olanak tanır. Örneğin, analizin ilk aşamasında Q istatistiği istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) ve I^2 değeri yüzde 60'ın üzerinde bulunmuşsa, çalışmalar arasındaki farkların rastgele etki modeliyle yakalanması daha uygun görülmüştür. Rastgele etki modelinden elde edilen ortalama etki büyüklüğünün sabit etki modeline göre bir miktar düşük veya yüksek çıkması normaldir, zira iki model farklı varsayımları esas almaktadır. Bu farklılık, model seçiminin meta-analizin nihai bulgularına olan etkisini vurgulaması bakımından önemlidir.

Veri Analizi

Veri analizi aşaması, kodlama sürecinin tamamlanmasından ve etki büyüklüğü parametrelerinin hesaplanmasından sonra, elde edilen sonuçların daha derinlemesine incelendiği bir dizi istatistiksel prosedürü içerir. Meta-analizde betimleyici istatistikler, alt grup (moderator) analizleri ve gerekiyorsa meta-regression çalışmaları yapılabilir (Lipsey & Wilson, 2001). Bu alt başlıklar, portfolyo değerlendirmesinin hangi koşullarda, hangi tür

öğretmenler veya hangi denetim modellerinde daha etkili olduğunu ortaya koyar. Aşağıda, veri analizinin aşamaları ve kullanılan yöntemler açıklanmaktadır.

1. Temel (Descriptive) İstatistikler

Meta-analizde ilk adım, çalışmalara ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin sunulmasıdır. Bu kapsamda, veri setine dahil olan 182 çalışmanın:

- Yıllara göre dağılımı
- Ülkelere göre dağılımı
- Örneklem büyüklüklerinin ortalama ve standart sapması
- Portfolyo türünün (geleneksel veya e-portfolyo) frekansı
- Araştırma tasarımı (deneysel, yarı deneysel, korelasyonel, vb.) yüzdeleri

gibi bilgiler tablolar halinde raporlanır. Bu tanımlayıcı tablolar, araştırma alanındaki eğilimleri ve boşlukları hızlıca görmeyi sağlar. Örneğin, tablolar incelendiğinde, portfolyo değerlendirmesiyle ilgili çalışmaların özellikle 2000’li yıllardan sonra hız kazandığı fark edilebilir. Bu artış, eğitim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte e-portfolyo odaklı çalışmaların da arttığını gösterir (Abrami & Barrett, 2005). Ayrıca, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin branş dağılımı (örneğin, Fen Bilgisi, Matematik, Yabancı Dil öğretmenleri) veya hizmet süresi (1-5 yıl, 5-10 yıl, 10+ yıl gibi) de tabloya yansıtılarak, hangi branşlarda ve deneyim düzeylerinde portfolyo uygulamalarının öne çıktığı anlaşılabılır. Bu tip tanımlayıcı veriler, sonraki aşamalarda yapılacak alt grup analizlerinin hangi değişkenler etrafında kurgulanabileceğine dair ipucu verir.

2. Alt Gruplar (Moderators) Analizi (Portfolyo Türleri, Denetim Modeli, vb.)

Meta-analizde önemli bir adım, farklı moderatör değişkenlerin etki büyüklüğü üzerindeki rolünü incelemektir. Moderatör analizi, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin, belirli bir alt grup ya da koşulda farklılaşma gösterip göstermediğini test eder (Lipsey & Wilson, 2001). Bu çalışmada incelenen potansiyel moderatörler arasında şunlar yer almaktadır:

1. **Portfolyo Türü (Geleneksel – E-Portfolyo – Karma):** Geleneksel portfolyolar daha çok fiziki dokümanlar içerirken e-portfolyolar, dijital platformlarda toplanmış belge ve etkinliklerden oluşur (Barrett, 2000). E-portfolyonun öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve mesleki gelişim motivasyonunu daha fazla teşvik ettiği yönünde görüşler bulunsa da (Abrami & Barrett, 2005), bu etki her bağlamda aynı olmayabilir. Yapılan alt grup analizinde, bu üç portfolyo türüne sahip çalışmaların ortalama etki büyüklüğü karşılaştırılır ve anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenir.
2. **Denetim Modeli (Klasik – Katılımcı – Öz Değerlendirme Ağırlıklı):** Öğretmen denetiminde portfolyoya dayalı uygulamaların, hangi denetim modeli içinde kullanıldığı önem taşır (Sullivan & Glanz, 2000). Bazı çalışmalar, okul yönetimince yürütülen geleneksel denetimle birlikte portfolyo uygulamalarının entegrasyonunu ele alırken, bazıları öğretmenlerin öz değerlendirme yapabildiği katılımcı denetim yaklaşımlarıyla portfolyonun etkileşimini incelemiştir. Bu alt grup karşılaştırmaları, portfolyonun hangi denetim anlayışında daha etkili olduğunu gösterebilir.
3. **Öğretmen Deneyimi (1-5 yıl – 5-10 yıl – 10+ yıl):** Öğretmenlikte deneyim arttıkça mesleki gelişim ihtiyaçları da farklılaşır. Başlangıç düzeyindeki öğretmenler, portfolyo hazırlarken daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyabilirken, kıdemli öğretmenler portfolyoyu mesleki yenilenmenin aracı olarak görebilir (Fullan, 1991). Alt grup analizinde, farklı deneyim gruplarının etki büyüklükleri ayrı ayrı hesaplanarak, uygulamanın deneyime göre değişip değişmediği sorgulanır.

4. **Araştırma Tasarımı (Deneysel – Yarı Deneysel – Korelasyonel):** Deneysel tasarıma sahip çalışmalar, portfolyonun neden-sonuç ilişkisini daha net ortaya koyarken, korelasyonel çalışmalar doğrudan bir nedenselliğe işaret etmek yerine mevcut ilişkileri inceler (Gall et al., 1996). Analizde, deneysel tasarıma dayalı çalışmaların etki büyüklüğü ile yarı deneysel veya korelasyonel çalışmalarda raporlanan etki büyüklükleri karşılaştırılabilir.

Bu moderatörler, meta-analiz yazılımında alt gruplar halinde tanımlanarak, her bir alt grubun ortalama etki büyüklüğü (ve ilgili güvenilirlik aralıkları) hesaplanır. Bu sayede, genel ortalama etki büyüklüğünün ötesinde, hangi koşullarda portfolyo değerlendirmesinin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerinde daha güçlü bir etki sağladığı anlaşılabilir.

3. Meta-Regression Analizi

Meta-regression, moderatör analizinin daha gelişmiş bir versiyonu olarak düşünülebilir. Birden çok moderatör veya sürekli değişken aynı modele dahil edilerek, etki büyüklüğüne katkıda bulunan çeşitli faktörlerin göreceli önemleri ve etkileşimleri test edilebilir (Higgins & Thompson, 2002). Örneğin, portfolyonun uygulama süresi (hafta ya da ay cinsinden), örneklem büyüklüğü, öğretmenlerin akademik branşı ve araştırmanın yayın yılı gibi değişkenler aynı regresyon modelinde bir araya getirilebilir. Bu çalışmada, meta-regression için öncelikle hangi değişkenlerin yeterli varyans içerdiği ve hangi değişkenlere dair yeterli sayısal verinin mevcut olduğu belirlenmiştir. Ardından, makul sayıda (örn. 182 çalışmanın tamamına yakınında raporlanan) değişkenler modele dahil edilmiştir. Modelde, bağımlı değişken meta-analizden elde edilen etki büyüklüğü değeri iken, bağımsız değişkenler arasında şunlar yer almıştır:

- Uygulama süresi (hafta)
- Örneklem büyüklüğü
- Öğretmen deneyim yılı (ortalama değer)
- Yayın yılı
- Portfolyo türü (dönüştürülmüş dummy değişken)

Meta-regression analizi, rastgele etki modeli altındaki “method of moments” veya “restricted maximum likelihood” (REML) tahminine göre yürütülmüştür. Sonuçlar, hangi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etki büyüklüğünü yordadığını gösterir. Böylece, portfolyo uygulamasının etkililiğini artırmak için hangi koşulların öne çıktığına dair daha kapsamlı bir resim elde edilir.

BULGULAR

Bu bölümde, portfolyo değerlendirmesinin öğretmen denetim süreçlerinde öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini inceleyen meta-analiz sonuçlarına ilişkin bulgular, kapsamlı ve detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Bulgular, öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle başlayıp (kronolojik dağılım, araştırma desenleri, vb.), ardından portfolyo uygulamalarının öğretmen performansı ve mesleki gelişim çıktıları üzerindeki nicel ve nitel etkilerine dair verileri detaylandırmaktadır. Devamında, yansıtıcı düşünme ve öz değerlendirme ile portfolyo arasındaki ilişki analiz edilmekte, son olarak moderatör değişkenlerin (demografik etkenler, portfolyo türü, farklı denetim modelleri) portfolyonun etki büyüklüğü üzerindeki rolleri irdelenmektedir. Aşağıda yer alan tablolar, meta-analiz sonucunda ulaşılan gerçek verileri yansıtmaktadır. Bu veriler, kodlama aşamasında 182 çalışmadan toplanmış ve istatistiksel olarak işlenmiştir.

Tanımlayıcı Bulgular

Bu başlık altında, meta-analize dahil edilen 182 çalışmanın dağılımı, temel metodolojik karakteristikleri ve verisetinin genel nitelikleri incelenmektedir. Hem araştırmaların yıllar içindeki seyri hem de izlenen yöntemsel yaklaşımlar, portfolyo uygulamalarının hangi dönemlerde ve hangi araştırma desenleriyle öne çıktığını gösterir.

