

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİ BAKIMINDAN TÜRKİYE İLE PISA' DA
BAŞARI GÖSTEREN BAZI ÜLKELERİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asuman YILMAZ

ÇANAKKALE
OCAK, 2017

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Türkiye ile PISA' da Başarı Gösteren
Bazı Ülkelerin Karşılaştırılması**

Asuman YILMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlknur MAYA

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.
Proje No: SYL- 2016- 833

Çanakkale
Ocak, 2017

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Türkiye ile PISA’ da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

13.01/2017


Asuman YILMAZ




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

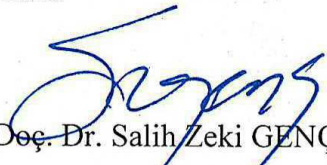
Asuman YILMAZ tarafından hazırlanan çalışma, 13/01/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : **10136665**

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	İlknur MAYA	
Üye	Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet Ali HAMEDOĞLU	

Tarih: **26.01.2017**

İmza:


Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Yüksek lisans tez çalışmam sürecinde, yapıcı önerileri ile çalışmalarına yön veren, her ihtiyaç duyduğumda yardımlarını esirgemeyen ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. İlknur MAYA' ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, kendilerinden çok şey öğrendiğim EYD Bilim Dalı' ndaki değerli hocalarıma ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan tez jüri üyelerim Prof. Dr. Hasan ARSLAN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU hocalarıma saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Tezime maddi olarak destek sağlayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi' ne teşekkür ediyorum.

Tezimi hazırlamam sürecinde, en uygun çalışma ortamını sunan Bozcaada Halk Eğitimi Merkezi Müdürü Ramazan DURMAZ' a ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte, manevi olarak destek olan ve iyi dileklerini eksik etmeyen Necla MELEK ile Suna TAŞTEKİN' e ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında benimle birlikte sevinen ve üzülen annem Hatice YILMAZ' a, her zaman yanımda olan ağabeylerim İbrahim YILMAZ ve Recep YILMAZ' a çok teşekkür ediyorum. Ve bu tezi babam merhum Kemal YILMAZ' a ithaf ediyorum.

Asuman YILMAZ

Çanakkale, 2017

Özet

Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Türkiye ile PISA’da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Karşılaştırılması

Ülkelerin ve toplumların kalkınmasında, önemli bir yere sahip olan eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, etkili bir eğitim denetimi sistemi ile mümkündür. Bu araştırmada, eğitim denetimi sistemleri bakımından Türkiye ile PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)’da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma evrenini, PISA (2012) sınavına katılan 34’ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülke oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak ise, PISA (2012)’da üç ders (okuma, fen bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ve yeterli verilere ulaşılabilen ülkeler olan Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya seçilmiştir. Ek olarak, karşılaştırma için Türkiye’de araştırma örneğine alınmıştır. Araştırma verileri, resmi belgeler ile bilimsel kaynaklardan elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, uluslararası örgütler tarafından ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren internet sitelerine de başvurulmuştur. Araştırmada adı geçen ülkeler ile ilgili elde edilen veriler, “okul denetimi/değerlendirilmesi uygulamaları” ve “öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları” temaları çerçevesinde elde edilmiş ve karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, PISA’da başarı gösteren ve araştırma kapsamında incelenen ülkelerde (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) okul denetimi/değerlendirme uygulamalarında, tüm paydaşların söz sahibi oldukları, okulların gelişimsel hedefler belirleyerek bu süreçte sorumluluk üstlendikleri ve belirli aralıklarla okulların öz-değerlendirme çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. Bu ülkelerde öğretmen değerlendirme

uygulamalarında ise, birden fazla aşamanın yer aldığı, bilgilerin çoklu yöntemler ile toplandığı, öğretmenlerin bireysel olarak gelişim düzeylerinin değerlendirildiği ve öz-değerlendirme uygulamalarıyla öğretmenlere sorumluluklar yüklendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bu ülkelerde öğretmen değerlendirmelerinde, çoklu değerlendirmecilerin ön planda olduğu, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin teşvik edildiği ve öğretmen değerlendirmesi sonuçlarına göre terfi, maaş ve ek ikramiye yöntemleri kullanılarak etkili teşvik sistemlerinin geliştirildiği görülmektedir. Türkiye’de okul denetimi uygulamaları, illerde müfettiş gruplarının oluşturulması ile başlamakta, okullarda rehberlik ve denetim çalışmalarının yapılması ile sürmekte ve müfettişlerin okul denetimini içeren raporu yazması ile sona ermektedir. Türkiye’de öğretmen değerlendirmesi uygulamaları ise, öğretmenlerin gösterdikleri performansa dayalı olarak kurum müdürleri tarafından değerlendirilmesini içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, PISA, ülkeler, Türkiye.

Abstract

The Comparison Between Turkey and Some Countries Having The Highest Achievement in PISA in terms of Educational Supervision Systems

Determining and developing the level of implementation of goals of educational systems which have a vital role in improvement of the countries and societies is possible through an effective educational supervision system. In this research, it is aimed to analyze comparatively some countries (China-Shanghai, Singapore, South Korea and Japan), performing well in PISA 2012 (International Student Assessment Programme) with Turkey in terms of education supervision systems.

Document analysis is applied in this research. Research universe includes 65 countries participating in PISA and 34 of which are member of OECD. As research sample, China-Shanghai, Singapore, South Korea and Japan, having high performance in PISA (2012) in terms of 3 subjects (reading, science and maths) and getting sufficient data were chosen. Additionally, Turkey was also involved in research sample for comparison. Research data were derived from legal documents and scientific sources. In addition to these, websites of international organizations, providing information about education systems, were applied. The data, in regard to the countries above mentioned in this research, were obtained within the framework of “school supervision/evaluation implementations” and “teacher evaluation implementations” and were interpreted by making comparisons.

In conclusion, it is seen in the process of school supervision/evaluation that all the stakeholders have a voice, all the schools take responsibility by setting developmental goals and conduct self evaluation studies periodically in some countries (China-Shanghai, Singapore, South Korea and Japan), performing well in PISA (2012) and studied in the context of research. It is seen in the process of teacher evaluation that many phases occur, the data are gathered by multiple methods, the teachers evaluate their development level by setting individual goals and the teachers take responsibility with the practices of self evaluation. Furthermore in these

countries, in the process of teacher evaluation, multiple evaluators are emphasized, the level of continuous professional development of teachers are encouraged and effective incentive systems are developed by using the results of teacher evaluation in many fields such as promotion, salary and bonus. In Turkey, the process of school supervision implementations begin with the formation of supervisor groups, followed by the conduct of guidance and supervision practices and concluded by the writing of a report containing the supervisor groups' school supervision. The process of teacher evaluation implementations include teachers' performance evaluations by school principals in Turkey.

Key Words: Educational supervision, PISA, countries, Turkey.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xi
Kısaltmalar Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	4
Alt Problemler.....	4
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Araştırmanın Sayıltıları.....	6
Tanımlar.....	7
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	8
Denetim.....	8
Denetimin Tarihsel Gelişimi.....	9
Denetim Süreci.....	11
Denetim Türleri.....	13
Bilimsel Denetim.....	13

Sanatsal Denetim.....	14
Öğretimsel Denetim.....	14
Kliniksel Denetim.....	15
Farklılaştırılmış Denetim.....	16
Gelişimsel Denetim.....	17
Alternatif Yaklaşımlar.....	19
Koçluk.....	19
Mesleki Gelişim Grupları.....	19
Portfolyo Denetimi.....	20
Eylem Araştırması.....	21
Denetim ve Değerlendirme.....	22
Öğretmen Değerlendirmesi.....	24
Denetçi.....	26
İlgili Araştırmalar ve Yayınlar.....	29
Eğitim Denetimine Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	29
Eğitim Denetimine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	31
Karşılaştırmalı Eğitim ve PISA Değerlendirmesine Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
Karşılaştırmalı Eğitim ve PISA Değerlendirmesine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	37
Bölüm III: Yöntem.....	40
Araştırmanın Modeli.....	40
Evren ve Örneklem.....	40
Veri Toplama Araçları.....	41
Verilerin Analizi.....	41

Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar.....	43
Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları.....	43
Türkiye Okul Denetimi Uygulamaları.....	52
Türkiye Öğretmen Değerlendirmesi Uygulamaları.....	55
Çin-Şanghay Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları.....	58
Çin-Şanghay Okul Denetimi Uygulamaları.....	64
Çin- Şanghay Öğretmen Değerlendirmesi Uygulamaları.....	65
Singapur Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları.....	69
Singapur Okul Değerlendirmesi Uygulamaları.....	74
Singapur Öğretmen Değerlendirmesi Uygulamaları.....	77
Güney Kore Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları.....	80
Güney Kore Okul Değerlendirmesi Uygulamaları.....	84
Güney Kore Öğretmen Değerlendirmesi Uygulamaları.....	87
Japonya Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları.....	93
Japonya Okul Değerlendirmesi Uygulamaları.....	96
Japonya Öğretmen Değerlendirmesi Uygulamaları.....	99
Türkiye ile PISA' da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Okul Denetimi/Değerlendirmesi ve Öğretmen Değerlendirmesi Sistemlerinin Karşılaştırılması.....	100
Bölüm V: Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler.....	105
Sonuçlar.....	105
Tartışma.....	109
Öneriler.....	111
Kaynaklar.....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	131

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Klinik Denetim Modelinin Aşamaları.....	16
2	Denetim Yaklaşımının Belirlenmesinde Dikkate Alınan Özellikler.....	18
3	Çalışma Grupları, Eleştirel Arkadaş Grupları ve Ders İnceleme Gruplarının Karşılaştırılması.....	20
4	Çalışma İnceleme Formu Yeterlilikleri ve Alt Kategoriler.....	79
5	Güney Kore Okul Değerlendirmeleri Ulusal Ortak Göstergeler.....	86
6	Güney Kore Öğretmen Değerlendirmesi Kriterleri ve Maddeleri.....	89
7	Öğrenci Memnuniyet Anketi.....	90
8	Veli Memnuniyet Anketi.....	91
9	Türkiye ile PISA(2012)' da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Okul Denetimi/Değerlendirmesi Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	101
10	Türkiye ile PISA(2012)' da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Öğretmen Değerlendirmesi Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	102

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Denetim Süreci.....	11
2	Portfolyo Denetimi.....	21
3	Eylem Araştırmaları Döngüsü.....	22
4	Etkili Öğretim İçin Denetim ve Değerlendirme Unsurları.....	23
5	Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması.....	45
6	Türk Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	47
7	Çin-Şanghay Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	60
8	Şanghay Öğretmen Değerlendirme Süreci.....	68
9	Singapur Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	71
10	Singapur Okul Mükemmellik Modeli Kategorileri ve Kalite Kriterleri.....	75
11	Güney Kore Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	82
12	Japonya Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	94

Kısaltmalar Listesi

EFQM	: Avrupa Kalite Yönetimi Kuruluşu
IEA	: Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu
KEDI	: Güney Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü
MBNQA	: Amerikan Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEXT	: Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
MOE	: Eğitim Bakanlığı
NCEE	: Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SQA	: Singapur Kalite Ödülü
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

Bölüm I

Giriş

Problem Durumu

Eğitim sistemi, günümüzde gerekli yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde olduğu kadar, ülkelerin ve toplumların kalkınmasında da önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle eğitim, bir ülke için politikalarıyla ve uygulamalarıyla rastlantılara bırakılamayacak kadar önemli bir olgudur. Tüm bu nedenlerle, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi ve eğitim sisteminin etkililiğinin saptanması gereklidir. Bunun için en önemli araçlardan biri, denetim sistemidir.

Yüzyıllardan beri eğitim anlayışında meydana gelen değişimler, eğitim denetimi uygulamalarına da yansımaktadır. Bu bağlamda, eğitim denetimi uygulamalarının şekillendirildiği belirtilmektedir. Eğitim denetimi uygulamaları, uzun yıllar boyunca kurallara uygunluğu kontrol etmek ve hataları saptamak amacıyla yapıldığı görülmektedir. 1900'li yıllarda bilimsel ve bürokratik yaklaşımın etkisiyle, öğretimin etkililiği ve gelişimi ön plana çıkmıştır. 1950'li yıllarda ise, insan ilişkileri yaklaşımı, eğitim denetimi uygulamalarını şekillendirmiştir. 1970'li yıllardan sonra, denetim anlayışında değişimler meydana geldiği, kliniksel denetim, farklılaştırılmış denetim ve gelişimsel denetim gibi yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Son yıllarda ise, öğretmenlerin bireysel olarak gelişimlerini teşvik eden ve öğretim uygulamalarını iyileştiren, böylelikle öğrencilerin başarılarını arttırmayı hedefleyen yeni yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Pawlas & Oliva, 2008; Sullivan & Glanz, 2015; Zepeda, 2012).

Türk eğitim sisteminde denetim uygulamaları, 1800'lü yıllara kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir. Bu süreçte, eğitim denetimi uygulamalarında çeşitli yenilikler yapıldığı görülmektedir. Ancak günümüzde Türkiye'de eğitim denetimi, sorunlu bir alan olarak değerlendirilmekte, bu alanda köklü ve bütüncül düzenlemelere gereksinim olduğu

belirtilmektedir (Aküzüm, 2012; Bakioğlu ve Yıldız, 2013; Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016; Memduhoğlu, 2012; Memduhoğlu ve Taymur, 2014). Memduhoğlu (2012) araştırmasında, mevcut denetim sisteminin gelişim odaklı olmadığını belirtmektedir. Bakioğlu ve Yıldız (2013)' a göre; öz-değerlendirme ve dışsal değerlendirmecilerin etkin olduğu bir denetim sistemi geliştirilmelidir. Altun (2014) ise araştırmasında, öğretmen denetimlerinin okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı, öğretmenler, öğrenciler ve öğretmenin kendisi tarafından yapılabileceğini belirterek, çoklu değerlendirilmecilerin etkin olduğu bir öğretmen denetimi sistemine vurgu yapmaktadır. Yanı sıra yapılan araştırmalarda, denetçilerin rol ve yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu (Aküzüm, 2012), denetçilerin rehberlik ve soruşturma rollerinin çeliştiği (Demirkasımoğlu, 2011; Memduhoğlu, 2012) ve denetçilerin rehberlik çalışmalarına yeterli zaman ayırmadıkları belirtilmektedir (Memduhoğlu, 2012). Bu bağlamda, Türkiye eğitim denetimi sisteminin yeniden yapılandırılmalı ve denetçilerin rol ve yeterlilikleri yeniden tanımlanmalıdır. Denetçilerin yetiştirilmesi süreci de gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmalıdır.