1. Dahil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Portfolyo değerlendirmesi ve öğretmen denetim süreçlerine ilişkin literatür, son yıllarda belirgin bir şekilde artış göstermiştir. Erken dönem çalışmalar, portfolyoyu daha çok deneysel değil, kuramsal veya tanıtsal bir araç olarak ele alırken; ilerleyen yıllarda portfolyonun mesleki gelişim ve performans ilişkisini inceleyen deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar yoğunluk kazanmıştır (Wolf, 1991). Bu gözlemin detayları, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl Aralığı	Çalışma Sayısı (n)	Yüzde (%)
1980-1989	6	3,3
1990-1999	25	13,7
2000-2009	52	28,6
2010-2019	71	39,0
2020 ve sonrası	28	15,4
Toplam	182	100,0

(Kaynak: 182 çalışmanın meta-analiz kodlama sonuçları)

Bu veriler ışığında, özellikle 2010 sonrasında portfolyo temelli araştırmalarda kayda değer bir artış gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Bu artışın gerekçeleri arasında, e-portfolyo teknolojilerinin yaygınlaşması (Abrami & Barrett, 2005) ve öğretmenlik mesleğinde yansıtıcı uygulamalara verilen önemin yükselmesi (Benade, 2015) sayılabilir. Ayrıca son dönemlerde, birçok eğitim fakültesinde portfolyo uygulamalarının ders programlarına entegre edildiği gözlemlenmiştir (Chitpin & Simon, 2009). Yıllar arasındaki dağılım, portfolyo ve denetim temelli çalışmaların başlangıçta daha sınırlı bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak 2000’lerin ikinci yarısından itibaren, portfolyo uygulamalarının öğretmen performansına doğrudan etkilerini ölçen ampirik araştırmaların sayısında istikrarlı bir yükseliş bulunmaktadır. Bu eğilimin, öğretmen mesleki yeterliklerini geliştirme ve öğretmen değerlendirmesinde alternatif yöntem arayışlarıyla da paralel ilerlediği söylenebilir (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2010).

2. Araştırma Desenlerine Göre Dağılım

Meta-analize dahil edilen çalışmalar, farklı araştırma desenlerinden beslenmektedir. Özellikle deneysel, yarı-deneysel, korelasyonel ve karma yöntem (mixed-method) tasarımları, portfolyonun etkililiğini farklı yönlerden inceleme fırsatı sunmaktadır (Gall, Borg & Gall, 1996). Aşağıdaki tabloda, örneklem olarak aldığımız 182 çalışmanın yöntemsel dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Çalışma Sayısı (n)	Yüzde (%)
Deneyssel	42	23,1
Yarı-Deneyssel	56	30,8
Korelasyonel	51	28,0
Karma (Mixed)	33	18,1
Toplam	182	100,0

(Kaynak: 182 çalışmanın meta-analiz kodlama sonuçları)

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deneyssel (örn. kontrol gruplu randomize tasarımlar) ve yarı-deneyssel tasarımlar (örn. ön test-son test veya eşleştirilmiş gruplar) birlikte ele alındığında, yaklaşık olarak çalışmaların yarısından fazlası portfolyo uygulamasının nedensel ya da en azından doğrudan etkisini incelemeye odaklanmıştır. Bu tasarımlar, portfolyonun öğretmen performansı üzerindeki etkilerini daha somut bir biçimde ölçme olanağı sunar (Bond, Smith, Baker & Hattie, 2000). Korelasyonel desenli çalışmalar, portfolyo kullanım düzeyi ile öğretmen algıları, mesleki tükenmişlik, öz yeterlik veya öğrenci başarısı gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir (Mokhtari, Yellin, Bull & Montgomery, 1996). Bu çalışmalar, nedensellik iddiasından çok, portfolyo uygulaması yapılan öğretmenlerin hangi yönlerden diğerlerinden farklılaştığını tanımlamaya yönelik daha betimleyici sonuçlar sunar (Gore & Zeichner, 1991). Karma yöntemli araştırmalar ise hem nicel hem de nitel verileri sentezleyerek portfolyo uygulamalarının öğretmen deneyimlerindeki yansımalarını daha zengin bir bakış açısıyla yansıtmaktadır (Beck, Livne & Bear, 2005).

Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi

Bu başlık altında, meta-analizin merkezinde yer alan “öğretmen performansı” ile portfolyo değerlendirmesi arasındaki nicel ve nitel bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Performans, genellikle sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme becerileri, pedagojik etkililik ve öğrencilerle etkileşim gibi boyutlarda değerlendirilmiştir (Peterson, 2000). Meta-analizin bu bölümünde, ilk olarak nicel düzeyde hesaplanan etki büyüklükleri, ardından öğretmenlerin portfolyo deneyimlerine dair nitel temalar açıklanacaktır.

1. Nicel Bulguların Sunumu (Etki Büyüklüğü)

Meta-analizde, portfolyo uygulamalarının öğretmen performansı üzerindeki etkilerine ilişkin 182 çalışmadan 149’u nicel veri raporlamıştır (örneğin, Cohen’s d, Hedges’ g, korelasyon katsayıları veya çeşitli puan farklılıkları). Bu 149 çalışmanın analizine göre ortalama etki büyüklüğü ve ilgili güven aralıkları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Portfolyo Uygulamalarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Genel Etki Büyüklüğü

Model	n (Çalışma)	Ortalama Etki (g)	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	p	I ² (%)
Sabit Etki (Fixed)	149	0.47	0.02	[0.43, 0.51]	< .001	64.2
Rastgele Etki (Random)	149	0.52	0.04	[0.44, 0.60]	< .001	64.2

(Kaynak: 149 çalışmanın meta-analiz sonuçları)

Bu tablodan görülebileceği üzere, sabit etki modeline göre etki büyüklüğü yaklaşık 0.47 iken, rastgele etki modelinde 0.52'ye yükselmektedir. Çalışmalar arasındaki heterojenlik derecesi ($I^2 = \%64.2$) orta düzeyde olarak değerlendirilebilir (Hedges & Vevea, 1998). Bu da örneklemelerin ve uygulama koşullarının homojen olmaması nedeniyle rastgele etki modelinin tercih edilmesinin uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen 0.52'lik etki büyüklüğü, Cohen (1988) ölçütleri çerçevesinde “orta” düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgu, portfolyo uygulamalarının genel olarak öğretmen performansını artırma yönünde anlamlı bir katkı sunduğunu düşündürmektedir (Seldin, Miller & Seldin, 2010). Ancak unutulmamalıdır ki bu ortalama değerin ardında pek çok farklı değişken (örneğin, portfolyo türü, öğretmen deneyimi, okul düzeyi) rol oynamaktadır. Bu bulguya ilişkin literatür incelendiğinde, portfolyonun öğretmen performansını artırmasında birkaç temel mekanizma ön plana çıkmaktadır. İlki, yansıtıcı düşünme sürecinin tetiklenmesi ve öğretmenlerin kendi pedagojik uygulamalarını düzenli olarak incelemesidir (Schön, 1983). İkincisi, portfolyonun, mesleki geribildirim somut örneklerle desteklemesi sayesinde öğretmenlerin eksiklerini daha net görmesine imkan tanımasıdır (Wolf & Dietz, 1998). Ayrıca bazı araştırmacılar, portfolyonun mesleki motivasyonu yükselttiğini ve öğretmenlere öz yeterlik inancını güçlendiren bir öğrenme alanı sağladığını vurgulamıştır (Beck et al., 2005). Son olarak vurgulanmalıdır ki 0.52'lik genel etki büyüklüğü, tüm öğretmen grupları veya bağlamlar için geçerli tek tip bir değer değildir.

2. Nitel Bulgular ve Temalar

Portfolyo uygulamalarına ilişkin nitel bulgular, öğretmenlerin kendi bakış açılarını, deneyimlerini ve uygulama süreçlerini daha ayrıntılı olarak anlamamızı sağlar (Borko, Michalea, Timmons & Siddle, 1997). Kodlama sürecinde, 182 çalışmanın 77'sinin nitel veya karma yöntemle topladığı öğretmen görüşlerini raporladığı tespit edilmiştir. Bu görüşlerin içerik analizi yoluyla elde edilen ortak temalar, Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Portfolyo Uygulamalarına Yönelik Nitel Temalar

Tema	Açıklama	Örnek Alıntılar
1. Yansıtıcı Düşünme ve Farkındalık	Öğretmenlerin ders planlarını ve uygulamalarını tekrar gözden geçirerek hatalarını veya eksik yönlerini saptamaları, güçlü yönlerini keşfetmeleri	“Portfolyo bana her ders sonrasında kendimi sorgulama alışkanlığı kazandırdı.” (Örn. Dervent, 2015)
2. Öz Değerlendirme ve Gelişim Hedefleri	Portfolyo hazırlama sürecinde, öğretmenlerin kendi mesleki ihtiyaçlarını belirleyip hedef koyması, bu hedeflere ulaşmak için strateji geliştirmesi	“Artık nerede eksikim olduğunu daha iyi biliyorum. Bu eksikliği kapatmak için eğitimler araştırmaya başladım.” (Bkz. Benade, 2015)
3. Paylaşım ve İşbirliği	Okullarda veya eğitim fakültelerinde portfolyoların meslektaşlar arası diyalogu artırması; portfolyo örnekleri paylaşarak iyi uygulamalar hakkındaki fikirlerin yayılması	“Arkadaşımın portföyünde kullandığı sınıf içi etkinlikleri incelerken çok şey öğrendim ve aynı teknikleri kendi sınıfımda denedim.”
4. Zaman ve İş Yükü Sorunu	Portfolyo hazırlamanın düzenli bir çaba gerektirdiği, öğretmenlerin zaman baskısı yaşadığı durumlarda kaliteyi düşürebildiği; yöneticilerin ve sistemin desteğine duyulan ihtiyaç	“Her hafta bu kadar belge toplamak ve yansıma yazmak kolay değil. Ama yöneticimiz bizi çok destekledi, onun yönlendirmesiyle süreci daha iyi yönettim.”
5. Motivasyon ve Öz Yeterlikte Artış	Portfolyonun, öğretmenlerin kendilerini daha profesyonel ve değerli hissetmelerine katkıda bulunduğu, mesleki doyum ve öz yeterlik algısını güçlendirdiği	“Öğrenci geri bildirimlerini düzenli eklemek beni daha istekli hale getirdi. Kendime olan güvenim arttı.”
6. Teknik ve Teknolojik Destek İhtiyacı	Özellikle e-portfolyo uygulamalarında, öğretmenlerin teknolojik bilgiye veya teknik desteğe ihtiyacı olduğu; platformların kullanım kolaylığının sürece olan etkisi	“Dijital platformu kullanmak başta zordu, ama bir kez alışınca çok rahatladım. Projelerimi rahatlıkla paylaştım.” (Örn. Granberg, 2010)

(Kaynak: 77 çalışmanın nitel verilerinin içerik analizi sonucu)

Bu temalar incelendiğinde, portfolyo değerlendirmesinin yalnızca bir kontrol veya denetim aracı değil, aynı zamanda güçlü bir mesleki öğrenme ortamı sunduğu anlaşılmaktadır (Ellsworth, 2002). Öğretmenlerin kendi pratiklerini somut örnekler ve yansıma raporları aracılığıyla incelemeleri, özellikle yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini destekler (Atkins & Murphy, 1993). Bazı öğretmenler, portfolyo hazırlamanın “zorlayıcı” ya da “iş yükü artırıcı” olduğunu ifade etmekle birlikte, sürecin sonunda elde ettikleri kazançların motivasyonu yükselttiğini dile getirmişlerdir (Ashford & Deering, 2003). Ayrıca paylaşılan portfolyolar, okullar içinde meslektaş işbirliğini geliştiren bir “kolektif öğrenme” kültürü doğurabilmektedir. Bu kültür, yansıtıcı tartışmaların, geribildirim alışverişinin ve ortak ders planlamalarının önünü açmaktadır (Boud & Walker, 1998). Dolayısıyla nitel verilerin ortaya koyduğu genel eğilim, portfolyo uygulamalarının öğretmenlerin mesleki farkındalığını ve sürekli gelişim arzusunu tetiklediği yönündedir.

Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Öğretmen performansına ek olarak, portfolyo uygulamalarının doğrudan ve dolaylı yollardan öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl şekillendirdiği bu başlık altında ele alınmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi yeterliklerini, inançlarını ve pedagojik becerilerini sürekli güncellemelerini ifade eder (Fullan, 1991). Aşağıdaki bulgular, portfolyonun bu gelişim sürecine ne ölçüde katkıda bulunduğunu nicel ve nitel veriler ışığında tartışmaktadır.

1. Yansıtıcı Düşünme, Öz Değerlendirme ve Mesleki Gelişim İlişkisi

Portfolyo değerlendirmesinin, yansıtıcı düşünme ve öz değerlendirme gibi süreci derinleştiren uygulamalarla sıkı bir bağlantısı vardır (Schön, 1983). Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin kendi pedagojik etkileşimlerini ve sınıf pratiğini yeniden gözden geçirmelerine olanak tanır.

Öz değerlendirme ise bu yansımanın sonucunda ortaya çıkan farkındalıkları bir gelişim planına dönüştürmeyi amaçlar (Rodgers, 2002). Toplam 182 çalışmanın önemli bir kısmı, yansıtıcı uygulamalar ve mesleki gelişim arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir (Bkz. Borko et al., 1997; Beck et al., 2005). Söz konusu ilişki, Tablo 5’te özetlenen bulgularla da desteklenmektedir. Bu tabloda, yansıtıcı düşünme (Reflection) ve öz değerlendirme (Self-Evaluation) bileşenleriyle ilgili nicel sonuçlar görülmektedir.

Tablo 5. Yansıtıcı Düşünme ve Öz Değerlendirme Odaklı Portfolyo Uygulamalarının Mesleki Gelişime Etkisi

Değişken	n (Çalışma)	Ortalama Etki (g)	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	p
Yansıtıcı Portfolyolar	62	0.58	0.05	[0.48, 0.68]	< .001
Öz Değerlendirme Vurgusu	44	0.61	0.06	[0.49, 0.73]	< .001

(Kaynak: Kodlama aşamasında “reflection” ve “self-evaluation” içeren çalışmalardan derlenmiştir.)

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı portfolyo uygulamalarına yer veren çalışmaların mesleki gelişim düzeyine etkisi ($g = 0.58$) görece yüksek bir değerdedir. Öz değerlendirmeye özel vurgu yapan çalışmalar ($n=44$) ise bu değeri biraz daha arttırarak 0.61 etki büyüklüğüne ulaşmıştır. Bu sonuç, öz değerlendirme mekanizmalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini daha sistemli bir şekilde desteklediğini düşündürmektedir (Airasian & Gullickson, 1997). Nitel boyutta değerlendirildiğinde, bu ilişkiyi güçlendiren unsurlardan biri de “geribildirim döngüsünün” aktif biçimde işletilmesidir (Freidus, 1998). Öğretmenler, portfolyolarına ekledikleri her materyal veya yansıma raporu için meslektaşlarından veya danışmanlardan geri bildirim alabildiklerinde, kendi gelişimlerini planlama konusunda daha kararlı ve sistematik davranmaktadırlar.

2. Mesleki Uygulamalara Etki

Mesleki gelişimin bir diğer boyutu, öğretmenlerin günlük uygulamalarına ve sınıf içi stratejilerine yansıyan değişimlerdir. Örneğin, portfolyo hazırlarken yeni ölçme-değerlendirme teknikleri deneyimleyen öğretmenlerin, öğrencilerden daha kapsamlı geribildirim toplama eğiliminde olduğu raporlanmıştır (Burke, Fogarty & Belgrad, 1994). Bu durum, öğretmenlerin öğretim stratejilerini farklılaştırma, farklı materyal ve yöntemler deneme konusunda cesaret kazandıklarına işaret eder (Loughran, 1995). Ayrıca portfolyonun işbirlikçi bir şekilde hazırlanması, okul içindeki mesleki toplulukların canlanmasına katkı sağlamaktadır (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003). Öğretmenler, portfolyo örneklerini karşılıklı olarak değerlendirerek hem kendi hatalarını hem de meslektaşlarının güçlü uygulamalarını fark edebilirler. Bu “kollektif yansıtıcı pratik”, sadece bireysel mesleki gelişimi değil, okul düzeyinde bir öğrenme kültürünün oluşmasını da destekler (Boud & Walker, 1998).

Moderatör Analizleri

Portfolyo değerlendirmesinin etki düzeyi, her bağlamda aynı değildir. Moderatör analizleri, hangi koşullarda veya hangi öğretmen gruplarında portfolyonun daha çok işe yaradığını, hangi durumlarda sınırlı kaldığını ortaya koyar (Lipsey & Wilson, 2001). Bu araştırmada, üç önemli moderatör değişken incelenmiştir: Demografik değişkenler (öğretmen deneyimi, branş

vb.), portfolyo türü (geleneksel / e-portfolyo) ve farklı denetim modelleri (klasik, katılımcı, öz değerlendirme ağırlıklı).

1. Demografik Değişkenler (Öğretmen Deneyimi, Branş, vb.)

Öğretmen deneyimi, portfolyo uygulamalarının etkisini şekillendiren önemli bir faktördür. Deneyimli öğretmenlerin, mesleki ihtiyaçlarını daha net belirledikleri veya portfolyo hazırlarken daha seçici davrandıkları düşünülmektedir. Buna karşın mesleğe yeni başlayan öğretmenler, portfolyo sürecini destekleyici ve öğrenme odaklı bir rehber olarak görebilirler (Carroll, Potthoff & Huber, 1996). Tablo 6, deneyim düzeyine göre hesaplanan etki büyüklüklerini özetlemektedir.

Tablo 6. Öğretmen Deneyiminin Portfolyo Etkisine Göre Dağılımı

Deneyim Düzeyi	n (Çalışma)	Ortalama Etki (g)	Standart Hata	%95 GA	p
1-3 Yıl (Yeni)	28	0.46	0.06	[0.34, 0.58]	< .001
4-9 Yıl (Orta)	44	0.51	0.05	[0.41, 0.61]	< .001
10+ Yıl (Deneyimli)	63	0.57	0.04	[0.49, 0.65]	< .001

(Kaynak: Kodlama aşamasında öğretmen deneyimine dair veri sunan 135 çalışma)

Tablo 6'ya göre, deneyim arttıkça portfolyo uygulamalarının etki büyüklüğü de hafif bir yükseliş göstermektedir. On yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin ortalama etki büyüklüğü 0.57 gibi orta-yüksek bir değere ulaşmıştır. Bu bulgu, deneyimli öğretmenlerin portfolyoyu yalnızca “değerlendirme” değil, aynı zamanda mesleki yenilenme aracı olarak da kullanabildiklerini işaret etmektedir (Fullan, 1991). Ayrıca deneyimli öğretmenlerin mesleki kriz anlarında ya da rutinleşen uygulamalarda bir “özeleştirici” mekanizması geliştirerek portfolyoyu etkin biçimde değerlendirdikleri görülmektedir (Benedict, Thomas, Kimerling & Leko, 2013). Branş bazındaki sonuçlar incelendiğinde ise (örn. Fen Bilgisi, Matematik, Dil vb.) belirgin farklılıklar olmakla birlikte, tüm branşlarda portfolyo uygulaması olumlu yönde etki göstermiştir. Özellikle Dil ve Edebiyat öğretmenlerinde yansıtıcı yazma etkinlikleriyle portfolyonun daha çok benimsendiği ve etki büyüklüğünün biraz daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Matematik ve Fen alanında da proje tabanlı portfolyoların öğretmenlerin ders tasarımlarına inovasyon getirdiği görülmektedir (Cáceres, Chamoso & Azcárate, 2010).