Her ülke kendi eğitim denetimi sistemlerini geliştirerek, politikalarını ve uygulamalarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ülkeler, etkili bir eğitim sistemine sahip olmak ve eğitim alanında daha başarılı olmak için, küresel düzeyde eğitim sistemlerinin başarı durumlarını ortaya koyan uluslararası sınavlara (PISA, TIMSS, PIRLS) odaklanmakta ve bu sınavlarda başarı gösteren ülkelerin eğitim sistemlerini incelemektedirler. Bu incelemelerde ise, karşılaştırmalı eğitim bilgisine gereksinim duyulmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini, politikalarını inceleyen, aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyan ve yararlı öneriler sunan bir disiplindir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, geleceğe yönelik öneriler sunarak, gelecekteki eğitim sisteminin nasıl şekillenebileceğini tahmin etmede önemli rol oynamaktadır (Türkoğlu, 2012). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sayısı, kapsamı ve niteliği arttırılarak eğitim sistemlerinin

gelişimlerine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016; Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, ülkeler için kullanılabilecek ölçütlerden biri OECD ve IEA gibi uluslararası örgütler tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır. En yaygın bilinen bu çalışmalardan biri ise, “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olarak nitelendirilen kısa adıyla PISA (Programme for International Student Assessment)’dır. PISA sınavı, çocukların Fen Bilgisi, Matematik ve Okuma Becerisi alanlarındaki yetkinliklerinin ölçüldüğü bir sınavdır (MEB, 2015a). PISA, 2000 yılından beri üç yıl aralıklarla düzenlenmektedir. PISA, uluslararası düzeyde ülkelerin eğitim sistemlerinin mevcut durumlarını ve yıllara göre değişimlerini analiz edebilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; İnan ve Bekler, 2014; Özmusul ve Kaya, 2014; Yalçın ve Tavşancıl, 2014). Son yıllarda (2009, 2012, 2015) yapılan PISA sınavlarında özellikle uzak doğu ülkelerinin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Türkiye ise, 2003 yılında beri PISA sınavlarına katılmaktadır. 2012 yılında düzenlenen ve 65 ülkenin katıldığı PISA sınavında, fen bilgisi alanında 463 puan alarak 43. sırada, matematik alanında 448 puan alarak 44. sırada, okuma alanında 475 puan alarak 41. sırada yer aldığı görülmektedir (OECD, 2014). 2015 yılında düzenlenen ve 72 ülkenin katıldığı PISA sınavında ise, fen bilgisi alanında 425 puan alarak 54. sırada, matematik alanında 420 puan alarak 50. sırada, okuma alanında 428 puan alarak 50. sırada yer almaktadır (OECD, 2016).

PISA sınavı, ülkelerin eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Angel, 2015; Carvalho & Costa, 2014; Feriger & Lefstein, 2014; Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). Maya (2016), PISA sınavında başarılı olan ülkelerin başarısız olan ülkelere göre daha iyi eğitsel göstergelere sahip oldukları ortaya koymaktadır. Bu şekilde, uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin nitelikli eğitim sistemlerine sahip oldukları varsayımıyla, etkili ve çağdaş eğitim denetimi sistemlerine de sahip oldukları düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Türkiye ile PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) eğitim denetimi sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Alt problemler

- 1- Türkiye ile PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları nasıldır?
 - 1.1. Türkiye'de okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları nasıldır?
 - 1.2. Çin-Şanghay'da okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları nasıldır?
 - 1.3. Singapur'da okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları nasıldır?
 - 1.4. Güney Kore'de okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları nasıldır?
 - 1.5. Japonya'da okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları nasıldır?
- 2- Türkiye ile PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) öğretmen değerlendirme uygulamaları nasıldır?
 - 2.1. Türkiye'de öğretmen değerlendirme uygulamaları nasıldır?
 - 2.2. Çin-Şanghay'da öğretmen değerlendirme uygulamaları nasıldır?
 - 2.3. Singapur'da öğretmen değerlendirme uygulamaları nasıldır?
 - 2.4. Güney Kore'de öğretmen değerlendirme uygulamaları nasıldır?
 - 2.5. Japonya'da öğretmen değerlendirme uygulamaları nasıldır?
- 3- Türkiye ile PISA'da başarı gösteren ülkeler bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
- 4- Türkiye ile PISA'da başarı gösteren ülkeler bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) öğretmen değerlendirme uygulamaları bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye ile PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) eğitim denetimi sistemlerinin politikalar ve uygulamalar bakımından incelenip, karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi ve Türkiye eğitim denetimi sistemine öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, PISA (2012)'da başarı gösteren bazı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesinde eğitim politikalarına ışık tutabileceği, eğitim denetimi sistemi uygulamalarında eğitim yöneticilerine, denetçilere ve öğretmenlere yol gösterebileceği ve Türkiye'nin eğitim denetimi sisteminde birtakım düzenlemeler yapılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Denetim, geliştirmektir. Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin mevcut durumlarını ortaya koyarak, düzenlemelerin yapılmasını teşvik etmekte, sürekli gelişen bir örgütün oluşumunu hedeflemektedir.

Türkiye'de eğitim denetimi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, eğitim denetimi sisteminde önemli sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan çok sayıda araştırmalarda, (Chairoula, 2011; Çakırer, 2010; Demirkasımoğlu, 2011; Kasapçopur, 2007; Memduğoğlu ve Taymur, 2014; Tosun, 2013) Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim denetimi sistemlerinin incelendiği ve ülkemiz eğitim denetimi sistemine öneriler sunulduğu görülmektedir. Son yıllarda ise uzak doğu ülkeleri, uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS, PIRLS gibi) gösterdikleri başarılar ile dikkatleri üzerlerine çekmektedir. Ne var ki, uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme sınavlarından biri olan PISA (2012)'da en başarılı ülkeler olan Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizini içeren araştırmalara literatürde az rastlanması bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu araştırma, Türkiye ile PISA(2012)'da başarı gösteren Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'nın eğitim denetimi sistemlerinin okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi uygulamalarının karşılaştırılmaları ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma, Türkiye ile PISA(2012)'da başarı gösteren Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'nın eğitim denetimi sistemlerine ilişkin ulaşılabilen bilgiler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

- 1- PISA sınavı, ülkelerin uluslararası düzeyde başarılarını ortaya koyan nesnel bir değerlendirme programıdır.
- 2- Ülkelerin eğitim alanında başarı düzeylerini etkileyen önemli unsurlardan biri, eğitim denetimi uygulamalarıdır.
- 3- PISA(2012)'da başarı gösteren Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya, etkili ve çağdaş eğitim denetimi sistemlerine sahiptirler.
- 4- Türkiye ile PISA(2012)'da başarı gösteren Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'nın eğitim denetimi sistemleri karşılaştırılmalı olarak analiz edilerek, PISA(2012)'da gösterilen başarı ve ya başarısızlığın sebeplerinden bazıları ortaya çıkartılabilir. Ülkelerin okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirme uygulamalarının incelenmesi, eğitim denetimi sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya koymaktadır.

Tanımlar

Denetim: Yapılan iş ve işlemlerin, içerisinde bulunulan durumlar ve koşullar göz önünde bulundurularak, yasal olarak belirtilen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda, mevcut durumu ortaya koymak, giderilmesi gereken eksikliklere yönelik rehberlik yapmak ve sürekli gelişim için öneriler sunmak olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2015b).

Değerlendirme: Öğretmenlerin performansları hakkında kararların alınmasını içeren bir fonksiyondur (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015).

Denetçi: Denetim sürecini yürüten kişidir.



Bölüm 2

Kavramsal Çerçeve

Denetim

Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek için var oluş amaçlarının düzeylerini izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek zorundadırlar. Bu durum, denetimin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Aydın, 2014). Denetim, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması sürecinde, kaynaklarının en etkili ve verimli biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, örgütlerin yaşaması ve gelişmesi için denetim vazgeçilmez bir unsurdur (Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2002).

Başar (2000, s.4)'a göre; denetim, “durumu saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme öğelerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreç” iken; Aydın (2013, s.11)'a göre; denetim ise, “örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci” olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir yandan, Sullivan ve Glanz (2015, s.4) ise, denetimi “öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla öğretmenleri öğretim ile ilgili diyalogun içerisine çekme süreci” olarak ifade etmektedir.

Harris ve Bessent denetimi, okulların hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için işleyişlerini yönetmek ve okulların tüm paydaşlarını denetlemek olarak yorumlamaktadırlar. Cogan ise, denetim kavramını, öğretim programlarının incelenmesi, düzenlenmesi ve geliştirilmesi, diğer bir deyişle öğretim programlarının bütünsel olarak değerlendirilmesi olarak belirtmektedir. Marks, Stoops ve King'e göre denetim, öğretim sürecinin iyileştirilmesi yönünde tüm faaliyetlerin değerlendirilmesidir (Akt. Aydın, 2014).

Denetim, personellerin çalışmalarını değerlendirmek, gelişimleri için önerilerde bulunmak ve rehberlik faaliyetleriyle onlara yardım etmeyi içermektedir. Yanı sıra denetim, yapılan usulsüz iş ve işlemler hakkında soruşturma ve inceleme yapıp, bir üst birime durumu

bildirmeyi de kapsamaktadır (Su, 1974). Gündüz (2012) denetimi, öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerini destekleyen, daha iyi performans gösterebilmeleri için çeşitli eğitimler sunan ve öğretmenlerin performanslarını değerlendiren bir süreç olarak nitelendirmektedir.

Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2014) denetimi, başarılı okullar için bir yapılandırıcı olarak tanımlamaktadır. Okulların farklı öğeleri arasında tutarlılık oluşturup, tüm öğretim kadrosunu bir arada tutmaktadır. Bu nedenle, tüm öğretmenler öğrencilerinin daha başarılı olmaları için ortak amaçlar etrafında birleşmelidir. Denetçilerde, öğretmenler ile işbirliği içerisinde çalışarak bu sürece katkıda bulunmalıdır.

Denetim, iş birliği içerisinde öğretmenlere, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi hususunda bireysel olarak yardım ederek, öğrencilerin başarılarının artırılmasının sağlanmasıdır (Pawlas & Oliva, 2008). Denetim, öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyarak, sürekli mesleki gelişimlerini teşvik etmektedir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015).

Denetim tanımları incelendiğinde, denetimin mevcut durumu ortaya koyan, geliştirilmesi gereken yönleri tespit eden ve sürekli gelişimin sağlanmasını hedefleyen bir olgu olduğu, bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik yardım etmeye, sürekli mesleki gelişimlerini sağlamaya, öğretim sürecini iyileştirmeye ve öğrencilerin başarılarını arttırmaya odaklanıldığı görülmektedir.

Denetimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim denetimi uygulamalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, bu uygulamaların politik, sosyal, dini ve endüstriyel birçok olaydan etkilendiği görülmektedir. Bu çerçevede, şu süreçler izlenmiştir. Denetim, 20. yüzyılın başlarına kadar bir kontrol etme işlevi olarak görülmüş ve kurallara uygunluğunun sağlanması hedeflenmiştir. Ardından bilimsel bürokratik denetim, 1900'lü yılların başlarında ön plana çıkmış, öğretimde etkililik ve verimlilik vurgulanmıştır. 1930'lu yıllardan sonra ise, insan ilişkileri yaklaşımının etkisiyle öğretimin

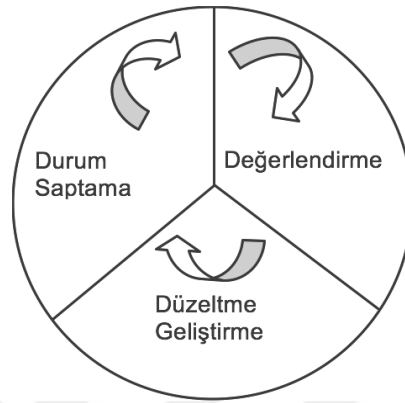
iyileştirilmesi hedeflenmiştir (Pawlas & Oliva, 2008). Bu bağlamda denetçiler, sınıflarda öğretmenlerin etkililiğini ortaya koymak için standartlaştırılmış kontrol listeleri kullanmaya başladıkları görülmektedir. 1950'li yıllarda denetim sürecine, sınıf ziyaretleri ve gözlemleri dahil olmuştur. Denetçiler, bu süreçte uyumlu olmayan öğretmenlerin denetimine odaklanmışlardır (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015). Daha sonra 1970'li yıllara gelindiğinde, öğretmenlerin bireysel olarak öğretim uygulamalarının iyileştirilmesini amaçlayan klinik denetim modellerinin ortaya konulduğu görülmektedir (Pawlas & Oliva, 2008). Klinik denetim modelleri; etkileşimli, önyargısız, öğretmenlerin ve denetçilerin eşit olarak görüldüğü demokratik ve karşılıklı güvene dayalı modeller olarak çağdaş bakış açısı sunduğu belirtilmektedir (Gall & Acheson, 2010; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014).

Denetim paradigması 1980'li yıllardan sonra değişime uğradığı görülmektedir. 1980'lerin ortasında, denetimde iki farklı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar; farklılaştırılmış denetim ve gelişimsel denetimdir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015). Farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre denetim ve mesleki gelişim uygulamalarını ortaya koyarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir (Piraino, 2006). Gelişimsel denetim ise, öğretmenlerin öğretimin iyileştirilmesinde tam sorumluluk alarak gelişimlerinin sağlanmasını hedeflemektedir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014).

Bütün bu tarihsel süreç içerisinde son gelinen noktada, koçluk, mentorlük, portfolyo değerlendirmesi, mesleki gelişim grupları ve eylem araştırmaları ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte, sürekli ve bireysel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri teşvik edilmektedir. Belirtilen denetim uygulamalarıyla, öğretmenlerin gelişiminin, müfredatın gelişiminin ve öğretim materyallerinin gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir. Böylelikle, öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseleceği düşünülmektedir (Nolan & Hoover, 2011; Pawlas & Oliva, 2008; Zepeda, 2012).

Denetim Süreci

Denetim kavramının algılanması, denetim sürecini oluşturan üç temel ögenin bilinmesine bağlıdır. Bunlar sırası ile durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme basamaklarıdır (Başar, 2000, s.2).



Şekil 1 :Denetim Süreci

Denetimin ilk basamağı, durum saptamadır. Durum saptama, o andaki durumun olduğu gibi ortaya konulması ve amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplanması eylemlerini içerir. Denetim kavramının ikinci ögesi değerlendirmedir. Değerlendirme, kararlar için bilgi sağlama ve karar seçeneklerine ağırlıklar vermeyi içerir. Değerlendirme sonucunda belirlenen eksikliklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi, plan ve amaçlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öge içinde görülmektedir (Başar, 2000). Denetim kavramının üçüncü ögesi, düzeltme ve geliştirmedir. Denetimin amacını ortaya koyan bu öge, durumu saptama ve değerlendirme sürecinde ortaya konan eksikliklerin düzeltilmesi yönünde alınan kararların uygulanmasını içerir. Düzeltme ve geliştirme, bazı amaçların düzeltilmesi ve daha etkili bir denetimi için yeni amaçların geliştirilmesini kapsamaktadır (Başar, 2000; Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim denetiminin amacı, öğrencilerin başarılarını artırmak ve öğretmenlerin eğitsel yeterliliklerini geliştirmektir (Marzano, Frontier & Livingston, 2011). Bu nedenle denetim,

amaçlarının gerçekleştirilmesi için belirli denetim ilkelerine uyularak yapılmalıdır (Can, 2004). Başar (2000), eğitim sisteminde denetimin ilkelerini; amaçlılık, planlılık, süreklilik, nesnellik, bütünlük, durumsallık, açıklık ve demokratiklik şeklinde sıralamaktadır.