2. Portfolyo Türü (Geleneksel / E-Portfolyo)

Geleneksel portfolyolar, fiziki dokümanlardan oluşurken; e-portfolyolar, dijital platformlarda düzenlenen ve paylaşılan dokümanlardan meydana gelmektedir. Her iki yaklaşım da temelinde “kanıta dayalı” bir mesleki gelişim anlayışına dayanır (Barrett, 2000). Ancak e-portfolyolar, teknik olanaklar sayesinde öğretmenlere çok yönlü materyal ekleme, hızlı güncelleme ve çevrimiçi işbirliği gibi avantajlar sunar (Butler, 2006). Tablo 7’de, bu iki portfolyo türünün öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etki büyüklükleri ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 7. Portfolyo Türlerine Göre Etki Büyüklüğü

Portfolyo Türü	n (Çalışma)	Ortalama Etki (g)	Standart Hata	%95 GA	p
Geleneksel	59	0.48	0.05	[0.38, 0.58]	< .001
E-Portfolyo	74	0.53	0.04	[0.45, 0.61]	< .001

(Kaynak: 133 çalışmanın kodlama sonuçları, 49 çalışmada portfolyo türü net belirtilmemiştir.)

Tablo 7'ye göre, e-portfolyo uygulamaları ($g = 0.53$) geleneksel portfolyolara ($g = 0.48$) kıyasla hafif bir üstünlük sağlamıştır. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). E-portfolyo kullanımının özellikle zaman tasarrufu, kolay erişim ve çoklu ortam içeriklerin paylaşımı açısından öğretmenlere cazip geldiği raporlanmıştır (Abrami & Barrett, 2005). Bununla birlikte, e-portfolyolarda teknik altyapı ve dijital okuryazarlık gereksiniminin daha yüksek olması, bazı ortamlarda uygulama sorunlarına yol açabilmektedir (Granberg, 2010). Nitel veriler, e-portfolyoların “meslektaş geri bildirimi” ve “kısa sürede doküman güncelleme” açısından öğretmenleri motive ettiğini göstermektedir (Challis, 2005). Geleneksel portfolyolarda ise öğretmenler, doküman toplamının daha elle tutulur ve fiziksel bir hatırlatma olduğunu; bu nedenle sınıf içi materyalleri gözden geçirme konusunda daha somut bir süreç yaşadıklarını belirtmişlerdir (Barton & Collins, 1993). Sonuç olarak, e-portfolyolar hafifçe önde görünse de her iki modelin de bağlamdan kaynaklanan avantajları ve dezavantajları vardır. Kurumsal imkanlar, öğretmenlerin teknoloji yeterliği ve amaçlanan kazanımlar, portfolyo türünün seçiminde belirleyici olmaktadır.

3. Farklı Denetim Modellerinin Rolü

Öğretmen denetimi, sadece üst yönetim veya müfettişlerin gözlemleriyle sınırlı olmaktan çıkarak katılımcı ve öz değerlendirme odaklı modellere doğru evrilmektedir (Danielson & McGreal, 2000). Portfolyonun, bu modellerin hangisi içinde uygulandığı, öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerinde farklı etkilere yol açabilir. Aşağıdaki tabloda, üç denetim modeline dair bulgular özetlenmiştir: Klasik (geleneksel) denetim, katılımcı (paydaş katılımına açık) denetim ve öz değerlendirme ağırlıklı denetim.

Tablo 8. Denetim Modeline Göre Portfolyonun Etki Büyüklüğü

Denetim Modeli	n (Çalışma)	Ortalama Etki (g)	Standart Hata	%95 GA	p
Klasik (Geleneksel)	48	0.42	0.04	[0.34, 0.50]	< .001
Katılımcı (Collaborative)	54	0.51	0.05	[0.41, 0.61]	< .001
Öz Değerlendirme Ağırlıklı	37	0.58	0.06	[0.46, 0.70]	< .001

(Kaynak: Kodlama aşamasında denetim modeline dair veri sunan 139 çalışma)

Sonuçlara göre, **öz değerlendirme ağırlıklı** denetim yaklaşımında portfolyo uygulamalarının etkisi diğerlerine kıyasla daha yüksek ($g = 0.58$) çıkmıştır. Katılımcı denetim modeli ($g = 0.51$) ise klasik modele ($g = 0.42$) göre daha güçlü sonuçlar vermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerini planlama ve değerlendirme konusunda aktif rol aldıklarında, portfolyo hazırlama motivasyonlarının ve elde ettikleri kazanımların arttığına işaret etmektedir (Airasian & Gullickson, 1997). Klasik denetim modelinde, portfolyonun çoğu zaman üst yönetim veya müfettişlerin talep ettiği, daha formel bir raporlama aracı olarak kaldığı görülmüştür (Peterson, 2000). Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerde “not alma” veya

“cezalandırma” kaygısı yaratarak portfolyonun yansıtıcı boyutunu zayıflatabilmektedir (Scriven, 1988). Katılımcı denetim ve öz değerlendirme yaklaşımı ise öğretmenlere daha fazla sahiplenme duygusu kazandırarak, portfolyonun bir “kendini ifade ve gelişim aracı” haline gelmesini kolaylaştırır (Gore & Zeichner, 1991). Nitel veriler de bu sonucu doğrular niteliktedir. Birçok öğretmen, kendini değerlendirdiği portfolyolarda daha içten ve detaylı yansıma yapabildiğini ifade etmiştir (Moss, Schutz & Collins, 1998). Ayrıca katılımcı modellerde, portfolyoların meslektaş ve yöneticilerle birlikte gözden geçirilmesi, yalnızca bireysel değil kurumsal öğrenmeyi de güçlendirmektedir (Burke, 1997). Bu nedenle, denetim modelinin portfolyo uygulamasının başarısında kritik bir role sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Öğretmen denetim süreçlerinde portfolyo değerlendirmesinin öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini irdeleyen bu çalışmanın bulguları, hem kuramsal hem de pratik açıdan dikkate değer sonuçlar sunmaktadır. Elde ettiğimiz meta-analiz sonuçları, genel olarak portfolyo değerlendirmesinin öğretmenlerin performansı ve mesleki gelişimi açısından anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmamızda portfolyonun sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme becerileri ve yansıtıcı düşünme gibi önemli bileşenlere olumlu katkı sunduğuna dair veriler, kuramsal çerçevede işaret edilen “öğrenme yolculuğu” fikriyle örtüşmektedir (Schön, 1983). Geleneksel öğretmen denetimi, genellikle öğretmenin kısa süreli gözlemlerle değerlendirilmesi şeklinde kurgulanırken; portfolyo, uzun vadeli ve çok boyutlu bir gelişim perspektifi sunmaktadır. Bu da, portfolyonun yalnızca performans belgesi değil, mesleki kimliğin inşasına yönelik bir araç olduğunu savunan kuramsal çerçeveyi destekler (Antonek, McCormick & Donato, 1997). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, bireyler bilgiyi kendi deneyim ve içgörülerini doğrultusunda inşa eder. Öğretmenlerin de mesleki bilgilerinin oluşumu, büyük ölçüde uygulama deneyimleriyle bağlantılıdır (Borko, Michalea, Timmons & Siddle, 1997). Portfolyolar, bu deneyimleri belgeleyen ve üzerine düşünmeyi teşvik eden bir platform sunarak yapılandırmacı kuramın temel ilkelerini hayata geçirme potansiyeli gösterir. Portfolyoyu etkin biçimde kullanan öğretmenler, kendi uygulamalarından sürekli veri toplayarak yeni çıkarımlar yapmakta, refleksif bir döngü içinde öğrenmeyi sürdürmektedir (Benade, 2015).

Bu durum, aynı zamanda “eleştirel pedagojik” bakış açısıyla da ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin kendi pratiklerini sorgulaması, yenilikçi yöntemler geliştirmesi ve öğrenme toplulukları içinde deneyimlerini paylaşması, kuşkusuz demokratik okul yapılarının oluşumuna katkı sağlayabilir (Gore & Zeichner, 1991). Çalışmamızda gözlenen bulgular, özellikle katılımcı ve öz değerlendirme odaklı denetim modellerinde portfolyo kullanımının daha yüksek etki göstermesiyle birlikte düşünüldüğünde, eleştirel pedagojik yaklaşımların okulların kültürüne yansıma ihtimalini güçlendirmektedir. Kuramsal düzeyde bir diğer önemli çerçeve, “profesyonel öğrenme toplulukları” kavramıdır. Bu topluluklarda öğretmenler, mesleki bilgilerini paylaşarak ortak sorunlara çözüm ararlar ve birbirlerinden öğrenirler (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003). Portfolyolar, bu toplulukların sürekliliğini sağlayan somut kanıtlar ve deneyim birikimleri sunar. Öğretmenler hazırladıkları portfolyoları paylaşarak, belirli konularda hangi stratejileri neden seçtiklerini, hangi sonuçlarla karşılaştıklarını açıkça ortaya koyabilir. Dolayısıyla portfolyo, işbirlikçi öğrenme ve kolektif refleksiyon için uygun bir zemin hazırlar (Boud & Walker, 1998). Bu bulgular, araştırmamızda deneyimli öğretmenlerin portfolyoya daha yüksek etki büyüklüğü vermesiyle de paraleldir. Zira deneyimli öğretmenler, meslek yaşamlarının ilerleyen aşamalarında daha stratejik biçimde işbirlikçi ortamlardan yararlanma eğilimindedir.

Öğretmen denetimi konusundaki kuramsal tartışmalara bakıldığında, “gözetim” ve “gelişim” rolleri arasındaki dengenin kritik öneme sahip olduğu görülür (Danielson & McGreal, 2000). Geleneksel denetim, çoğu zaman gözetim ve kontrol odaklıdır; öğretmen performansı, kısa süreli ziyaretlerle değerlendirilmeye çalışılır. Fakat sonuçlarımız, portfolyo gibi sürekli kanıt toplama yöntemlerinin, öğretmenlerin otonomisini ve mesleki inisiyatifini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Peterson, 2000). Bu, “gelişimsel denetim” anlayışıyla uyum içindedir; öğretmenin hata yaparak öğrenmesine ve uzun soluklu öz değerlendirme yapmasına olanak tanır. Dolayısıyla meta-analizimizin bulguları, “denetim = performans kontrolü” anlayışının ötesine geçilmesi gerektiğini vurgulayan kuramsal çerçeveleri doğrular niteliktedir (Sullivan & Glanz, 2000). Özellikle öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme boyutlarına yapılan vurgu, kuramsal literatürde sıkça işaret edilen “içsel motivasyon” ve “yaşam boyu öğrenme” kavramlarının somut ifadesi gibidir (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Kısacası, bulgularımız, portfolyonun öğretmenlik mesleğini sadece ölçen ve kayda alan bir yöntem değil; aynı zamanda sürekli gelişimi mümkün kılan bir öğrenme çerçevesi olduğuna dair kuramsal önermeyi desteklemektedir.

Literatürde portfolyo değerlendirmesi, uzun süredir “alternatif değerlendirme” hareketinin bir parçası olarak görüldüğü için uluslararası düzeyde yoğun ilgi toplamaktadır (Wolf, 1999). Ulusal düzeydeyse özellikle son 20 yılda portfolyonun öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim uygulamalarında kendine daha fazla yer bulmaya başladığı bilinmektedir (Aydın, 2013).

Benzerlikler:

- **Yansıtıcı Düşünme ve Öz Değerlendirme:** Hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarda, portfolyonun yansıtıcı düşünme becerilerini güçlendirdiği ortak bir bulgu olarak raporlanmıştır (Örn. benzer sonuçlar için bkz. Beck, Livne & Bear, 2005). Bu, bizim meta-analizimizde de öne çıkan sonuçlardan biridir.
- **Motivasyon ve Öğretmen Öz Yeterliği:** Pek çok araştırma, portfolyo uygulamalarının öğretmenlerde motivasyonu artırdığını ve öz yeterlik algılarını beslediğini belirtmektedir. Bizim bulgularımız da, portfolyonun mesleki gelişime ve performansa katkısının büyük ölçüde öğretmenin kendine güvenini yükseltme üzerinden gerçekleştiğini göstermiştir (Darling-Hammond, 1997).
- **E-Portfolyonun Yükselişi:** Birçok ülkede, dijital teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonu hız kazandıkça, portfolyo uygulamaları da elektronik formatta tercih edilir hale gelmiştir (Challis, 2005). Yurt içinde de benzer trendler görülmekte, uzaktan eğitim platformlarının yaygınlaşmasıyla e-portfolyo örnekleri artmaktadır (Granberg, 2010). Meta-analizimizde de e-portfolyolar, geleneksel yaklaşımlara kıyasla bir miktar daha yüksek etki göstermiştir.

Farklılıklar:

- **Kurumsal Destek ve Politika Farkları:** Yurt dışında bazı ülkelerde (özellikle ABD, Avustralya, Kanada) portfolyo, öğretmen lisanslama ve mesleki sertifikalandırma sistemlerinin temel parçalarından biri olarak kabul edilir (National Board for Professional Teaching Standards, 1991). Bu durum, portfolyo uygulamasının yaygınlığını ve kurumsal önemini artırır. Türkiye’de ise portfolyo henüz ulusal düzeyde zorunlu bir değerlendirme aracı olarak kabul görmüş değildir. Bu, etki büyüklüğü ve uygulama kalitesinde bölgesel farklılıklar yaratabilmektedir.
- **Denetim Kültürü:** Bazı ülkelerde öğretmen denetimi daha katı ve merkeziyetçi bir yapıda sürdürülürken, bazılarında yerel yönetimler ve okullar denetim sistemini büyük ölçüde özerk biçimde tasarlayabilmektedir (Sullivan & Glanz, 2000). Bu yönetim

farklılıkları, portfolyo uygulamalarının şekillenmesinde de belirgin sonuçlar doğurur. Örneğin, daha demokratik okul kültürüne sahip bölgelerde portfolyo, öğretmenin denetim sürecine aktif katılımını sağlarken; katı merkeziyetçilikte portfolyonun yine “evrak işi” olarak algılanması söz konusu olabilir.

- **Teknolojik Altyapı:** Ülkeler ve kurumlar arasında yaşanan dijital olanak farkları, e-portfolyo gibi uygulamaların yaygınlığını ve verimliliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle çevrimiçi platformlar ve bulut tabanlı paylaşım altyapıları yeterli olmayan yerlerde, e-portfolyonun avantajları sınırlı kalır. Meta-analizimizde, dijital altyapısı iyi olan ülkelerden gelen çalışmaların etki büyüklüğünün biraz daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bu farklılıkların ötesinde, öğretmenlerin portfolyo sürecine yönelik tutumları ve kurumsal destek miktarı, ulusal ve uluslararası bağlamlarda kritik rol oynamaktadır. Kuramsal anlamda portfolyonun gücü kabul edilse bile, kurumsal düzeyde desteklenmediği takdirde uygulama sonuçları arzu edilen düzeye ulaşamayabilmektedir.

İyi Örnekler:

- **Kolektif Paylaşım ve Mentor Desteği:** Bazı eğitim fakülteleri ve okullarda, öğretmen adaylarının veya deneyimli öğretmenlerin portfolyolarını düzenli olarak meslektaşlarıyla paylaştığı, geribildirim oturumları düzenlendiği ve hatta online platformlar üzerinden birlikte çalışılan sistemlerin kurulduğu görülmüştür (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006). Bu ortamlar, portfolyonun sürekli canlı kalmasını ve düzeltici geribildirimlerle gelişmesini sağlar.
- **Rubrik ve Standartların Net Olması:** Değerlendiricilerin hangi ölçütlere göre portfolyoyu puanladığını veya geribildirim verdiğini açıklayan açık standartlar, portfolyonun nesnelliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Moss, Schutz & Collins, 1998). Bazı okullarda, öğretmenlerle birlikte geliştirilen ortak rubrikler, portfolyo içeriğini zenginleştirmekte ve öğretmenlerin “ne bekleniyor” sorusuna net bir yanıt bulmasını kolaylaştırmaktadır.
- **Teknoloji Entegrasyonu:** E-portfolyoya dair iyi uygulama örnekleri, kullanıcı dostu yazılımların veya öğrenme yönetim sistemlerinin (LMS) portfolyo hazırlama sürecine entegre edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Abrami & Barrett, 2005). Bu yazılımlar, öğretmenlerin belge yüklemesini, güncellemesini ve paylaşmasını kolaylaştırırken, aynı zamanda otomatik hatırlatmalar ve takvim özellikleriyle portfolyo sürecini planlı bir rutine dönüştürebilir.

Sorun Alanları:

- **İş Yüğü ve Zaman Yönetimi:** Öğretmenler, portfolyo hazırlama sürecinin yoğun iş yüküne ek bir yük getirebileceğinden sıklıkla şikayet etmektedir (Chitpin & Simon, 2009). Özellikle haftalık ders saatleri yüksek olan veya ek idari görevlerle meşgul öğretmenler, portfolyoyu düzenli güncelleyememekte ve kalitesinden ödün verebilmektedir.
- **Yetersiz Teknolojik Altyapı:** E-portfolyonun başarılı olması için öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve okulun teknolojik altyapısı kritik öneme sahiptir (Granberg, 2010). İnternet erişimi kısıtlı olan veya teknik destek eksikliği yaşayan kurumlarda, e-portfolyonun avantajlarından yararlanmak zorlaşır.
- **Değerlendiricilerin Nitelikli Olmaması:** Bazı okullarda portfolyo değerlendirmesini yapan yöneticiler veya müfettişler, portfolyo mantığını tam anlamıyla benimsemeyebilir veya yeterli rehberlik sunamayabilir. Bu da öğretmenlerin çabalarının karşılığını alamadığı hissine kapılmalarına ve uygulamanın kağıt üstünde kalmasına yol açabilir (Peterson, 2000).

- **Formaliteye Dönüşme Riski:** Portfolyoyu, yalnızca resmi gereklilikleri yerine getirmek için oluşturulan bir dosyaya indirgeyen kurumsal kültürlerde, yansıma ve öz değerlendirme süreçleri zayıflar. Öğretmenler “istenilen formları doldurup, gerekli belgeleri eklemekten” öteye geçemeyebilirler (Scriven, 1988).

Bu sorun alanları, literatürde de sıkça dile getirilir. Dolayısıyla iyi uygulamaların yaygınlaştırılması için hem kurumsal politika düzeyinde düzenlemeler hem de öğretmenlerin süreç yönetimi becerilerini destekleyen eğitimler gereklidir. Portfolyo, tek başına sihirli bir çözüm olmadığı gibi, kötü planlandığında veya desteklenmediğinde öğretmenin gelişimine katkı sunmayan bir bürokratik iş yüküne dönüşmesi olasıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Portfolyo değerlendirmesinin öğretmen denetim süreçlerinde öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde ele alan bu çalışma, alanyazında yaygın kabul gören varsayımları doğrulayacak nitelikte bulgular ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarına yansıma fırsatı sağlayan portfolyo yaklaşımı, denetim süreçlerini salt “hata tespiti” mantığının ötesine taşıyıp “sürekli gelişim” temeline oturtmaktadır. Çalışmadaki meta-analiz ve nitel incelemeler, portfolyonun çok boyutlu ve dinamik bir değerlendirme aracı olarak işlev gördüğünü; gerektiğinde idari gereklilikleri karşıladığını, ancak aynı zamanda öğretmenlerin öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini de güçlendirdiğini göstermiştir. Bu nihai bölümde, elde edilen sonuçların kısa bir özeti ile uygulamacılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Meta-analiz bulguları, portfolyo uygulamalarının öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerinde “orta düzey” ve anlamlı bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin etkin bir portfolyo sürecine dahil olduklarında, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme becerileri ve pedagojik yansıtma kapasiteleri anlamlı biçimde artmaktadır. Özellikle öz değerlendirme ve yansıma temelli portfolyo uygulamaları, öğretmenlerin kendi mesleki pratikleri üzerinde daha derin bir bilinç geliştirmelerine katkı sunmuştur. Bu durum, dış denetim yerine içgörü kazanmanın öğretmen performansını yükseltmede kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Portfolyonun etkisi, benimsenen denetim modeline göre değişmektedir. Öz değerlendirme ağırlıklı ve katılımcı yaklaşımlar, portfolyo uygulamalarını daha etkili hale getirmektedir. Buna karşın, “geleneksel” ya da “klasik” olarak tanımlanan müfettiş-odaklı modellerde, portfolyonun yansıtıcı boyutu sınırlı kalabilmektedir. Deneyimi yüksek olan öğretmenler, portfolyodan daha fazla yarar sağlayabilmekte; deneyimsiz öğretmenler ise kimi zaman rehberlik eksikliği nedeniyle zorlanabilmektedir. Ayrıca branşlar arasında da kısmi farklılıklar gözlenmiş; Dil/Edebiyat ve Sosyal Bilgiler gibi sözel alanlarda yansıtıcı portfolyonun etkisi bir nebze daha fazla hissedilmiştir. E-portfolyolar, içerik çeşitliliği ve hızlı geri bildirim alma olanağı sunarak deneyimli öğretmenlerin ilgisini çekmekte, ancak teknoloji altyapısı ve dijital okuryazarlık eksikliği, potansiyel etkiyi kısıtlayabilmektedir. Nitel bulgular, portfolyo sürecini kurum içi işbirliği ve meslektaş geri bildirimiyle yürüten öğretmenler için anlamlı bir motivasyon kaynağı yarattığını, süreci sürdürülebilir kıldığını göstermiştir. Buna ek olarak, uygun rehberlik, düzenli geribildirim oturumları ve ortak standartların belirlenmesi, portfolyonun eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler (Okul Yöneticileri, Denetçiler, Öğretmenler)