Amaçlılık; denetim ilkelerinin başında gelmektedir. Her yapılan uygulama, bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Amaçsız yapılan denetimler, eğitimin gelişimine katkıda bulunması mümkün değildir. Bu ilke, denetim uygulamalarının gerekçesini ve hedefini ortaya koymaktadır (Başar, 2000; Aydın, 2013).

Planlılık; denetim sürecinin planlı olmasını içermektedir. Bu ilkeye göre, hedefleri doğrultusunda denetim uygulamaları için, planlama ilkeleri de göz önüne alınarak, bir denetim planı oluşturulması gereklidir (Başar, 2000).

Süreklilik; denetim uygulamalarının belirli aralıklarla ve devamlı olarak yapılmasını kapsamaktadır. Denetim uygulamaları sürekli bir şekilde gerçekleştiğinde, gelişimsel olarak geçmiş ve gelecek işlevleri arasında etkileşim sağlanabilir (Başar, 2000).

Nesnellik; denetim uygulamalarının bilimsel olmasını sağlayan bir ilkedir. Denetim uygulamalarında, ölçütler nesnel olarak belirlenmelidir. Yanı sıra, objektif olarak denetimler yapılmalı ve duygusal olarak düşünülerek kararlar verilmemelidir. Bu bağlamda nesnel olarak yapılan denetimler ile geçerli ve güvenilir denetim sonuçlarına erişilebilir (Başar, 2000).

Bütünlük; denetim uygulamalarının tüm unsurlarını ve bu unsurları etkileyen tüm değişkenleri göz önüne alarak yapılmasını kapsamaktadır. Denetim uygulamaları, bir bütünlük içerisinde görülerek, sonuçlar ortaya konulmalı ve kararlar verilmelidir (Başar, 2000).

Durumsallık; denetim uygulamaları sürecinde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir ilkedir. Yapılan denetimlerde, içerisinde bulunulan durumlar dikkate alınarak kararlar verilmelidir. Çünkü farklı şartlara sahip okullar ve öğretmenlerden aynı performans

gösterip aynı sonuçlar elde etmelerini beklemek yanlıştır. Bu durumda denetim, yanıltıcı olur (Başar, 2000; Aydın, 2013).

Açıklık; denetçilerin davranışlarında açık olmayı ve denetimi yapılan okullardan ve öğretmenlerden ne beklenildiğinin açık bir şekilde ifade edilmesini içermektedir. Denetçinin davranışlarının açık olması, denetçiye duyulan güveni arttırmaktadır. Okullardan ve öğretmenlerden ne beklenildiği açık bir şekilde ifade edildiğinde ise, belirsizlikler ortadan kalmaktadır. Bu durum da denetim uygulamalarının daha sistematik bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Başar, 2000).

Demokratiklik; denetim uygulamalarının demokratikliğe dayalı olarak yürütülmesini ifade etmektedir. Denetim süreci demokratik olmalı ve denetçiler yetkililerden ziyade demokratik bir şekilde davranışlarını sergileyerek, katılımı ve işbirliğini teşvik etmelidir (Başar, 2000).

Denetim Türleri

Bilimsel denetim

20. yüzyılın başlarında endüstri devriminden etkilenen Frederick W. Taylor ve Max Weber gibi yazarların öncülük ettiği bir yaklaşımdır (Aydın, 2014). Çalışanın verimliliğini arttırmayı hedefleyen bu yaklaşım, belirli standartlar izlendiği takdirde, verimliliğin artacağını vurgulamaktadır (Aydın, 2014; Sullivan & Glanz, 2015). 1910-1920'li yıllarda, davranışların formüle edilebileceği ve tam olarak yerine getirildiğinde tahmin edilebilir sonuç ve ürünlerin ortaya çıkacağına inanılmaktadır (Daresh, 2006). Otoriter bir yapı içerisinde şekillenen bu anlayış, öğretim becerilerini tanımlayarak, öğretmenlerin belirlenen standartlara uygun davranıp davranmadığını kontrol eden bir yaklaşımdır (Aydın, 2014; Pawlas & Oliva, 2008). Yanı sıra bu yaklaşımda, denetçi ile öğretmenler arasında kesin sınırlar çizilmektedir.

Denetçiler, öğretmenlerin belirli standartları karşılayıp karşılayamadıklarını izlemektedirler (Aydın, 2014).

Öğretimi bir bilim olarak gören bu yaklaşım, öğretmenlerin minimum düzeyde belirli standartları taşıması gerektiğini ifade ederek, temel gerekliliklerin oluşumuna katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve gelişimlerini sınırladığı belirtilmektedir (Aydın, 2014).

Sanatsal denetim

Denetim uygulamalarının belirli bir zaman dilimi içerisinde yapıldığı, öğretmen ve denetçi arasında karşılıklı güvene dayalı bir diyalog sürecinin oluşturulduğu bir denetim modelidir (Yılmaz, 2004). Eisner tarafından ortaya atılan bu yaklaşım, öğretimi bir sanat olarak görmektedir. Öğretimde, keşfetmeyi ve yaratıcılığı ön planda tutmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişime açık, yaratıcı ve iyi birer oyuncu olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Aydın, 2014).

Sanatsal denetim öğretimi, öğretmenlerin özgün kişiliklerine dayalı olarak bireyselleştirilmiş bir aktivite olarak görmektedir. Öğretim, bu süreçte yer alan kişiler ve genel sınıf atmosferi düşünülerek düzenlenmesi gerektiği öne sürülmektedir. Bu bağlamda denetçilerde birer uzman olarak nitelendirilmektedir (Pawlas & Oliva, 2008). Bu yaklaşım, öğretmenleri anlamaya odaklanmakta, sınıf içerisindeki öğretim uygulamalarını derinlemesine analiz etmekte ve öğretmenlerin farklı kılan özelliklerini ön plana çıkartmaktadır (Uğurlu, 2013).

Öğretimsel denetim

Denetim, daha etkili öğretim ve öğrenmenin sağlanması için bir destek olarak nitelendirilmektedir. Bu süreçte öğretmenlere sorumluluklar yüklenmekte ve öz yönetimleri

teşvik edilmektedir. Yanı sıra okullarda çalışan tüm personellerin uyum içerisinde, planlı ve programlı olarak çalışmasına önem verilmektedir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014).

Öğretimsel denetim, öğretmenlerin gelişimini, etkileşimini ve öğretmenler arasında bir bağlılığın oluşumunu hedeflemektedir (Zepeda, 2012). Öğretimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada pusula görevi gören öğretimsel denetim (Erdem, 2006), öğretim sürecinin geliştirilip iyileştirilmesini sağlayarak, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlar. Öğretimsel denetimde öğrencilere, öğretmenin ve denetmenin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi yoluyla öğretmene yardımcı olunması amaçlanmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

Kliniksel denetim

Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından ortaya çıkarılan denetim modeli, öğretmenin performansının eleştirel olarak incelenmesi ve öğretimin iyileştirilmesi için önerilerin sunulmasını içeren süreci kapsamaktadır (Pajak, 2003). Bu yaklaşım, kontrol etmek ve hataları bulmaktan ziyade, işbirliğine dayalı denetim uygulamalarını teşvik etmektedir (Sullivan & Glanz, 2015). Kliniksel denetim, öğretmen ve denetçi arasındaki işbirliğini ön plana çıkartarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasını hedeflemektedir (Aydın, 2014). Diğer bir deyişle, öğretimin geliştirilmesine yönelik bütün uygulamaları içine alan bu yaklaşım, öğretimin etkililiğini arttırmayı amaçlamaktadır (Aydın, 2013).

Kliniksel denetim birçok aşamadan oluşan bir döngüye sahiptir. Cogan bu döngüyü, denetçi-öğretmen ilişkisini oluşturma, öğretmen ile planlama yapma, gözlem için planlama yapma, gözlem, öğretim ve öğrenme stratejisini analiz etme, görüşme stratejisini planlama, görüşme ve yeni bir planlama yapmanın yer aldığı sekiz aşamalı, Goldhammer, Anderson & Krajewski bu döngüyü, gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analizin yer aldığı 5 aşamalı ve Acheson & Gall ise bu döngüyü, gözlem öncesi

görüşme, gözlem ve gözlem sonrası geri bildirim görüşmesinin yer aldığı 3 aşamalı olarak belirtmektedir. Klinik denetimin aşamaları Tablo 1’de gösterilmektedir (Zepeda, 2012, s.76).

Tablo 1

Kliniksel Denetim Modelinin Aşamaları

Temel Aşamalar	Cogan (1973)	Goldhammer, Anderson & Krajewski (1993)	Acheson & Gall
Denetimsel ilişkiyi netleştirme	İlişkiyi oluşturma		
Planlama	Öğretmen ile planlama Gözlem için planlama	Gözlem öncesi görüşme	Plan yapmak için görüşme
Gözlemleme	Sınıf gözlemi yapma	Sınıf gözlemi yapma	Sınıf gözlemi yapma
Analiz Etme	Öğretim ve öğrenme sürecini analiz etme Görüşme stratejisini planlama	Analiz ve planlama stratejisi yapma	
Görüşme	Görüşmeyi gerçekleştirme	Denetimsel görüşme yapma	Geri bildirim görüşmesi yapma
Değerlendirme	Yenilenmiş bir planlama yapma	Gözlem sonrası analiz görüşmesi yapma	

Kaynak: Zepeda (2012), s.76

Belirtildiği üzere, birçok aşamadan oluşan bir döngüye sahip olduğu varsayılan klinik denetim, minimal olarak üç aşamaya sahiptir. Bu aşamalar; gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşmedir (Pawlas & Oliva, 2008). Gözlem öncesi görüşme aşamasında, denetçi ile öğretmen, sınıf gözleminin amacını ve odak noktası belirlenmekte, gözlem yapılacak sınıfın iklimi ve kültürü hakkında görüş alışverişinde bulunmaktadır. Böylelikle denetçi ve öğretmen arasında, karşılıklı iletişim güçlenmektedir. Gözlem aşamasında denetçi, çeşitli veri toplama araçları kullanarak öğretmenin öğretimini analiz etmektedir. Gözlem sonrası görüşme aşamasında ise denetçi ile öğretmen, gözlem sürecinde toplanan veriler hakkında konuşmaktadırlar. Denetçiler, öğretmenlere öğretim uygulamaları hakkında geri dönüt

vermektedir. Öğretmenin öğretiminin iyileştirilmesi için bir gelişim planı ortaya konulmaktadır (Zepeda, 2012).

Farklılaştırılmış denetim

Allan A. Glatthorn tarafından ortaya konulan bu denetim modeli, öğretmenlerin bireysel olarak ihtiyaçlarının karşılanmasını içermektedir (Marczely, 2001). Farklılaştırılmış denetim uygulamaları, öğretmenlere denetimsel seçim olanakları sunarak, okul iklimine olumlu katkı sağladıkları belirtilmektedir (Glatthorn, 1984).

Farklılaştırılmış denetim, öğretmenlere öğretim yaklaşımlarında seçenekler sunarak, onların uzmanlıklarına ve kıdemlerine dayanmaktadır. Yeni göreve başlayan öğretmenlere yoğunlaştırılmış denetim uygulamaları, kıdemli ve deneyimli öğretmenlere ise işbirliğine dayalı veya öz yönelimli denetim uygulamaları sunularak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri teşvik edilmektedir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015).

Farklılaştırılmış denetim, denetim sürecinde çoklu katılımcıların yer almasını ve birçok yönden öğretmenlerin performansları hakkında dönütler sağlamasını ön plana çıkartmaktadır. Böylelikle, öğretmenlerin bireysel olarak mesleki gelişim ihtiyaçları ortaya konulabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, öğrencilerin öğrenmelerini arttıracakı düşünülmektedir (İlğan, 2008).

Gelişimsel denetim

Gelişimsel denetim modeli, üç aşamaya sahiptir. Bunlar; öğretmen için en uygun denetim yaklaşımını seçme, seçilen yaklaşımı uygulama ve öğretmen gelişimini destekleme aşamalarıdır. En uygun yaklaşımı seçme aşamasında; öğretmenin yetişkin gelişimi ve öğretim uzmanlığı dikkate alınarak, yönlendirici kontrol yaklaşımı, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı, işbirlikçi yaklaşım ve öz-yönetimli yaklaşım olarak adlandırılan dört denetim yaklaşımından öğretmen için en uygun olanı belirlenmektedir (Glickman, Gordon & Ross-

Gordon, 2014). Bu denetim yaklaşımlarının belirlenmesinde dikkate alınan özellikler Tablo 2’de gösterilmektedir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014, s.151).

Tablo 2

Denetim Yaklaşımının Belirlenmesinde Dikkate Alınan Özellikler

	Yönlendirici Kontrol Yaklaşımı	Yönlendirici Bilgilendirme Yaklaşımı	İşbirlikçi Yaklaşım	Yönlendirici Olmayan Yaklaşım
Öğretmenin Yetişkin Gelişim Düzeyi	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Yüksek/Karışık	Çok Yüksek
Öğretmenin Öğretim Uzmanlığı Düzeyi	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Yüksek	Çok Yüksek
Öğretmenin Bağlılık Düzeyi	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Yüksek	Çok Yüksek
Öğretmenin Sorun Çözme Sorumluluğu	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Denetçi ile Aynı Düzeyde	Çok Yüksek
Denetçinin Sorun Çözme Sorumluluğu	Çok Yüksek	Orta Derecede Yüksek	Öğretmen ile Aynı Düzeyde	Çok Düşük
Durumun İvediliği	Çok Yüksek	Orta Derecede Yüksek	Orta Derecede Düşük	Çok Düşük

Kaynak: Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014, s.151

Yönlendirici kontrol yaklaşımı, denetçinin süreç boyunca kararlar aldığı ve öğretmeni yönlendirdiği bir yaklaşımdır. Yönlendirici bilgilendirme yaklaşımında, öğretmenler süreç konusunda fikirler ortaya koymakta, denetçi ise rehberlik yapmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin aidiyet duygusunu hissetmeleri sağlanmaktadır. İşbirlikçi yaklaşım, ortak kararların verildiği bir yaklaşımdır. Öğretmen ve denetçi, eşit sorumluluğa sahiptir. Öz-yönetimli yaklaşım ise, öğretmenlerin kendi kararlarını almasını teşvik etmektedir. Denetçi bu süreçte öğretmene yardım eder ancak kararı öğretmen vermektedir. Bu nedenle, deneyimli öğretmenler için uygun olan bir yaklaşımdır (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014).

Seçilen yaklaşımı uygulama aşamasında; denetmen öğretmen için seçtiği yaklaşımı uygulamaktadır. Öğretmen gelişimini destekleme aşamasında; öğretmenin seçim ve karar

verme sorumluluğu yavaş yavaş artırılarak, alternatif stratejiler aracılığıyla gelişimleri desteklenmektedir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014).