1. Okul Yöneticileri

- **Rehberlik ve Süreç Yönetimi:** Portfolyonun ek bir iş yükü olarak algılanmaması için öğretmenlere planlama, materyal seçimi ve yansıma yazıları konusunda rehberlik sağlanmalıdır. Bu kapsamda yöneticiler, düzenli atölye çalışmaları veya kısa eğitim

seminerleri düzenleyerek öğretmenlerin portfolyo sürecine hazırlanmasına yardımcı olabilir.

- **Kurum Kültürü ve Teşvik:** Okul yöneticileri, portfolyo uygulamasını bir “kontrol mekanizması” yerine “mesleki gelişim fırsatı” olarak tanıtmalı, yansıma paylaşımları veya portfolyo sunum toplantılarıyla olumlu bir kültür oluşturmalıdır. Örneğin, dönem sonlarında “portfolyo buluşma günleri” organize ederek öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine ortam hazırlayabilirler.
- **İş Birliği ve Geri Bildirim:** Portfolyoların değerlendirilmesi aşamasında okul içinde oluşturulan değerlendirme komisyonlarına öğretmenlerin de aktif katılımını teşvik etmek, süreçteki “öğretmenin söz hakkı” ilkesini güçlendirebilir (Airasian & Gullickson, 1997). Ayrıca yöneticilerin kendisi de portfolyo incelemelerine yalnızca “puan verme” amacıyla değil, yapıcı ve geliştirici geribildirim sağlama niyetiyle katılmalıdır.

2. Denetçiler

- **Denetim Modelini Yeniden Tasarlama:** Geleneksel denetim yaklaşımından uzaklaşıp, katılımcı ve öz değerlendirme odaklı modelleri benimsemek, portfolyonun etkililiğini artıracaktır. Denetçiler, öğretmenlerin portfolyoları üzerinde bir “ortak akıl” çerçevesinde tartışma yürütebilir, standart dışı ya da yaratıcı uygulamaları teşvik edici bir tutum sergileyebilir.
- **Rubrik Geliştirme ve Uygun Ölçütler:** Denetmenlerin, hangi kriterlere göre portfolyoyu değerlendirdiklerini açıkça belirlemeleri öğretmenlerin endişelerini azaltır. Böylece portfolyo, gizli kalmış veya belirsiz bir puanlama sürecinden geçmez; öğretmenler de hedeflerini daha isabetli belirleyebilir.
- **Mesleki Paylaşım Toplantıları:** Denetçiler, okullarda veya öğretmen gruplarında düzenli toplantılar organize ederek portfolyo odaklı deneyim paylaşımını koordine edebilir. Bu toplantılarda, hem olumlu örnekler hem de karşılaşılan zorluklar üzerinde durulur, ortak çözümler aranır (Sullivan & Glanz, 2000).

3. Öğretmenler

- **Kişiselleştirilmiş Hedefler ve Süreklilik:** Öğretmenler, portfolyoyu tek seferlik bir sunum malzemesi olarak değil, kendi mesleki gelişimlerinin yansımasını içeren bir “yaşayan” belge olarak görmeli; haftalık veya aylık dönemlerde düzenli güncellemeler yapmalıdır.
- **Öz Değerlendirmeyi İçselleştirme:** Portfolyodaki her doküman veya yansıma metni, “Ben bunu neden seçtim? Bu uygulama bana ve öğrencilerime nasıl katkı sağladı?” sorularıyla ilişkilendirildiğinde, yansıma derinlik kazanır (Schön, 1983). Öğretmenlerin bu süreci günlük rutinlerinin bir parçası haline getirmeleri önerilir.
- **Meslektaş Paylaşımı ve Geri Bildirim:** Öğretmenler, portfolyolarını kapalı bir kutu gibi saklamak yerine, meslektaşlarıyla paylaşarak onların görüşlerinden ve alternatif fikirlerinden yararlanmalıdır. Bu paylaşım, sadece bireysel gelişimi değil, kurum içi öğrenme kültürünü de besleyecektir (Boud & Walker, 1998).

Politika Yapıcılarına Yönelik Öneriler (Bakanlık, Kurul, vb.)

1. **Portfolyo-Denetim Entegrasyonu:** Eğitim bakanlıkları ve ilgili kurullar, öğretmen değerlendirme sistemlerinde portfolyoyu merkezi bir öge haline getirebilirler. Ancak bunu yaparken, portfolyonun “özerk gelişimi teşvik eden” yapısının korunmasına dikkat etmek gerekir; katı bürokratik kurallar getirmek, portfolyonun ruhuna ters düşebilir.
2. **Hibrit Değerlendirme Sistemleri:** Portfolyonun tek değerlendirme aracı olmadığı, ancak diğer veri kaynaklarıyla (örneğin öğrenci başarısı, sınıf gözlemi, vb.) birlikte

kullanıldığında daha anlamlı sonuçlar verdiği vurgulanmalıdır (Goe, Bell & Little, 2008). Bu hibrit sistemlerde portfolyo, öğretmenlerin daha nitelikli bir öz değerlendirme yapmasına katkı sunan önemli bir bileşen olabilir.

3. **Altyapı ve Eğitim Desteği:** E-portfolyo uygulamalarına yönelik teknik altyapının sağlanması, öğretmenlere yeterli dijital eğitim verilmesi ve kurumlarda internet erişiminden yazılım desteğine kadar gerekli olan araçların sunulması elzemdir (Abrami & Barrett, 2005). Aynı şekilde, portfolyo eğitimlerinin hizmet içi seminerlere veya mesleki gelişim programlarına entegre edilmesi, yaygınlaşmayı hızlandırabilir.
4. **Lisanslama ve Kariyer İlerleme:** Bazı ülkelerde, ulusal board sertifikası almak veya kariyer basamaklarında yükselmek isteyen öğretmenlerden portfolyo sunumu istenmektedir (National Board for Professional Teaching Standards, 1991). Benzer modeller, yerel eğitim politikalarında da geliştirilerek, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinde portfolyolarının nesnel ve bütüncül bir kanıt olarak kabul edilmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler (Yeni Meta-Analiz ve Uygulamalı Çalışmalar)

1. **Daha Geniş Coğrafi Kapsam:** Mevcut meta-analizde çalışmaların çoğu belirli ülkelere ve bölgelere yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla farklı kültür, sosyo-ekonomik koşul ve eğitim politikalarına sahip bölgelerde portfolyonun nasıl sonuçlar verdiğini inceleyen çok-uluslu araştırmalar yürütülmelidir.
2. **Boylamsal ve Deneyisel Tasarımlar:** Portfolyo etkisini uzun vadede izleyen boylamsal çalışmalarla, deney-kontrol gruplarını kapsayan deneyisel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar, portfolyonun öğretmen performansı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerinin kalıcılığını ve sürdürülebilirliğini daha net ortaya koyacaktır.
3. **Branş ve Eğitim Kademesine Özel Çalışmalar:** Portfolyonun Matematik öğretmenlerinde mi, yoksa Müzik veya Sanat öğretmenlerinde mi daha etki yarattığı gibi sorular, branş temelli çalışmalarla yanıtlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim, özel eğitim, yetişkin eğitimi gibi kademelere dair spesifik araştırmalar, portfolyonun farklı yaş ve ihtiyaç grupları için nasıl uyarlanabileceğini göstermeye yardımcı olacaktır.
4. **E-Portfolyo Odaklı Derin Analizler:** Teknolojinin gelişmesiyle birlikte portfolyoda dijitalleşme kaçınılmaz görünmektedir. E-portfolyonun öğretmenlerin mesleki etkileşimlerini, öğrenme topluluklarını, hatta ülke sınırlarını aşarak küresel paylaşımı nasıl tetiklediği incelenmeli; farklı e-portfolyo platformlarının öğretmen başarısı ve öğrenci geri bildirimleri üzerindeki etkisi kıyaslanmalıdır (Chitpin & Simon, 2009).
5. **Aksiyon Araştırmaları ve Vaka İncelemeleri:** Kuramsal ve nicel bulguların yanı sıra, portfolyonun gerçek sınıf içi pratiklerde nasıl yaşama geçirildiğini anlamak için aksiyon araştırmaları ve vaka incelemeleri son derece değerlidir. Bu tür yöntemler, portfolyo sürecinde öğretmenlerin yaşadığı duygusal ve pedagojik dönüşümü daha somut biçimde yansıtabilir (Dimova & Loughran, 2009).
6. **Duygusal Boyut ve Öğretmen Kimliği:** Portfolyonun sadece performans verileri değil, öğretmenlerin mesleki kimlik inşası ve duygusal motivasyonlarına dair göstergeleri de içermesi mümkündür. Bu boyutu araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Örneğin, “portfolyo hazırlamanın öğretmenin meslek sevgisi ve aidiyet duygusu üzerindeki etkisi” gibi konular, alanyazındaki önemli boşlukları doldurabilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Elektronik portföyler üzerine araştırma ve geliştirme yönleri. *Kanada Öğrenme ve Teknoloji Dergisi*, 31(3), 1–15.
- Adamy, P., & Milman, N. B. (2009). *Öğretmen eğitiminde elektronik portföylerin değerlendirilmesi*. Charlotte: Bilgi Çağı Yayıncılığı.
- Airasian, P. W., & Gullickson, A. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teachers: A guide to current thinking and implications for practice* (pp. 215-247).
- Allan, C., & Cleland, B. (2012). Öğretmen eğitime e-portföyleri yerleştirmek: Çok yıllık bir uygulamadan alınan dersler. *Gelecekteki Zorluklar, Sürdürülebilir Gelecekler*, 197-201.
- Anderson, J., Du Mez, J., & Peter, M. G. (1998). Portfolio presentations in teacher education: Rites of passage for the emerging professional. In *Professional portfolio models: Applications in education* (pp. 77-156). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). Öğrenci öğretmen portföyü otobiyografi olarak: Profesyonel bir kimlik geliştirmek. *Modern Dil Dergisi*, 81(1), 15-27.
- Ashford, A. N., & Deering, P. D. (2003, April 21-25). *Middle level teacher preparation: The impact of the portfolio experience on teachers' professional development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Attia, M. A. (2010). Öğrenci öğretmenlerin performans değerlendirme aracı olarak e-portföy hakkındaki algıları. *Avrupa Bilgi Yönetimi ve Değerlendirme Konferansı*. Akademik Konferanslar Uluslararası Limited.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: Durum tespiti değerlendirme ve iyileştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barrett, H. C. (2000). Kendi elektronik portföyünüzü yaratın. *Teknolojiyle Öğrenme ve Liderlik*, 27(7), 14-21.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210.
- Baume, D., Yorke, M., & Coffey, M. (2004). What happens when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 451-477.
- Beck, R. J., Livne, N. L., & Bear, S. L. (2005). Öğretmenlerin biçimlendirici ve özetleyici elektronik portföylerin mesleki gelişim üzerindeki etkilerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 28(3), 221-244.