Alternatif Yaklaşımlar

Koçluk

Bu yaklaşım, “öğretmenlerle birlikte çalışma ve onların beceri ve performanslarını geliştirmelerine yardım etme” olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2014, s. 225). Koçluk sürecinde öğretmenler, sürekli olarak iletişim halinde olarak bildiklerini paylaşmaktadırlar. Öğretimsel yöntemleri ve stratejileri gözden geçirerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılandırmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerde, karşılıklı saygı, aidiyet duygusu ve öz-yönetim, gönüllü katılım ve iş birliği ruhunun oluşumunu teşvik etmektedir. Koçluk; hazır olma, gözlem öncesi görüşme, gözlem, veri toplama ve analiz, gözlem sonrası görüşme ve süreç değerlendirmesi aşamalarını içermektedir (Nolan & Hoover, 2011). Bu yaklaşım ile, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları saptanmakta, performanslarını etkileyen sorunlar zamanında çözümlenmekte, ve böylelikle öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlanmaktadır (Aydın, 2014).

Mesleki Gelişim Grupları

Bu gruplar, öğretmenlerin birbirlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek için gönüllü bir şekilde buluşan küçük öğretmen gruplarıdır. Mesleki gelişim gruplarında öğretmenler, teorileri, fikirleri, yeni ve mevcut uygulamaları, öğrencilerin ve velilerin çalışmalarını eleştirel bir şekilde analiz etmektedirler (Nolan & Hoover, 2011).

Çeşitli mesleki gelişim grupları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; çalışma grupları, eleştirel arkadaş grupları ve ders inceleme gruplarıdır (Nolan & Hoover, 2011). Bu grupların katılımcı sayıları, öncelikleri, konuları ve uygulamalarını içeren Tablo 3, aşağıda belirtilmektedir:

Tablo 3

Çalışma Grupları, Eleştirel Arkadaş Grupları ve Ders İnceleme Gruplarının Karşılaştırılması

	Çalışma Grupları	Eleştirel Arkadaş Grupları	Ders İnceleme Grupları
Katılımcı Sayısı	12 veya daha az	12 veya daha az	Değişken
Katılım	Gönüllü	Gönüllü	Gönüllü
Konu	Grup tarafından seçilir	Grup tarafından seçilir	Grup tarafından geliştirilen araştırma dersleri
Odak Noktası	Uygulamada olmayan fikirler, teoriler ve faaliyetler	Mevcut uygulamalar	Araştırma derslerinin tasarımı ve analizi
Görüşmeler	Katılımcılar tarafından yönlendirilen ucu açık görüşmeler	Protokol kontrol süreci	Ders uygulaması esnasında toplanılan veriler ve mesleki kararlar
Uygulamalar	Grup üyeleri arasında döngü	Yetiştirilmiş uygulayıcıların yönlendirmesi	Grup üyeleri ve alanında uzman olan davetli misafirler

Kaynak: Nolan & Hoover, 2011, s.193

İş birliği içerisinde çalışan mesleki gelişim grupları, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını ve öğretim faaliyetlerini iyileştirerek, öğretmenlerin bireysel olarak gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Böylelikle öğrenci başarısının artacağı düşünülmektedir (Nolan & Hoover, 2011).

Portfolyo Denetimi

Öğretmenlerin çalışmalarından öğrendiklerini yansıttıkları, meslektaşları ile fikir alışverişinde buldukları ve meslektaşları, okul yöneticileri ve yahut denetçiler tarafından geri bildirimler sunulmasını içeren bir süreci kapsamaktadır. Böylelikle öğretmenler, portfolyo içeriklerinin yansıtıcı analizleriyle mesleki olarak gelişmektedirler (Zepeda, 2012).

Portfolyo denetimleri, klinik denetim sürecinde bir tamamlayıcı olarak ta kullanılabilirler. Bu durum Şekil 2’de gösterilmektedir:



Şekil 2: Portfolyo Denetimi

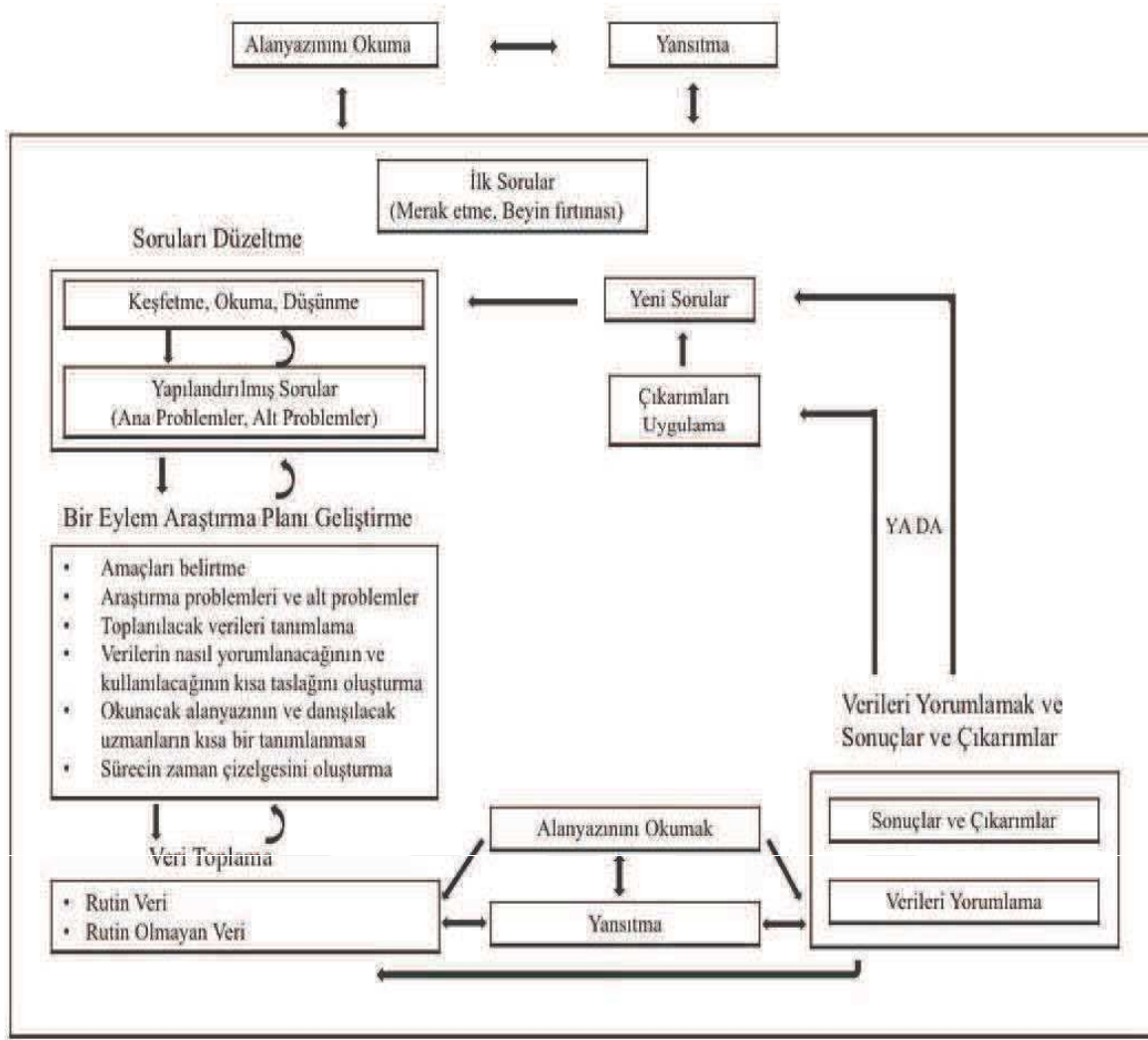
Kaynak: Zepeda, 2012, s.280

Hedeflerin belirlenmesi ile sürece başlanıldığı ve ardından klinik denetim döngüsünün uygulandığı görülmektedir. Klinik denetim döngüsünde, gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme yer almaktadır. Son olarak ise, portfolyo düzenlemeleri yapılarak, portfolyo gelişiminin sağlandığı belirtilmektedir.

Kısa ve uzun vadeli öğretimsel hedeflerin gerçekleşmesinde ihtiyaç duyulan mesleki gelişimleri saptayan portfolyoların, mesleki gelişim uygulamalarının da etkisini ortaya koyduğu belirtilmektedir (Zepeda, 2012). Bu bağlamda portfolyo denetiminin eğitim denetimi uygulamalarında önemli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Eylem Araştırmaları

Eylem araştırmaları, öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında sorular sorarak, sistematik olarak bilgiler topladığı, bu bilgileri yorumladığı ve uygulamalarını geliştirdikleri bir süreci içermektedir. Eylem araştırmaları süreci, problemlerin ve alt problemlerin tanımlanması ile başlamakta, veri toplama stratejilerinin, okunacak literatürün, danışılacak uzmanların belirlenmesi ile sürmektedir. Ardından veriler toplanarak, sonuçlar ve uygulamacılara çıkarımlar ortaya konulmaktadır (Nolan & Hoover, 2011). Eylem araştırmaları süreci Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3: Eylem Araştırması Döngüsü

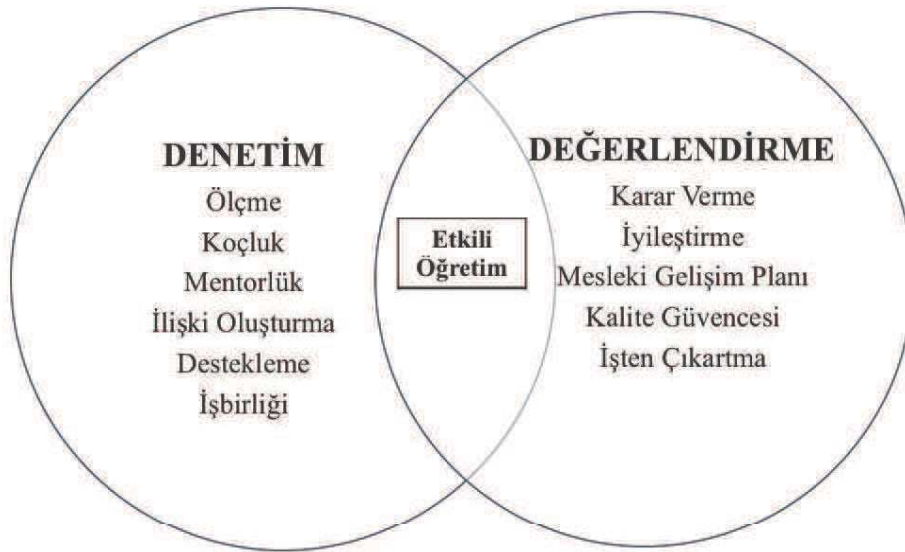
Kaynak: Nolan & Hoover, 2011, s.171

Eylem araştırmalarının yapılması, öğretmenin ve öğretimin gelişimine birçok fayda sağlayabilir. Okulda problem çözme kültürünün oluşturulması, Olumlu bir okul iklimi oluşturulması, katılımcıların aktif olması, düşünme ve öz-gelişim, karar alma ve mesleki gelişim bu faydalardan bazıları olarak belirtilmektedir (Sullivan & Glanz, 2015).

Denetim ve Değerlendirme

Denetim, sürekli bir gelişim sürecini içerirken değerlendirme, gösterilen performanslar hakkında kararların verilmesini sağlamaktadır. Değerlendirmeler, biçimlendirici ya da özetleyici olabilir. Biçimlendirici değerlendirmeler, mesleki gelişimlerin sağlanması amacıyla değerlendirilme ve öğretmen arasında süregelen tartışmalardır (Nolan & Hoover, 2011).

Değerlendirmeci öğretmenlere iyi yaptıkları işler ve geliştirilmesi gereken ihtiyaçları üzerine yönlendirilmiş ve anlamlı geri dönütler vermektedir. Özetleyici değerlendirmeler; sürekli istihdam, terfi veya işten çıkarma amacıyla, değerlendirme ve öğretmen arasında bir performans sıralamasını ortaya koymaktadır. Değerlendirme; öğretmen performanslarının düzeylerini ortaya koyarak, öğretmenlerin deneyimli ve kıdemli olarak nitelendirilmelerini sağlamaktadır. Denetim ise; öğretmenlerin kariyer basamakları, öğrenme stilleri ve genel yaşam durumları ile anlamlı ve uyumlu bir şekilde gelişimlerini sağlamaktadır (Nolan & Hoover, 2011). Denetim ve değerlendirmenin işlevleri ayrı olmasına rağmen, eğitim denetimi ve değerlendirme sistemlerinin güçlü ve tamamlayıcı bileşenleri olarak birlikte kullanılabilir (Nolan & Hoover, 2011; Tomal, Wilhite, Phillips, Sims, & Gibson, 2015). Denetim ve değerlendirmenin unsurları, Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4: Etkili Öğretim İçin Denetim ve Değerlendirmenin Unsurları

Kaynak: Tomal, Wilhite, Phillips, Sims, & Gibson, 2015, s. 15

Denetim ve değerlendirme, etkili öğretimin sağlanmasını amaçlamaktadır. Denetimin unsurları; ölçme, koçluk, mentorlük, ilişki oluşturma, destekleme ve işbirliği olarak ifade edilirken, değerlendirmenin unsurları; karar verme, iyileştirme, mesleki gelişim planı, kalite

güvencesi ve işten çıkarma olarak belirtilmektedir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims, & Gibson, 2015).

Öğretmen Değerlendirmesi

Öğretmen değerlendirmesinin amacı, öğretmenlerin yeterliliklerinin ve performanslarının niteliklerini ortaya koymak ve güçlü ve geliştirilmesi gereken algıları tanımlamaktır. Böylelikle öğretmenlerin kendi yeterliliklerinin farkında olmaları sağlanmaktadır (Nolan & Hoover, 2011).

Gelişmiş bir öğretmen değerlendirme programı, üç unsurdan oluşmaktadır: öz-değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme. Öz değerlendirme gereklidir ve değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmen performansının süregelen değerlendirmesidir. Yöneticiler ve denetçiler, öğretmenleri periyodik olarak ziyaret etmekte, sınıflarını gözlemlemekte ve öğretimlerini geliştirmek için müzakere etmektedirler. Özetleyici değerlendirme, öğretmenleri değerlendirmek amacıyla yıl sonunda yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin, terfi ve başarı ödülü alıp almayacağına, kariyer basamaklarında yükselip yükselmeyeceğine karar verilmektedir (Pawlas & Oliva, 2008).

Öğretmen değerlendirmesinin temel ilkeleri şunlardır (Nolan & Hoover, 2011, s.53-58):

- Öğretmen değerlendirmesi, yaygın ve kapsamlı olmalı, öğretmenden beklenen görevlerin tümü açıklanmalıdır.
- Öğretmenlerin performanslarını tam ve güvenilir bir şekilde betimlemek için çeşitli veri toplama kaynakları kullanılmalıdır.
- Yüksek düzeyde performans gösteren kıdemli öğretmenler için kullanılan değerlendirme süreci, düşük düzeyde performans gösteren ve öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerde farklılaşmalıdır.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde, düzenli olarak sınıf gözlemleri yapılarak, öğretmenlere geri dönütler verilmelidir. Bireysel olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanılmalı ve onlar için bir mesleki gelişim planı ortaya konulmalıdır. Böylece öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri teşvik edilmelidir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims, & Gibson, 2015).