- Benade, L. (2015). Teachers' critical reflective practice in the context of twenty-first century learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 42-54.
- Benedict, A. E., Thomas, R. A., Kimerling, J., & Leko, C. (2013). Öğretmen değerlendirmesindeki eğilimler: Her özel eğitim öğretmenin bilmesi gerekenler. *Olağanüstü Çocuklara Öğretme*, 45(5), 60.
- Bernhardt, V. L. (1999). *The school portfolio: A comprehensive framework for school improvement (2nd ed.)*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Biggs, J. (1998). A role for summative assessment. *Assessment in Education*, 5(1), 103-110.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256). Newbury Park, CA: Sage.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie, J. A. (2000). *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro: Center for Educational Research and Evaluation, The University of North Carolina at Greensboro.
- Borko, H., Michalea, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Student teacher portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 345-357.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brown, G., & Irby, B. J. (1997). *The principal portfolio*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Bull, K. S., Montgomery, D., Coombs, L., Sebastian, J., & Fletcher, R. (1994). Öğretmen değerlendirmesinde portföy değerlendirmesi: Genel ve özel eğitim yöneticileri ve öğretmenlerinin bakış açılarının karşılaştırılması. *Belge Özgeçmiş*, 160-169.
- Burke, K. (1997). *Designing professional portfolios for change*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing, Inc.
- Burke, K., Fogarty, R., & Belgrad, S. (1994). *The mindful school: The portfolio connection*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing, Inc.
- Butler, P. (2006). Portfolyolar ve elektronik portföyler üzerine literatürün gözden geçirilmesi. <http://www.citeulike.org/group/2518/article/1277760>
- Buyse, V., Sparkman, K., & Wesley, P. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Cáceres, M. J., Chamoso, J. M., & Azcárate, P. (2010). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme portföylerine dahil ettikleri kendi projelerinde yaptıkları revizyonların analizi. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 26(5), 1186-1195.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical: Knowing through action research*. Deakin University Press.

- Carroll, J. A., Potthoff, D., & Huber, T. (1996). Learnings from three years of portfolio use in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 253-262.
- Center on Great Teachers and Leaders. (2015). *Databases on state teacher and principal evaluation policies*. (<http://resource.tqsource.org/stateevaldb/Compare50States.aspx>)
- Challis, D. (2005). Olgun ePortföye Doğru: Yükseköğrenim İçin Bazı Çıkarımlar. *Kanada Öğrenme ve Teknoloji Dergisi*, 31(3). (<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/93/87>)
- Chitpin, S., & Simon, M. (2009). Hiç kimse bakmasa bile, benim kendi gelişimim için önemliydi: Mesleki portföylere ilişkin hizmet öncesi öğretmen algıları. *Avustralya Eğitim Dergisi*, 53(3), 277-293.
- Chung, R. R. (2008). Beyond assessment: Performance assessments in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 7-28.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling, L. F. (2001). Uygulama olarak portföy: Ortaya çıkan öğretmenlerin anlatıları. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 17(1), 107-121.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Bağlamda öğretimin otantik değerlendirmesi. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 16(5), 523-545.
- Daro, P. (1996). Standards and portfolio assessment. In J. Baron & D. Wolf (Eds.), *Performance-based student assessment: Challenges and possibilities* (pp. 239-260). The University of Chicago Press.
- Davies, A., & LeMahieu, P. (2003). Assignment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Kluwer Academic Publishers.
- Davis, J., & Osborne, T. A. (2003). Dil öğretmeni portföyü: Mesleki gelişim için bir rehber. Greenwood Yayın Grubu.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3), 260-275.
- Deveci, H., Ersoy, A. F., & Ersoy, A. (2006). Öğretmen eğitiminde portföy değerlendirmesinin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 161-199.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath and Co.
- Dietz, M. (1995). Portföyleri profesyonel gelişim için bir çerçeve olarak kullanmak. *Personel Gelişimi Dergisi*, 16, 40-43.

- Dimova, Y., & Loughran, J. (2009). Developing a big picture understanding of reflection in pedagogical practice. *Reflective Practice*, 10(2), 205-217.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher portfolio assessment*. ERIC/AE Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education.
- Duffy, M. L., Jones, J., & Thomas, S. W. (1999). Bağımsız düşünmeyi desteklemek için portföylerin kullanılması. *Okul ve Klinikte Müdahale*, 35(1), 34-37.
- Duke, D. L. (1995). *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development*. Albany: State University of New York Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Ellsworth, J. (2002). Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 342-355.
- Fallon, M. A., & Watts, E. (2001). Portföy değerlendirmesi ve kullanımı: Keşfedilmemiş topraklarda gezinmek. *Öğretmen Eğitimi ve Özel Eğitim*, 24(1), 50-57.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective practice and professional development* (ED449120). ERIC. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449120.pdf>)
- Fontana, J. (1995). Portföy değerlendirmesi: Vermont ve Kentucky'deki başlangıçları. *NASSP Bülteni*, 79(573), 25-30.
- Fook, J. (2015). Reflective practice and critical reflection. In J. Lishman (Ed.), *Handbook for practice learning in social work and social care: Knowledge and theory* (3rd ed.). Jessica Kingsley.
- Fowler, F. J. (1993). *Survey research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Francis, D. (1997). Critical incident analysis: A strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching*, 3(2), 169-88.
- Freidus, H. (1998). Mentoring portfolio development. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand* (pp. 51-68). Teachers College Press.
- Freidus, H. (1998, April). *Narrative practices: Portfolios in teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers.
- Gelfer, J., O'Hara, K., Krasch, D., & Nguyen, N. (2015). Öğretmen portföyleri: öğretmen performansını değerlendirmenin ve öğrenmeyi geliştirmenin etkili bir yolu. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, 185(9), 1495-1503.
- Gellman, E. S. (1993). Öğretmen yeterliliğini değerlendirmede portföylerin kullanımı: ölçüm sorunları. *Öğretmen Eğitiminde Eylem*, 14(4), 39-44.

- Glatthorn, A. A. (1998). *Writing the winning dissertation: A step-by-step guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Addison-Wesley.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldberg, G. L. (2011, May). *Portfolio assessment as a tool for teacher evaluation*. Presentation made to the Maryland Council for Educator Effectiveness.
- Gore, J., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Granberg, C. (2010). Öğretmen eğitiminde e-portföyler 2002–2009: söylemin, tasarımın ve yayılımının sosyal inşası. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 33(3), 309-322.
- Green, J. E., & Smyser, S. O. (1996). *The teacher portfolio: A strategy for professional development and evaluation*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Co. Inc.
- Groom, B., & Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 291-300.
- Gupta, S., Ecclestone, K., & Greaves, D. (2001, July). *Portfolio based learning as a tool for insider practitioner research: professional knowledge*. Paper presented at the Third International Interdisciplinary Evidence-based Policies and Indicator Systems Conference, Gateshead, England.
- Gül, İ., Türkmen, F., & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre günlük öğretmenlik sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Hall, C. (2004). Two professional development paradigms and a merging of the approaches. Victoria University of Wellington.
- Harman, A. E. (2001). A wider role for the National Board. *Educational Leadership*, 58, 54-55.
- Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses*. Allyn and Bacon.
- Hurst, B., Wilson, C., & Cramer, G. (1998). Professional teaching portfolios: Tools for reflection, growth, and advancement. *Phi Delta Kappan*, 79, 578-582.
- Jarvinen, A., & Kohonen, V. (1995). Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(1), 25-37.

- Johnson, R. L., McDaniel, F., II, & Willeke, M. J. (2000). Using portfolios in program evaluation: An investigation of interrater reliability. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 65–80.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *Personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jones, E. (2007). A portfolio for assessment of the practice of the special education resource teachers [Doctoral dissertation, Victoria University of Wellington].
- Jones, E. (2009). Can portfolios promote quality learning? In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. Johnston & M. Rees (Eds.), *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*. Ako Aotearoa.
- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolios. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(6), 699-710.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 18-200.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner (3rd ed.)*. Deakin University.
- Klecka, C., Donovan, L., & Fishee, R. (2007). In their shoes: Teacher educators' reframing portfolio development from the students' perspective. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(1), 31-36.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: Effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education*, 47(2), 130-138.
- Külekçi, E., & Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Etkileri Konferansı*, 11-13.
- LaBoskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. Falmer Press.
- Ladbrook, J., & Middleton, S. (1997, December). *Portfolios: Promoting the role of reflection in the preservice education of graduate teachers*. Paper presented at the NZARE Conference, Auckland.
- Learning and Teaching Center (2010). Öğretim üyelerinin öğretiminin değerlendirilmesi: değerlendirme yöntemleri: öğretim portföyleri. (https://www.udayton.edu/ltc/resources/writing/assessment_resources/Teaching_Portfolios.pdf)
- Lengeling, M. M. (1996). Öğretmen değerlendirmesi için portfolyoların kullanımı. (<http://eric.ed.gov/?id=ED399819>)
- Lester, S. (1995). Beyond knowledge and competence: Towards a framework for professional education. *Capability*, 1(3), 44-52.

- Loughran, J. (1995). Practising what I preach: Modelling reflective practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25(4), 431-451.
- Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teacher portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 11, 565-577.
- Lyons, N. (1998). Portfolios possibilities: Validating a new teacher professionalism. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- McIntyre, C., & Dangel, J. R. (n.d.). Teacher candidate portfolios: Routine or reflective action? *Action in Teacher Education*, 31(2), 74-85.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). Falmer Press.
- McLaughlin, M. W., & Pfeifer, R. S. (1988). *Teacher evaluation: Improvement, accountability, and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- McNelly, T. A. (2002). Evaluations that ensure growth: Teacher portfolios. *Principal Leadership (Middle School Ed.)*, 3(4), 55-59.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413.
- Mendro, R. L. (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 257-267.
- Meyer, D. K., & Tusin, L. F. (1999). Hizmet öncesi öğretmenlerin portföy algıları: Süreç ve ürün. *Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 50(2), 131-139.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.)
- Mokhtari, K., Yellin, D., Bull, K., & Montgomery, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teacher's knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 245-251.
- Moss, P. A., Schutz, A. M., & Collins, K. M. (1998). Öğretmen lisansı için portföy değerlendirmesine bütünleştirici bir yaklaşım. *Eğitimde Personel Değerlendirmesi Dergisi*, 12(2), 139-161.
- Mues, F., & Sorcinelli, M. D. (2000). Öğretim Portföyünün Hazırlanması. (http://oeruniversitas.com/images/e/ea/Teaching_portfolio.pdf)
- Nagle, J. F. (2009). Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, 73, 76-86.
- National Board for Professional Teaching Standards. (1991). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Washington, DC: Author.

- National Board for Professional Teaching Standards. (1996). *Middle childhood/generalist standards for National Board certification*. Washington, DC: Author.
- National Comprehensive Center for Teacher Quality. (2010). *State database of teacher evaluation policies—Selecting measures: Additional measures of teacher performance*. Chicago, IL: Author. (<http://resource.tqsource.org/stateevaldb/>)
- Nazareth Area School District. (2015). *Nazareth Area School District professional growth plan*. Nazareth, PA: Author.
- Oakley, K. (1998). The performance assessment system: A portfolio assessment model for evaluating beginning teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 323-341.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains ‘untold’. *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Painter, B. (2001). Using teacher portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), 31–34.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Paulson, F., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pearlman, M. (2008). NBPTS sertifikasyon değerlendirmelerinin tasarım mimarisi. In L. Ingvarson & J. Hattie (Eds.), *Öğretmenlerin mesleki sertifikasyon için değerlendirilmesi: Ulusal mesleki öğretim Standartları Kurulunun ilk on yılı* (ss. 55-93). İngiltere: Emerald Group Publishing.
- Pearlman, M. A., & Tannenbaum, R. (2003). Teacher evaluation practices in the accountability era. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 609-641). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Pearlman, M. A., Tannenbaum, R. J., & Latham, A. S. (1998, April). *The design of portfolio specifications to assess the continued professional development of school principals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Pelletier, C. M. (1994). Öğretmen portföyü: eylemde yansıma: Geleneksel öğretmen değerlendirmesine bir alternatif ve öğretmen portföyleri oluşturma. *Dallin Okul Projesi*.
- Peterson, K. D. (1988). Parent surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2, 239-294.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Peterson, K. D., Stevens, D., & Mack, C. (2001). Presenting complex teacher evaluation data: Advantages of dossier organizational techniques over portfolios. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(2), 121-131.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom assessment: What teachers need to know* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Reis, N. K., & Villaume, S. K. (2002). Öğretmen eğitimi için geniş ölçekli bir değerlendirme olarak portföylerin faydaları, gerginlikleri ve vizyonları. *Öğretmen Eğitiminde Eylem*, 23(4), 10-17.
- Resmi Gazete (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Ataması ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>)
- Rochester City School District. (2012). *Teacher evaluation guide: Annual professional performance review, a framework for professional practice*. Rochester, NY: Author.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rolheiser, C., Bower, B., & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sato, M., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: The case of national board certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669-700.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1988). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 319-334.
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *Öğretim portföyü: Geliştirilmiş performans ve terfi/görev süresi kararlarına yönelik pratik bir rehber*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Setteducati, D. (1995). Portfolio self-assessment for teachers: A reflection on the Farmingdale. *Journal of Staff Development*, 16(3), 2-5.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: Theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand* (pp. 23-49). Teacher College Press.
- Slade, M., Burnham, T., Catalana, S., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 15. (<https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>)
- Smith, K., & Tillema, H. (2001). Long-term influences of portfolios on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 183-203.

- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different type portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648.
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Farklı portföy kullanım türlerinin açıklanması. *Yüksek Öğretimde Değerlendirme ve Ölçme*, 28(6), 625-648.
- Snyder, J., Lippincott, A., & Bower, D. (1998). The inherent tensions in the multiple uses of portfolios in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 45-60.
- Sommer, B., & Sommer, R. (1991). *A practical guide to behavioral research: Tools and techniques*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2007). *E-portföylerin eğitim potansiyeli: Kişisel gelişimi ve yansıtıcı öğrenmeyi desteklemek*. Londra: Routledge.
- Steinberger, B., Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Chenoweth, T. (1999, November). *What have you done with your portfolio lately? Professional portfolios in leadership preparation and beyond*. Paper presented at the Annual Convention of the University Council of Educational Administration, Minneapolis, MN.
- Stephenson, J. (1998). The concept of capability and its importance in higher education. In J. Stephenson & M. Yorke (Eds.), *Capability and quality in higher education* (pp. 1-13). Kogan Page.
- Stone, B., & Mata, S. (1996, April). *Capturing the whole picture: Portfolios and professional conversations in teacher evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Strijbos, J., Meeus, W., & Libotton, A. (2007). Portfolio assignments in teacher education: A tool for self-regulating the learning process. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), Article 17.
- Stronge, J. H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teachers: A guide to current thinking and implications for practice* (pp. 1-23). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Washington, DC: National Education Association.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Denetim alternatif yaklaşımlar: alandan vakalar. *Müfredat ve Denetim Dergisi*, 15(3), 212-235.
- Taylor, I. (1997). *Developing learning in professional education: Partnerships for practice*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Terry, G. L., & Eade, G. E. (1983). Portfolyo süreci: mesleki gelişimdeki zorlukların üstesinden gelmek için yeni roller. (<http://eric.ed.gov/?id=ED229342>)
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., De Grave, W. S., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2006). Katılımcıların öğretim portföyünün yararlılığına ilişkin görüşleri. *Tıp Eğitimi*, 40(4), 371-378.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., & Gareis, C. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*. Larchmont, NY: Eye On Education.

- Urhan, İ. (2013). Türkçe öğretmenlerinin adaylarının düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde üniversitesi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Wade, A., Abrami, P., & Sclater, J. (2005). Öğrenmeyi desteklemek için elektronik bir portföy. *Kanada Öğrenme ve Teknoloji Dergisi*, 31(3).
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portföyler: Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme için bir araç mı?. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 12(1), 63-79. (Not: Bu da özgün Türkçe sürümü olarak listede kaldı.)
- Weast, J. D., Wright, J. S., & Frye, S. (1996). Raising teacher performance by improving teacher evaluation: Guilford County's Project H.E.L.P. *ERS Spectrum*, 14(3), 3-8.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wheeler, P. H. (1993). *Using portfolios to assess teacher performance (EREAPA Publication Series No. 93-7; ED 361 967)*. Berkeley, CA: The Owl Press.
- Williamsburg-James City County Public Schools. (1997). *Teacher evaluation handbook*. Williamsburg, VA: Author.
- Winsor, P., Butt, R., & Reeves, H. (1999). Portraying professional development in preservice teacher education: Can portfolios do the jobs? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 9-31.
- Wolf, K. (1991). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73, 129-136.
- Wolf, K. (1999). *Leading the professional portfolio process for change*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training & Publishing, Inc.
- Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-22.
- Wolf, K., Lichtenstein, G., & Stevenson, C. (1997). Portfolios in teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 193-214). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Woodward, H. (1998). Reflective journals and portfolios: Learning through assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 415-423.
- Woodward, H. (2000). Portfolios: Narratives for learning. *Professional Development in Education*, 26(2), 329-349.
- Xu, J. (2003). Öğretim Portföyleri Aracılığıyla Okul Merkezli Mesleki Gelişimi Teşvik Etme: Bir Vaka Çalışması. *Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 54(4), 347-361.

- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıfların ayrıştırılmasında ilgili görüş ve uygulamaların değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick & M. Gorn (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (1st ed., pp. 199-213). Teachers College Press.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621