Öğretmen değerlendirmesi uygulamalarında, yeni modeller ortaya konulmaktadır. Bu modellerden ilki, Charlotte Danielson tarafından geliştirilen “Öğretim Çerçevesi” dir. Bu modelde, değerlendirmeci ve öğretmen yüz yüze görüşmeler yaparak öğretmenin sınıf içerisindeki öğretimi hakkında görüş alışverişinde bulunmaktadır. Planlama ve hazırlık, sınıf atmosferi, öğretim ve mesleki sorumluluklar alanlarında, öğretmenlerin performans düzeylerine dayalı olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler; deneyimsiz, deneyimli ve kıdemli olarak sınıflandırılarak değerlendirilmektedir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015).

Öğretmen değerlendirmesi modellerinden diğeri ise Marzona tarafından geliştirilen “Standart Öğretmen Değerlendirme Modeli” dir. Bu model; sınıf stratejileri ve davranışlar, hazırlık ve planlama, öğretim üzerine yansımalar, meslektaş dayanışması ve profesyonellik alanlarına dayanmaktadır. Öğretmenler, sınıf içerisinde gözlemlenerek geri bildirimler verilmekte ve beklentiler belirtilmektedir. Bu model, öğrencilerin öğretmenlerini arttıracak temel stratejilere odaklanmaktadır. Çalıştaylar, online dersler ve çalışma grupları gibi mesleki öğrenme hizmetleri teşvik etmektedir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson 2015).

Geleneksel öğretmen değerlendirmesi modellerinde, yıl içerisinde 1-2 kez yapılan gözlemleri yetersiz bulan Marshall, bir model ortaya koymuştur. Bu model, yılda en az 10 kez, 5-15 dakikalık haber verilmeden sınıflara ziyaretler yapılmasını ve gözlemin ardından öğretmenlere geri bildirim verilmesini içermektedir. Marshall modeli; öğrenme için planlama ve hazırlık, sınıf yönetimi, öğretim, gözlemlenme değerlendirme ve izleme, aile ve topluma

ulaşabilme ve mesleki sorumluluklar olmak üzere 6 alana dayanmaktadır. Çok sayıda sınıf gözlemlerinin yapılmasına vurgu yapan bu model, daha çok biçimsel değerlendirmeyi içermektedir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015).

Kapsamlı bir değerlendirme ve denetim planı, bireysel olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Değerlendirmeciler ve denetmenler, düzenli olarak sınıflarda gözlemler yapmalı, hemen ve güvenilir geri dönütler verilmeli ve gelişim için yapıcı öneriler sağlanmalıdır. Tüm öğretmenler, bir mesleki öğrenme ve gelişim planına sahip olmalıdır. Herkes bir yaşam boyu öğrenici olarak düşünülmesi ve daha etkili ve becerikli öğretmenler olmanın hedefiyle mesleki öğrenme toplumunun aktif bir katılımcısı olmalıdır. Öğretmenleri denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek gereklidir (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims & Gibson, 2015).

Denetçi

Etkili eğitim denetimi ve değerlendirmesi sistemlerinde en önemli unsurlardan biri denetçilerdir. Denetçiler, bu süreçte çeşitli yeterliliklere sahip olmalıdır. Başar (2000)'e göre bu yeterlilikler; teknik, insancıl ve karar yeterlilikleridir.

Teknik yeterlilikler; denetmenlerin “görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler ve süreçleri” içerir. Bu bağlamda, denetçilerin öğretim uygulamaları konusunda uzman olmaları gerekir (Başar, 2000, s. 102). İnsancıl yeterlilikler; denetmenlerin, bireyleri anlama ve motivasyonlarını yükseltebilme becerileridir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak denetmenler, bireylerin tutum ve inanışlarına karşı davranışlarını geliştirirler. İnsancıl yeterlilikler, denetmenlerin insan ilişkilerinde göstermiş oldukları tutumlarıdır (Taymaz, 2002). Karar yeterlilikleri; denetmenlerin, yapılacak çalışmalar hakkında karar vermesi, uygulaması, izlemesi ve verilen kararın sonuçlarını değerlendirmesi süreçlerini içerir (Taymaz, 2002). Denetçilerin verdikleri kararlar, nesnel, geçerli ve güvenilir

olmalıdır. Bu bağlamda denetçi, durumu iyi bir şekilde anlamak ve uygun kararlar vermek için, geçerli, güvenilir, doğru ve kapsamlı veriler toplamalıdır (Başar, 2000).

Yanı sıra denetçiler bu süreçte çeşitli roller üstlenmektedir. Denetçilerden oynamaları beklenen roller; “yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı, sorgu yargıçlığı” olarak belirtilmektedir (Taymaz, 2002, s.47).

Yöneticilik, denetçilerin yürütücülük rolleri olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle yönetici, örgüt ile ilgili olarak kararlar alır, alınan kararların uygulanması için planlamalar yapar, gerekli önlemleri alır, izler, eşgüdüm ve değerlendirir. Karar verme, plan yapma, örgütlenme ve etkili iletişim, yöneticilerin temel görevlerindedir. İyi bir yönetici, problem çözme süreçlerini etkin bir şekilde kullanabilen kişidir (Başar, 2000; Bursalıoğlu, 2002).

Liderlik; denetçilerin üstlenmesi gereken rollerdendir. İyi bir lider denetçi, okulun amaçlarını belirterek, tüm bireylere bu amaçları benimsetebilen kişidir. Bireylerin gereksinimlerinin farkında olarak, okulun amaçları ile bir ilgi kurabilmelidir. Demokratik bir lider denetçi; öğretmen ve öğrencilerle etkili bir iletişim kurarak, kararlara katılımlarını sağlamalıdır. Nesnel bir şekilde öğretmen ve yöneticileri değerlendiren lider bir denetçi, ödül yetkisini yerinde kullanmalı ve güdüleyici olmalıdır. Böylelikle denetçi, öğretmen ve yöneticilerin güvenini kazanabilecek ve etkili bir liderlik rolü göstermiş olacaktır (Başar, 2000).

Öğreticilik; denetçilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları konularda, öğretmenler ile toplantılar yapmasını ve gerektiğinde onlara hizmet içi eğitimler sunmasını içermektedir. Bu rolü üstlenen denetçiler, bilgi kaynağı olarak görülmektedirler (Atay, 1995). Denetçiler, öğretmenlerin inançlarını, yaklaşımlarını ve düşüncelerini anlayarak, uzman birer eğitici olmalıdırlar (Açıkalm, 1992).

Rehberlik; öğretmenlerinin kendilerinin farkında olmaları, kendi gelişimlerini yönlendirebilmeleri, buldukları çevreyi tanıyabilmeleri ve uyum sağlayabilmeleri için denetçilerin üstlendiği bir roldür. Denetçiler; eğitim öğretim sürecinde, öğretmenlerin uygun

araçları, yöntemleri ve teknikleri seçmesine yardımcı olmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için eğitimde ön plana çıkan yenilikler ve değişiklikler hakkında bilgi vermeli ve eğitim öğretim sürecinde olan veya olası sorunların çözümünde aktif rol almalıdır (Balcı, 2007). Yanı sıra denetçiler, öğretmenlere iş birliği içerisinde yapılan faaliyetlerin düzenlenmesi sürecinde de rehberlik yapmalıdır (Özdayı ve Özcan, 2005). Diğer bir ifadeyle denetçi, eğitim çalışanlarına, eğitim öğretimin iyileşmesi için her zaman destek olmalıdır.

Araştırma uzmanlığı; denetçilerin oynadığı rollerden biridir. Araştırma uzmanı olarak denetçi, eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde sürdürülmesi için gerekli tedbirleri almalı ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemelidir (Atay, 1995). Okuldaki eğitim çalışanlarıyla iş birliği halinde problem çözme yoluyla hareket eden denetçi, denetleyen ve denetlenen arasında iyi bir iletişimin oluşmasını sağlar (Başar, 2000).

Sorgu yargıçlığı; kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirmediklerinde, denetçilerin üstlendiği roldür. Soruşturmalarda, durumu incelemek, araştırmak ve tarafsız karar vermek zor bir görevdir (Taymaz, 2002). Bu kararı verirken denetçi, ceza kesinleşene kadar kimseyi suçlu göstermemelidir. Aksi durumda denetçi, iyi bir sorgu yargıçlığı rolü göstermemiş ve diğer rolleriyle de çelişmiş olacaktır (Başar, 2000).

Belirtilen rollere ek olarak denetçilerden öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim programları sunmaları ve öğretim yeterliliklerini iyileştirmek adına yardım etmeleri beklenmektedir. Etkili bir denetim ve değerlendirme süreci için öğretmenlerin denetçilere güven duyması ve dayanışma içerisinde olmaları önemlidir. Denetçiler ve öğretmenler, etkili iletişim kurmalıdırlar (Nolan & Hoover, 2011; Pawlas & Oliva, 2008; Zepeda, 2012).

İlgili Araştırmalar ve Yayınlar

Eğitim denetimine yönelik yurtiçinde yapılan çalışmalar

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008), yaptıkları araştırmada, ilköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesinin öğretmenler, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve bakanlık teşkilatı tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Nitel yöntem kullanılan araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, performans değerlendirmesinin çoklu değerlendirme tarafından yapılmasının eğitimde niteliği arttıracakı belirtilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin daha aktif bir rol üstlenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Performans değerlendirmesinin okul iklimini olumsuz bir şekilde etkileyeceği de ifade edilmiştir.

Beycioğlu ve Dönmez (2009), eğitim denetimi alan yazınında ön plana çıkan sorunlara değindiği araştırmasında; denetim kavramının yeniden tanımlanmasını ve gerektiği takdirde yeniden adlandırılmasını, denetmenler ile öğretmenler arasında bir bağ oluşturulmasını, denetçilerin özeleştirici yapmalarını, eğitim denetimi alanında kaynakların arttırılmasını, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim denetimi alanında çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Memduhoğlu (2012) araştırmasında, Türkiye’de eğitim denetiminde ön planda olan sorunları, öğretmenlerin, yöneticilerin, denetçilerin ve öğretim üyelerinin görüşlerini alarak ortaya koymaktadır. Bu bağlamda vurgulanan eğitim denetimi sorunları; eğitim denetiminin yapısı, süreci, denetçilerin seçilmesi ve yetiştirilmesi temaları altında toplanmıştır. Yapılan araştırma ile, mevcut eğitim denetiminin gelişim odaklı olmadığı, öğretim sürecinin gelişimini sağlamadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin hangi kriterlere göre değerlendirildiklerini bilmedikleri ve bütün öğretmenlerin aynı kriterlere göre değerlendirilmesinin de uygun olmadığı ifade edilmiştir. Denetçilerin rehberlik ve soruşturma rollerinin çeliştiği, rehberlik

çalışmaları için yeterli zaman ayrılmadığı ortaya konulmuştur. Denetçilerin yeterli düzeyde eğitime tabi tutulmadıkları ve kendilerini geliştirmedikleri de belirtilmiştir.

Aküzüm (2012) yaptığı araştırmada, 1995- 2012 yılları arasında yapılan 73 yüksek lisans ve doktora tezini, meta-sentez araştırma yöntemi kullanarak analiz etmiştir. Çalışma sonunda; denetmenlerin rol ve yeterliliklerinin düşük düzeyde yeterli olduğu, denetmenlerin yetiştirilmesi ve denetim süreci gibi alanlarda yüksek düzeyde sorunlarla karşılaşıldığı, belirtilen alanlarda yeniden düzenlemeler yapılmasının bir gereksinim olduğu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine yönelik algılarının düşük, beklentilerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bakioğlu ve Yıldız'ın (2013) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye' de öz değerlendirme ve dışsal değerlendirmelerin etkin olduğu bir denetim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Altun (2014) araştırmasında, Türkiye' deki öğretmen denetimi esas ve usullerine yönelik denetmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmen denetiminin; okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı, öğretmenler, öğrenciler ve öğretmenin kendisi tarafından yapılabileceği belirtilmektedir.

Memduhoğlu ve Taymur (2014) yaptıkları araştırmada, eğitim denetimi için yeni bir model ortaya koyarak, bu modelin uygulanabilir olup olmadığı konusunda eğitim denetmenlerinin görüşlerini almışlardır. Doğrudan bakanlığa bağlanarak oluşturulan denetim birimleri, merkez ve bölge eğitim denetmenleri başkanlıkları, soruşturma ve rehberlik ve denetim denetim gruplarının ayrı olması, eğitim denetmenlerinin yüksek lisans mezunu olmaları şartı, ortaya konulan denetim modelinde dikkat çeken noktalardır. Yapılan çalışma da geliştirilen bu denetim modeli, eğitim denetmenleri tarafından “tamamen” uygulanabilir bulunduğu görülmektedir.

Ilgan, Parylo & Sungu (2014) yaptıkları araştırmada, Türkiye’deki okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğretmenlerin cinsiyetine, okul düzeyine, branşına ve deneyimine göre iş doyumunu düzeylerinin ne olduğu ve okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarının düzeyleri, branşları ve deneyimlerine dayalı olarak iş doyumunu düzeyleri ve okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bir yordayıcı olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenleri hem motive edebildiği hem de edemediği söylenebilir.

Can ve Yüksel’e (2016) göre, okul müdürleri ve maarif müfettişleri öğretmenlere yeterli ölçüde rehberlik çalışmaları yapmamaktadır. Rehberlik çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Okul müdürleri yeterli düzeyde eğitimlere tabi tutulduktan sonra öğretmenlere, rehberlik çalışmaları yapmaları daha yararlı olabilir.

Eğitim denetimine yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar

Jaffer (2010) yaptığı araştırmada, Pakistan’daki okul denetimi politikalarını incelemiştir. Okulların performanslarını geliştirmek amacıyla, okula dayalı denetim politikalarının ön plana çıktığı ancak bu politikaların uygulamaya yansımadağı belirtilmektedir. Bu bağlamda okullardaki denetim sistemini güçlendirmek için; kalite güvencesi standartlarının oluşması, kalite güvencesi için bölgesel bir merkez noktanın oluşturulması, okul öz değerlendirme uygulamalarının yapılması ve okulların öğrenme-öğretme süreçlerinin gelişimi için danışmanlık yapan öğrenme koordinatörlerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Campbell (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde mini gözlemlerin kullanılmasının etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, mini gözlemlerin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına etkileri, okul müdürleri ve öğretmenler

tarafından mini gözlemlerin nasıl algılandığı ve öğretmenleri ile okul müdürleri arasındaki ilişkiye değişimlerin olup olmadığı ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmaya, 10 okul müdürü ve 37 öğretmen katılmıştır. Nitel bir araştırma yapılarak, veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerden, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yansıtıcı konuşmalarından ve yazılı bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcılar mini gözlemlerin geleneksel değerlendirme modellerinden daha etkili olduğu, öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki ilişkiye mini gözlemlerin olumlu katkı sağladığı ve bu süreçte yansıtıcı görüşmelerin yer aldığı belirtilmiştir. Okul müdürleri, eğitim yılı içerisinde 12-15 gözlem yapmanın zor olduğunu ifade etmesine rağmen, mini gözlemlere yönelik önemli bir olumlu algının olduğu gözlenmiştir.

Tesfaw & Hofmen (2014) yaptıkları araştırmada, Addis'te ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretimsel denetime karşı algılarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre, öğretimsel denetim uygulamalarına yönelik olarak memnuniyetlerinin ve tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığı da analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, meslektaş koçluğu ve portfolyalar haricinde seçilen denetim yaklaşımlarının az sıklıkta kullanıldığı, öğretmenlerin kıdemlerine göre okullardaki öğretimsel denetim uygulamalarına yönelik olarak memnuniyetlerinin ve tutumlarının farklılaşmadığı belirtilmiştir.

April & Bouchamma (2015) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin sosyo-demografik ve sosyo-mesleki özellikleri göz önüne alınarak, Quebec' teki, bireysel ve grup olarak öğretmen denetim uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmaya 39 okul yöneticisi katılmıştır. Anket yoluyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde, okul müdürlerinin %36,1'inin öğretmenleri denetlemek için başlangıçta ve süreç içerisinde eğitim aldıkları ortaya konulmuştur. Eğitim alan okul yöneticilerinin, grup olarak öğretmen denetimi yerine bireysel olarak yapılan öğretmen denetimi uygulamalarını tercih ettikleri görülmüştür. İmkanları az olan okulların yöneticileri, öğretmenlerinin denetimi konusunda daha çok istekli oldukları belirtilmiştir. Çok sayıda öğrenciye ve öğretmene sahip büyük okullarda görev yapan

okul müdürlerinin ise, sık sık gözlem öncesi görüşmeler yaptığı ve personellerine denetim yapılması gerektiği konusunda ortak bir fikre varmışlardır. Bu bağlamda, öğretmen denetiminin, hem okul yöneticileri hem de bölge eğitim yöneticileri tarafından paylaşılmış bir vizyon olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, eğitim bölgesi yöneticileri ve okul yöneticileri, iş birliği içerisinde çalışarak, öğretmenlerin bireysel ve grup olarak denetim uygulamalarının nasıl daha etkili olabileceği konusunda, okul yöneticilerinin yeterliliklerini yeniden düşünmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Mette, Range, Anderson, Hvidston & Niewenhuizen (2015) yaptıkları araştırmada, başarılı okulların okul müdürlerinin, öğrencilerinin başarılarını arttırmaya yönelik olarak, öğretmen denetimi ve değerlendirmesi uygulamalarında yaptıklarını incelemişlerdir. Araştırmada 8 okul müdürü ve 74 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlere, okul müdürlerinin gözlem öncesi görüşmeler ve gözlem sonrası görüşmelerdeki denetim algılarını ortaya koymaları için anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin %64'ü gözlem öncesi görüşmelerde, öğrencileri öğretim sürecine nasıl katabileceklerini tartıştıkları, okul müdürlerinin %65'i gözlem sonrası görüşmelerde ise, öğretmenlerin öğretimleri hakkında öz yansıma kapasitelerini teşvik ettikleri belirtilmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin başarılarının artırılması için öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi yoluyla, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde birlikte çalışmalarına vurgu yapmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim ve PISA değerlendirmesine yönelik yurtiçinde yapılan çalışmalar

Çalışkan Maya (2006), AB ülkeleri ile Türkiye'nin eğitimsel istatistiklerini karşılaştırdığı çalışmasında, AB ülkelerinin tüm kademelerdeki okullaşma oranları, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, eğitime yönelik yapılan harcamalar, öğretmenlerin maaşlarının düzenlenmesinde etkili olan unsurlar ve öğretmenlerin

okullardaki çalışma saatleri bağlamında Türkiye’den daha iyi bir konuma sahip olduklarını ifade etmektedir.

Çakırer (2010) yaptığı araştırmada, Türkiye ve Finlandiya eğitim denetimi sistemlerini yasal dayanakları, yapı ve işleyişi bağlamında ele alarak, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktadır. Çalışmada yer alan iki ülkenin eğitim denetimi sistemlerini içeren kaynaklar incelenerek elde edilen bulgular, odak grup görüşmeleri yapılarak müfettişlerin ve eğitim denetimi sistemleri ile ilgili bilgi sahibi olan kişilerin görüşlerinin sorulduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise; Türkiye eğitim denetimi sisteminin Finlandiya eğitim denetimi sistemine göre, değişikliklerin çok yapıldığı tarihi bir sürece sahip olduğu, daha karmaşık yasal düzenlemeler içerdiği, denetimde merkeziyetçi bir anlayışa sahip olduğu ve velilerin denetim sürecinde daha pasif oldukları görülmektedir.

Demirkasımoğlu (2011) yaptığı araştırmada, Türkiye, İngiltere, Fransa, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Güney Afrika Cumhuriyeti, Rusya ve İran’ın eğitim denetimi uygulamaları karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Ülkelerin denetim politikaları, ulusal düzeyde, yerel düzeyde ve kurum düzeyinde incelenmiştir. Merkeziyetçi eğitim yapısına sahip ülkelerde, eğitim denetimin yetkilerinin daha çok ulusal düzeyde toplandığı, yerel otoritelerin daha çok etkin olduğu eğitim yapısına sahip ülkelerde ise, daha çok yerel düzeyde eğitim kurumlarının yetkilerinin daha çok olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerde, son yıllarda yapılan eğitim denetimi sistemlerinin düzenlemelerinde, denetim kurullarının özerkliğinin artırılması ve tüm paydaşların denetim süreci içerisinde rol üstlenmeleri gerektiği yönünde çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim denetimi uygulamalarında ise; müfettişlerin rehberlik görevi ile soruşturma görevinin çeliştiği vurgulanmaktadır.

Tatlı ve Adıgüzel (2012) araştırmasında, Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında 2000-2010 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelediği görülmektedir. Yapılan

araştırmada; karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu ve yapılan çalışmalar genellikle Türkiye ile AB ülkeleri eğitim sistemlerinin karşılaştırmalarını içerdiği ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, doktora düzeyinde nitelikli karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yapılması ve AB ülkelerinin yanı sıra kaliteli eğitim sistemlerine sahip başka ülkeler ile de çalışmalar yapılabileceği öne sürülmektedir. Böylelikle de, hem karşılaştırmalı eğitim alanının hem de Türk eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Aydın, Sarier ve Uysal (2012), PISA sınavı matematik becerilerinde başarı gösteren ülkelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenleri bağlamında Türkiye ile karşılaştırılmasını içeren çalışmalarında, Türkiye'nin ele alınan ülkelere göre çok düşük performans gösterdiği ve Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların çok düşük olduğu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin eğitim politikalarının incelenmesi ve Türkiye için öneriler geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Maya (2013a) araştırmasında, PISA sınavında başarılı olan ülkelerin başarısı daha düşük ülkelere göre, okul dışında kalan ve eğitilmiş olmayan kişi sayısının daha az olduğunu belirtmektedir.

Maya'ya (2013b) göre; AB ülkelerine kıyasla Türkiye' de kız öğrenciler, eğitimin tüm kademelerinde daha az eğitime erişim sağlamakta ve kızlardan beklenen eğitim süresi daha azdır. Bu bağlamda kız öğrencilerin eşit düzeyde eğitim olanaklarından yararlanması sağlanmalıdır.

Erkan (2014) yaptığı araştırmada, belirtilen ülkelerdeki eğitim denetimi sistemlerini inceleyerek karşılaştırmıştır. Yapılan çalışmada İngiltere, Fransa, Almanya ve İspanya'da eğitim denetimi sistemlerinde merkeziyetçiliğin yanı sıra yerleşmenin ön plana çıktığı belirtilmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerde müfettiş olabilmek için öğretim deneyime sahip olmak ve yapılan sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir. Avrupa Birliği'ne

üye olan ülkelerin eğitim denetimi uygulamalarından yararlanılarak, Türkiye için öneriler sunulabileceği belirtilmektedir.

Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş (2016) yaptığı araştırmada, gelişmiş ve gelişmekte olan bazı ülkelerin eğitim denetimi sistemleri karşılaştırılarak, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaktadır. Araştırma kapsamında gelişmiş ülkeler olarak; Fransa, İngiltere, Almanya ve Finlandiya, gelişmiş ülkeler olarak ise; Güney Afrika, Polonya, İran, Hindistan ve Türkiye ele alınarak, belirtilen ülkelerin eğitim denetimi sistemleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak; gelişmiş ülkelerde iç ve dış değerlendirmeler, yerel otoritelere bazı yetkilerin dağıtılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi vurgulanırken, Türkiye ve gelişmekte olan ülkelerde genellikle merkeziyetçi bir yapının görüldüğü, öğretmenlerin eksikliklerinin ortaya çıkarılması ve gerekli tedbirlerin alınmasına odaklanıldığı belirtilmektedir.

Maya (2016) tarafından yapılan araştırmada, “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’na” katılan ve en çok başarılı olan ve en az başarılı olan ülkelerin eğitsel göstergelerinin karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda başarılı olan ülkelerin başarısı az olan ülkelere kıyasla; okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarının daha yüksek olduğu ve daha iyi eğitsel göstergelere sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016), Türkiye’de 2010- 2014 yılları arasında karşılaştırmalı eğitim programları çalışmalarının analizini içeren araştırmasında, Türkiye ile eğitim programları en çok karşılaştırılan ülkelerin ABD, Almanya, İngiltere ve Fransa olduğu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmada; farklı ülkeler ve özel alanlarda karşılaştırmalar yapılarak yeni çalışmalar ortaya konulabileceği belirtilmektedir. Özellikle Orta Asya ve Türki Cumhuriyetler ile Türkiye’nin eğitim programlarının karşılaştırılmasını içeren çalışmalar yapılmasının, Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim ve PISA değerlendirmesine yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar

Janssens & Amelsvoort (2008)'un yaptığı çalışmada, Avrupa'daki okulların denetimleri ve öz değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu çalışmada okul öz değerlendirmeleri; okulların gelişimi ve okulların hesap verilebilirliği için bir araç olarak görülmektedir. Çalışmada yedi Avrupa ülkesinde (İngiltere, İskoçya, Hollanda, Kuzey İrlanda, Hessen-Almanya, Danimarka, Aşağı Saksonya-Almanya) sekiz eğitim denetimi kurulu tarafından kullanılan okulların öz değerlendirmeleri uygulamaları açıklanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul öz değerlendirme uygulamalarını, okul denetim sistemlerinde çok kullanan ülkelerde (İngiltere, İskoçya, Hollanda ve Kuzey İrlanda), hem gelişim hem de hesap verilebilirlik yönelimli okul denetimi uygulamalarının olduğu görülmektedir. Diğer bir taraftan okul denetimi sistemlerinde, okul öz değerlendirmeleri orta ya da zayıf bir pozisyona sahip olan ülkelerde (Hessen-Almanya, Danimarka, Aşağı Saksonya-Almanya) yönlendirme düzeyleri açıktan daha önce yapılandırılmış doğru çeşitlendiği ve daha gelişim odaklı oldukları ortaya konulmuştur.

Sharma, Yusoff, Kannan & Baba (2011) yaptıkları çalışmada, üç Asya ülkesi olan Hindistan, Malezya ve Tayland'ın öğretimsel denetim uygulamalarını ele almıştır. Anket ve görüşmelerin yer aldığı çalışmaya, 3 ülkeden 25 okul yöneticisi ve 100 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda bu ülkelerde, öğretimsel denetimin yanlış arama süreci olarak nitelendirildiği, denetçilerin öğretimsel denetim sürecini öğretmenlerin gelişimi için bir araç olarak görmediği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bu sürecin katkı sağlamadığı aksine, öğretmenlerin cezalandırıldığı belirtilmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, denetimin sürekli olması, öğretmenlerin sürece dahil edilip sorumluluk üstlenmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Arp (2012) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin memnun oldukları denetim ve değerlendirme planlarını tanımlamayı hedeflemiştir. Bu bağlamda Georgio'da yer alan 3 bölgenin öğretmen denetimi ve değerlendirmesi planları incelenmiştir. Bu bölgelerin farklı

denetim ve değerlendirme planlarına sahip oldukları ve uygulamalarının literatürdeki denetim modelleri ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Araştırmanın verileri, Ebemeir (2008) ve Dollansky (1998) tarafından geliştirilen anketler kullanılarak elde edilmiştir. Bu anketlere, 3 bölgeden 229 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Bölge A'nın iş birliğine dayalı denetim yaklaşımları, Bölge B'nin yönlendirici denetim yaklaşımları ve Bölge C'nin ise, yönlendirici olmayan denetim yaklaşımlarını benimsediği belirtilmektedir. Üç bölgeden Bölge B'nin öğretmenlerinin bu süreçte en az memnun oldukları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, bölgelerin, iş birliği ve yönlendirici olmayan unsurları içeren denetim ve değerlendirme planları geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Headen (2014) yaptığı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan Georgia, Tennessee, New York, Illinois ve Alabama eyaletlerinin öğretmen değerlendirme politikalarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma kapsamında incelenen eyaletlerin öğretmen değerlendirme politikalarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma verileri, bir veri matrisi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen değerlendirme politikalarını içeren veri matrisinde; öğretmen değerlendirme politikalarının ortaya çıkışı, amaçları, tasarımı, unsurları, süreçleri, etkileri ve geri bildirimleri alt başlıkları yer almıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde çoklu ölçüm sonuçlarının kullanılması, öğretmenlerinin performanslarının özetleyici değerlendirmelerinde öğrencilerinin görüşlerine yer verilmesi, öğretmenlerin değerlendirme politikalarının oluşumu sürecinde öğretmenlerin katılımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Ehren, Gustafson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer & Huber (2015) yaptıkları araştırmada, Hollanda, İngiltere, İrlanda, Avusturya-Stria ve Çek Cumhuriyeti denetim modellerini karşılaştırmışlardır. Bu bağlamda, ülkelerde uygulanan denetim modelleri ortaya konulmuş, ardından denetim modelleri, denetim sıklıkları, denetimin süreci ve denetim sonuçları alt başlıkları altında 2239 okul müdürüne anket uygulanarak analizler yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, düzenli gözlemler yapılan ve farklılaştırılmış denetim modelini kullanan eğitim denetim kurulları etkili olarak belirtilmiştir. Denetim sürecinde, okulların öz-değerlendirme uygulamaları yapması ve okul denetimi raporlarının topluma açık olması gibi değişikliklerin meydana geldiği görülmüştür.



Bölüm III

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Geçmişte gerçekleşen ve yahut mevcut durumu değiştirmeden, olduğu şekliyle betimleyen tarama modellerinden ise, genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada örneklem olarak bir grup seçilerek, üzerinde düzenlemeler yapılmıştır (Karasar, 2008).

Bu araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39). Nitel araştırmalar, bir olgu hakkında kapsamlı, derinlemesine ve bütünsel olarak bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Gay, Mills & Airasian, 2006).

Nitel araştırma yöntemlerinden ise, bir olgunun belirli bir süreç içerisindeki gelişiminin açıklanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır (Best & Kahn, 2006). Bu bağlamda alan yazında Türkiye ile PISA (2012)’da başarı gösteren bazı ülkelerin eğitim denetimi sistemleri ile ilgili olan kaynaklar incelenmiş, gerekli karşılaştırmalar yapılmış, bu şekilde ülkelerin eğitim denetimi sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, PISA (2012) sınavına katılan 34’ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülke oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, araştırma konusu hakkında kapsamlı bilgilere sahip durumların seçilmesi (Patton, 2014) olarak ifade edilen amaçlı örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Böylelikle zengin bilgilere sahip durumların seçilmesi, derinlemesine araştırma yapılmasını mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bağlamda araştırmanın örnekleme, PISA (2012)’da üç ders (okuma, fen

bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ve yeterli verilere ulaşılabilen Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya ile Türkiye seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, belgesel tarama yöntemiyle toplanmıştır. Karasar (2008, s. 183), belgesel taramayı, “belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme” olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmada veriler toplanırken ilk olarak, Türkiye eğitim denetimi sistemi ile ilgili mevcut resmi kayıt ya da belgelerden, yürürlükte olan mevzuatlardan, tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Aynı şekilde, PISA (2012)’da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) eğitim denetimi sistemi ile ilgili mevcut kayıt ya da belgelerden, ülkelerin eğitim denetimi sistemleri ile ilgili yürürlükte olan mevzuatlardan, tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan ülkelerin büyükelçiliklerinden ülkelerinin eğitim denetimi sistemleri ile ilgili resmi kayıt ve belgeler talep edilmiştir. OECD (2015), UNESCO (2015) ve IEA (2015) gibi, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası internet sitelerine de gerekli kaynaklara ulaşmak için başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 224)’e göre betimsel analiz, “elde edilen verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetlemek ve yorumlamak” olarak tanımlanmaktadır. Belgesel tarama yöntemiyle toplanan veriler, araştırma kapsamında incelenen ülkelerin eğitim denetimi sistemleri, “okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları” ve “öğretmen değerlendirme uygulamaları” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Ülkelerin okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları, “amaçlar”, “denetimi/değerlendirmeyi yapan kişiler” ve “uygulama aşamaları” bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Yanı sıra ülkelerin öğretmen

değerlendirmesi uygulamaları, “amaçlar”, “değerlendirmeyi yapan kişiler”, “uygulama aşamaları” ve “değerlendirme sonuçları” bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Daha sonra, elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.



Bölüm IV

Bulgular

Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları

Türk eğitim sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Merkeziyetçi bir eğitim yönetimi yapısına sahip olan Türkiye’de, eğitim ile ilgili tüm yetkiler, bakanlığın elindedir (Memduhoğlu, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı; 652 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ye dayalı olarak merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olarak yapılandırılmıştır.

Merkez örgütünü; bakan, müsteşar ve müsteşar yardımcılarının yer aldığı bakanlık makamı ve hizmet birimleri oluşturmaktadır. Hizmet birimleri; temel eğitim genel müdürlüğü, ortaöğretim genel müdürlüğü, mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğü, din öğretimi genel müdürlüğü, özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü, özel öğretim kurumları genel müdürlüğü, yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü, öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Avrupa Birliği ve dış ilişkiler genel müdürlüğü, rehberlik ve denetim başkanlığı, strateji geliştirme başkanlığı, hukuk müşavirliği, insan kaynakları genel müdürlüğü, destek hizmetleri genel müdürlüğü, bilgi işlem grup başkanlığı, inşaat ve emlak grup başkanlığı, basın ve halkla ilişkiler müşavirliği ve özel kalem müdürlüğüdür (MEB, 2011).

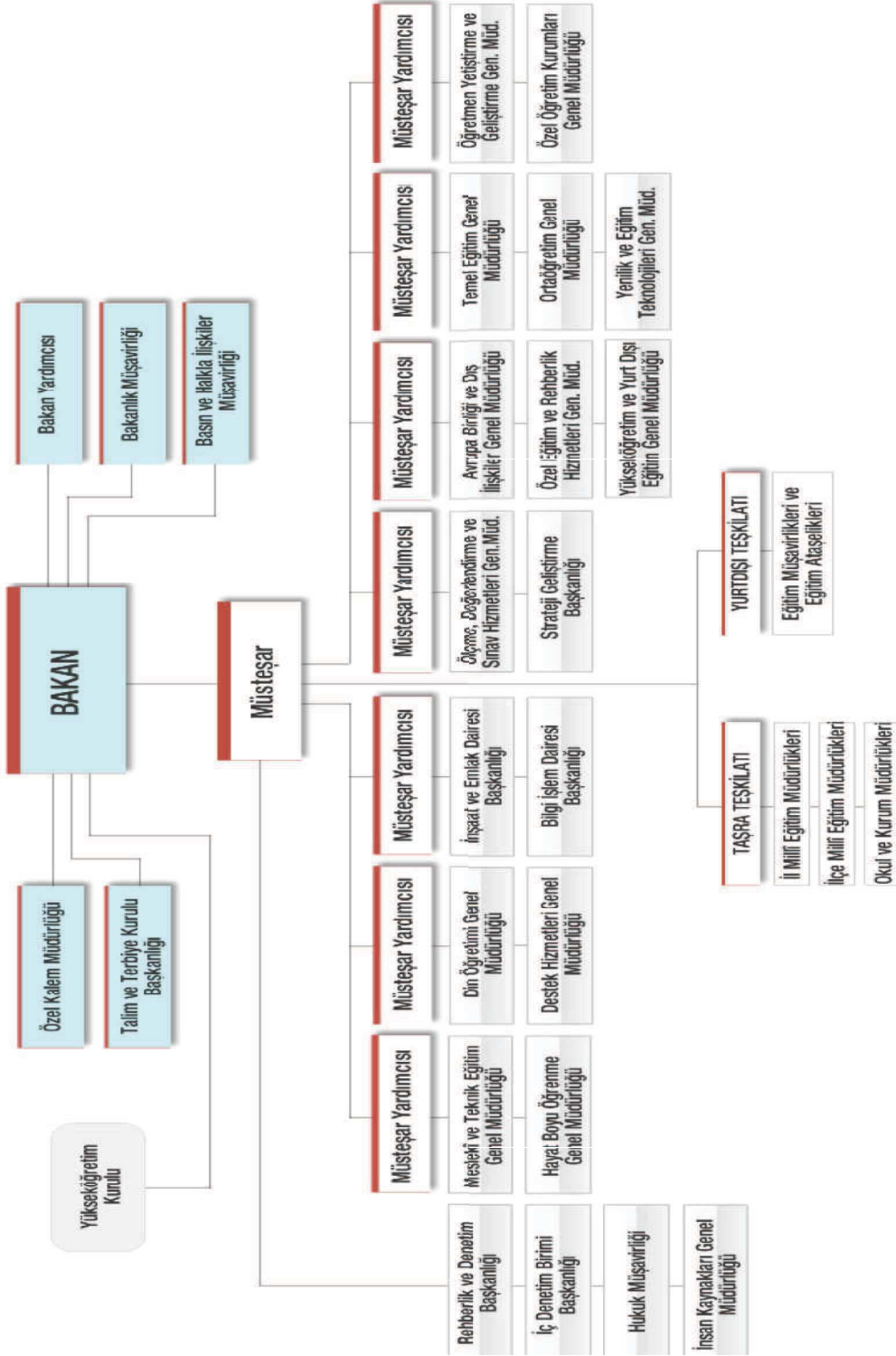
Milli Eğitim Bakanlığının taşra örgütünü; il milli eğitim müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul ve kurum müdürlükleri oluşturmaktadır. Her ilde il milli eğitim müdürlükleri, merkez ilçe hariç her ilçe de ilçe milli eğitim müdürlükleri yer almaktadır (MEB, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığının yurtdışı örgütü ise; Türk kültürünün, eğitim faaliyetlerinin tanıtılması ve dış ülkelerdeki eğitim gelişmelerini izlemek amacıyla oluşturulmuştur (Memduhoğlu, 2012). Eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri yurt dışı örgütünde yer

almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, belirtildiği şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat şeması, Şekil 5’te gösterilmektedir.



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLAT ŞEMASI

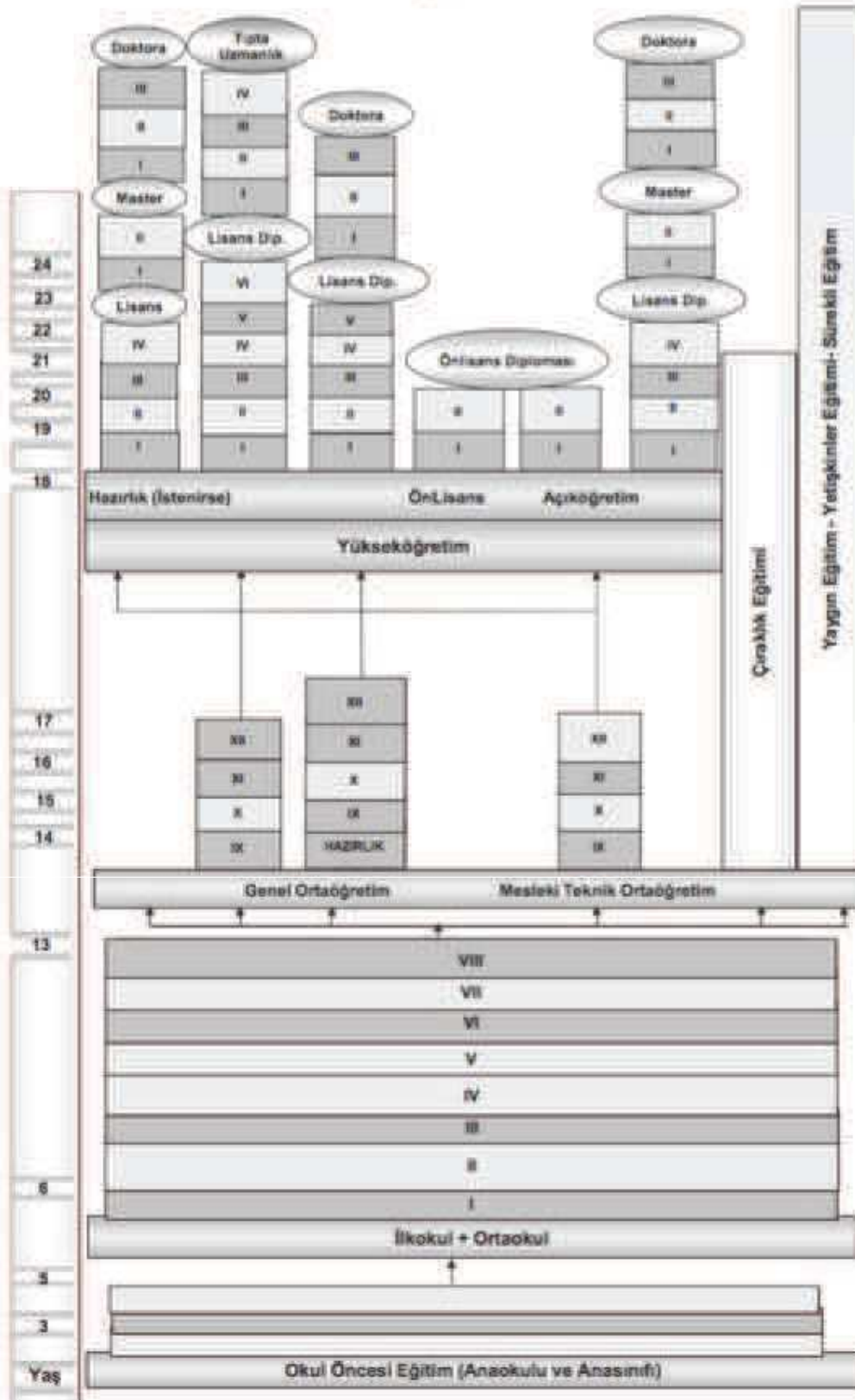


Şekil 5: Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Kaynak: www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html

Türk eğitim sisteminin genel yapısı, Milli Eğitim Temel Kanununa dayalı olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Eğitim kurumları, örgün eğitim ve yaygın eğitim kurumları olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içermektedir. Yaygın eğitim, tüm halka, örgün eğitimin yanında veya dışında eğitim imkanları sunan kurumları kapsamaktadır. Türk eğitim sisteminin genel yapısı Şekil 6’da gösterilmektedir (MEB, 2016).





Şekil 6: Türk Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/16

Türk eğitim sistemi, okul öncesi eğitimi ile başlamaktadır. Okul öncesi eğitim, isteğe bağlı olarak, 3 ile 5 yaş grubu arasındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Bağımsız ana okulları, ilkokullara bağlı ana sınıfları ve kreşler ile okul öncesi eğitimi verilmektedir. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların bütünsel olarak gelişimlerini sağlayarak, onları ilkokulu hazırlamaktır. Yanı sıra, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşabilmeleri de hedeflenmektedir (MEB, 2016).

Türkiye’de, 1.209.106 okul öncesi öğrenci bulunmaktadır. Net okullaşma oranı ise; 3-5 yaş grubunda %33,26, 4-5 yaş grubunda %42,96 ve 5 yaş grubunda %55,48’dir (MEB, 2016). Türkiye’de okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim içerisinde yer almadığından dolayı, okullaşma oranlarının düşük olduğu belirtilmektedir. Çocukların duyuşsal ve bedensel gelişimlerine ve daha sonraki yıllarda başarılı olmalarına, okul öncesi eğitimin katkısı yadsınamaz (Şişman, 2012). 2012 yılında düzenlenen PISA’da, matematik okuryazarlığı alanında, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden, bir yıl ve bir yıldan daha az okul öncesi eğitim alan öğrenciler 49,57 puan, bir yıldan daha fazla süreyle okul öncesi eğitim alan öğrenciler 62,74 puan fazla olarak daha başarılı oldukları görülmektedir (MEB, 2015a). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu düzeyde katkı sağladığı da yapılan araştırmalar ile ortaya konulmaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2010). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim süresinin içerisine alınmalı ve aileler bu konu hakkında bilinçlendirilmelidir.

4 yıl süreli ilkokul ve 4 yıl süreli ortaokul öğrenimini içerisine alan ilköğretim, zorunludur. İlköğretimin amacı, tüm çocukların temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları edinmelerini ve milli ahlak değerlerine göre yetiştirilmelerini sağlamaktır (MEB, 2016).

Türkiye’de, 5.360.703 ilkokul, 5.211.506 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. İlkokullarda net okullaşma oranı %94,87, ortaokullarda ise %94,39’dur (MEB, 2016). Zorunlu eğitim süresinin içerisinde yer alan ilkokul ve ortaokul öğreniminde, belirtilen amaçların

gerçekleştirilmesi, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirilmesi için tüm öğrencilerin katılımının sağlanması bir gerekliliktir (MEB, 2016).

İlkokul ve ortaokul öğrenimin ardından öğrenciler, ortaöğretim kurumlarına devam etmektedirler. Zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretim kurumları, 4 yıl öğretim vermektedir. Genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları olarak sınıflandırılan ortaöğretim kurumları, örgün veya yaygın eğitim vermektedir. Ortaöğretimin amaç ve görevleri; öğrencilerin belirli bir düzeyde genel kültür seviyesine ulaşmalarını, toplumsal sorunların farkında olmalarını, ülkesinin kalkınmasına katkıda bulunacak bilinçte olmalarını sağlamak ve öğrencileri ilgileri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlamaktır (MEB, 2016).

Türkiye’de 5.807.643 ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır. Ortaöğretimin net okullaşma oranı, %79,79’dur. 2012 yılında ortaöğretim kurumlarının zorunlu eğitim süresinin içerisine alınmıştır. Bu bağlamda, 2011-2012 öğretim yılında %67,37 olan ortaöğretim net okullaşma oranı, 2015- 2016 öğretim yılında %12,42 yükseldiği görülmektedir (MEB, 2016). Yıllar içerisinde zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretimin okullaşma oranının daha da yükseleceği söylenebilir.

Ortaöğretili tamamlayan öğrenciler, üniversite giriş sınavlarına girerek, yükseköğretim kurumlarına gitmektedirler. Yükseköğretim kurumları, en az iki yıl süreyle eğitim veren kurumlardır. Yükseköğretim kurumlarının amaçları; öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim vererek, ülke ekonomisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü yetiştirmek, öğrencilerin bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmalarını teşvik etmek ve ülkenin kalkınmasına katkıda bulunacak araştırma sonuçlarını yaygınlaştırmaktır (MEB, 2016).

Türkiye’de 109 devlet üniversitesi, 61 vakıf üniversitesi ve 8 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplamda 178 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. 2015-2016 öğretim yılında, 6.689.185 yükseköğretim öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 6.137.014’ü devlet

üniversitelerinde, 534.177'si vakıf üniversitelerinde ve 17.994'ü vakıf meslek yüksekokullarında öğrenimlerine devam etmektedir (www.istatistik.yok.gov.tr).

Türk eğitim sisteminde denetim uygulamaları, Osmanlı Devleti Tanzimat Dönemi'ne kadar uzandığı düşünülmektedir. 1800'lü yılların ortalarında; okulların aksaklıklarını gidermek, okullaşma oranlarını arttırmak ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla denetim faaliyetlerinin yapıldığı belirtilmektedir. 1910 yılına gelindiğinde ise, müfettişlerin görevleri; soruşturma, teftiş ve aydınlatma olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda müfettişler; okul binalarının yapım yerlerinin tespit ettiği ve yapımı işlerini yürüttüğü, demirbaş eşyaların ve öğretim araç ve gereçlerinin teftişini yaptığı, halka eğitim ve öğretim işleri hakkında bilgiler vererek onları aydınlattığı ifade edilmektedir. 1914 yılında ise, ilköğretim müfettişlerinin görevleri hakkında yönetmelik yayınlandığı ve bu yönetmelikte müfettişlerin, öğretmenlere rehberlik yapmaları ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında eksikliklerinin giderilmesini sağlamaları görevlerini içerdiği görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra, çeşitli yönetmelikler yayınlanarak, müfettişlerin hakları, görevleri ve yetkileri tanımlanmış, müfettiş olabilme şartları yeniden düzenlenmiştir. 1969 yılında, müfettişlerin görevleri; teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma olmak üzere dört gruba toplandığı görülmektedir. 1990 yılında ise denetim; yönetici denetimi, öğretmen denetimi ve diğer personellerin denetimini içeren kurum denetimi ve sınav denetimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2011 yılında yayınladığı 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de, Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden şekillendirilerek, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nı oluşturmuştur. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın görevleri, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 17. maddesinin birinci fıkrasında belirtilmektedir.

MADDE 17 – (1) Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri şunlardır:

- a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek
- b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek
- c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek
- ç) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak
- d) Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek
- e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak. (Taymaz, 2002; www.rdb.meb.gov.tr/)

1/3/2014 tarih ve 6528 sayılı Kanun ile ilgili Kanun Hükmünde Kararname’de değişiklik yapılarak, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’nın illerde görevlerini yürütmeleri amacıyla il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı

oluşturulmuştur. 24/05/2014 tarih ve 29009 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlığı” yönetmeliği ile de, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlığı’nın teşkilat ve görevleri, çalışma usul ve esasları, müfettişlerin yetiştirilmesi, atanmaları, yer değiştirmeleri, görevleri, yetkileri ve sorumlulukları belirtildiği görülmektedir (Taymaz, 2002; www.rdb.meb.gov.tr/). İlgili yönetmeliğe göre, maarif müfettişleri başkanlığı, her ilde il milli eğitim müdürlüklerinde kurulmaktadır. Maarif müfettişleri başkanı, maarif müfettişleri başkan yardımcıları, maarif müfettişleri ve maarif müfettişleri yardımcıları, maarif müfettişliği başkanlığını oluşturmaktadır. Maarif müfettişleri başkanlığı, illerdeki okul ve kurumların rehberlik, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturma faaliyetlerini planlamakta ve yürütmektedir. Okul ve kurumların denetim raporlarını incelemekte, raporlar sonucunda ortaya çıkan problemleri tanımlamakta ve çözüm önerilerini il milli eğitim müdürlüğüne sunmaktadırlar (MEB, 2014).

Maarif Müfettişleri Başkanlığı, illerde denetim grupları oluşturarak denetim uygulamalarını gerçekleştirmektedir. Denetim gruplarının raporları incelenerek analiz edilmektedir. Denetim uygulamaları, belirtilen şekilde sürdürülmektedir.

Türkiye’de okul denetimi uygulamaları

Türkiye’de okul denetimi; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. maddesine, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 56. maddesine, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesine, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun 11. maddesine ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu’nun 59. maddesine dayalı olarak yürütülmektedir (MEB, 2015b).

Türkiye’de okul denetimi uygulamalarında, göz önünde bulundurulması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler, 2015 yılı Rehberlik ve Denetim Rehberi’ nde belirtilmektedir.

Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir:

a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak,

- b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak,
- c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak,
- ç) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak,
- d) Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak,
- e) İş birliği ve katılımı öngörmek,
- f) Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek,
- g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek,
- ğ) Objektif olmak,
- h) Gelecek yönelimli olmak,
- ı) Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak,
- i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek.
- j) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek. (MEB, 2015b, s. 3)

Okul denetimi uygulamaları süreci, ön çalışma ve alanda rehberlik ve denetim uygulaması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Ön çalışma aşamasında ilk olarak, denetim grubu, bilgi toplayarak ön araştırma yapmaktadır. Ardından potansiyel sorun alanlarını belirleyerek risk değerlendirmesi yapmaktadır. Rehberlik ve denetim sırasında kullanacağı denetim araçlarını belirlemekte ve denetim uygulaması öncesinde denetlenecek okul yönetimiyle denetimin amacı, süresi ve kapsamıyla ilgili bir toplantı gerçekleştirmektedir. Alanda rehberlik ve denetim uygulaması aşamasında ise; son denetim tarihinden itibaren yapılan iş ve işlemler dikkate alınmaktadır. Bulgular toplanarak, okulun gelişimine yönelik öneriler geliştirilmektedir. Ardından bu bulgular, denetlenen okul yönetimi ile paylaşılmaktadır. Elde edilen bulgular ve sonuçlar, okul personelleri ile de paylaşılarak

değerlendirilmektedir. Son olarak ise, rehberlik ve denetim raporunun hazırlanmaktadır. Bu rapor okullara ulaştıktan sonra okullar, en geç bir ay içerisinde bir gelişim planı hazırlanarak Maarif Müfettişleri Başkanlığına gönderilmektedir (MEB, 2015b, s. 4-8).

Okul denetimi sonunda hazırlanan rehberlik ve denetim raporu, belirli raporlama standartlarına sahiptir ve sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; giriş, eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri, mali iş ve işlemler, izleme ve değerlendirme, yönetici değerlendirme, örnek uygulamalar ve genel değerlendirmedir (MEB, 2015b, s. 11-27).

Rehberlik ve denetim raporunun giriş bölümünde; rehberlik ve denetimin dayanağı, konusu, denetim çeşidi, denetim süresi belirtilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bölümünde; okulların fiziki koşullarının ve öğretim materyallerinin yeterliliği, öğretim ve eğitim etkinlikleri, eğitim- öğretim faaliyetlerinin sonuçları, sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır. Yönetim faaliyetleri bölümünde; araştırma ve planlama, örgütleme, öğrenci ve pansiyon işleri, insan kaynakları iş ve işlemleri, denetim, izleme ve değerlendirme, iletişim ve yönetim, bilişim sistemleri, yönetim faaliyetlerinin sonuçları, sorunlar ve çözüm önerileri ifade edilmektedir. Mali iş ve işlemler bölümü; mali kaynakların kullanımını, örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları, okul-aile birliği, okul servis araçları, taşınır mal işlemleri, sorunlar ve çözüm önerilerini içermektedir. İzleme ve değerlendirme bölümünde, okulların bir önceki denetim raporları incelenerek, gelişim planı çerçevesinde yürütülen çalışmalar izlenmektedir. Yönetici değerlendirme bölümünde, denetim sürecinde çalışmalarını değerlendirilen yöneticilerin bilgileri yer almaktadır. Örnek uygulamalar bölümünde, varsa okullardaki örnek uygulamalar hakkında bilgiler sunulmaktadır. Genel değerlendirme bölümünde ise, rehberlik ve denetimin hangi önceliklere göre yapıldığı, denetimin planlanan şekilde bitirilip bitirilmediğine ilişkin bilgiler yer almaktadır (MEB, 2015b, s. 11-27).

Türkiye’de okulların denetimi uygulamalarında yürütülen süreç, müfettiş gruplarının oluşumu ile başlamakta ve okulların denetimini içeren rapor ile sona ermektedir. Tarih boyunca

çok çeşitli değişiklikler yapılan Türkiye eğitim denetimi sisteminde, denetim uygulamalarının işlevliğini kazanmaları çok önemlidir. Bu bağlamda yeterli sayıda ve nitelikli denetçilerin yetiştirilmesi de önem arz etmektedir.

Türkiye’ de öğretmen denetimi uygulamaları

Türkiye’ de öğretmen denetimi, 17/04/2015 tarih ve 29329 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine” dayalı olarak yürütülmektedir. Bu yönetmeliğe dayalı olarak, kurum müdürleri, her ders yılı sonunda öğretmenlerin performanslarını, belirlenen ölçütlere göre değerlendirmektedir. Kurum müdürleri, öğretmenlerin performansları hakkında bulguları ders yılı boyunca ders gözlemleri yaparak toplamaktadır. Yapılan bu denetim sürecinin nesnel ve tarafsız bir şekilde yürütülmesinden il milli eğitim müdürü sorumlu tutulmaktadır (MEB, 2015c).

Kurum müdürleri öğretmenlerin performanslarını, “Performans Değerlendirme Formuna” göre değerlendirmektedir. Bu form, 10 alt başlık altında toplamda 50 göstergeye sahiptir. Bu alt başlıklar; eğitim öğretimi planlayabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkin kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilmedir (MEB, 2015c).

Eğitim öğretimi planlayabilme alt başlığı altında; öğretmenlerin planlarını, öğrenme ortamlarına göre hazırlayabilmesi, planlarının açık ve anlaşılır olması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun bir şekilde, bireysel farklılıklarını gözetererek planlarını hazırlayabilmesi ve ihtiyaca göre planları güncelleyebilmesi yeterliliklerini içermektedir (MEB, 2015c).

Eğitim ğretim ortamlarını düzenleyebilme alt başlığı altında, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenme ortamlarını oluşturabilmesi, öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alabilmesi, hedef kazanımların özelliklerine göre, farklı duylara hitap edecek biçimde öğrenme ortamlarını düzenleyebilmesi ve öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçları kullanabilmesi yeterliliklerini içermektedir (MEB, 2015c).

İletişim becerilerini etkili kullanabilme alt başlığı altında; ğretmenlerin Türkçeyi kurallarına uygun, akıcı ve anlaşılır bir biçimde konuşabilmesi, beden dilini, ses tonunu doğru kullanabilmesi, yönetici ve meslektaşlarıyla, veliyle ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2015c).

Öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda gdleyebilme alt başlığı altında; öğretmenlerin ğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilmesi, onları hedef kazanımlardan haberdar edebilmesi, öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurabilmesi, her öğrenciye başarma duygusunu tattırabilmesi ve hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin st düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanabilmesi göstergeleri yer almaktadır (MEB, 2015c).

evre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme alt başlığı altında, öğretmenlerin çevresel imkanlar ve çevreyi destekleyici unsurlar olarak etkin bir Şekilde kullanabilmesini, kişi, kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapabilmesi, aile katılımını sağlayabilmesi ve çevresel olanakları geliştirici çalışmalar yapabilmesi yeterlilikleri yer almaktadır (MEB, 2015c).

Zamanı yönetebilme alt başlığı altında; öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirebilmesi, derse giriş-çıkış saatlerine uyabilmesi, eğitim ğretim sürecinde planlarını öngördüğü sürede tamamlayarak, teknolojiden faydalanarak zamanı etkin ve verimli kullanabilmesi yeterlilikleri bulunmaktadır (MEB, 2015c).

Öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme alt başlığı altında; öğretmenlerin hedef kazanımlara ulaşmada öğrencilerin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeyleri uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmesi, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfedebilmelerine olanak sağlayabilmesi, öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler vererek öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilmesi becerileri yer almaktadır (MEB, 2015c).

Eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme alt başlığı altında; öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçebilmesi, adil ve şeffaf bir ölçme değerlendirme süreci yürütebilmesi, ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğrencilerin kaygılarını giderici çalışmalar yapabilmesi, süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi ve değerlendirme sonuçlarına yönelik paydaşlara düzenli olarak geri bildirimler verebilmesi yeterlilikleri bulunmaktadır (MEB, 2015c).

Okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme alt başlığı altında; öğretmenlerin faaliyetlerini yürütürken öğretmenler kurulu ve zümre kurul kararlarını dikkate alması, eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler üretebilmesi veya katılması, meslektaşlarıyla iş birliği yapması, eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşlarıyla paylaşması ve yenilikçi bir anlayış ortaya koyabilmesi becerileri dikkate alınmaktadır (MEB, 2015c).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme alt başlığı altında; öğretmenin çevresine karşı saygılı davranması, mesleki ve kişisel gelişim ile ilgili çalışmalara katılması, kılık kıyafetine özen göstermesi, çocuk ve insan haklarını gözetmesi ve milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri koruması hususları göz önünde bulundurulmaktadır (MEB, 2015c).

Alanı rehberlik olan öğretmenler ile özel eğitim olan öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan performans değerlendirme formu alt başlıklarında değişiklikler bulunmaktadır. Belirtilen alt başlıklar altında toplamda 50 gösterge bulunmaktadır. Kurum müdürleri, öğretmenlerin performanslarını gösterme düzeylerine göre; “(4) her zaman, (3) sıklıkla, (2) bazen, (1) nadiren ve (0) hiçbir zaman” seçeneklerinden uygun olanını seçerek puanlamaktadır. Böylelikle öğretmenin gösterdiği performansın puanı ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirmeden bir öğretmenin alabileceği en yüksek puan 100’dür (MEB, 2015c).

Türkiye’de öğretmen denetimi uygulamalarında, öğretmenlerin gösterdikleri performansa dayalı olarak kurum müdürleri tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Değerlendirme sonuçları, öğretmenlere başarı belgeleri verilmesinde kullanılmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin ödüllendirildiği bir teşvik sisteminin olmadığı görülmektedir.

Çin-Şanghay Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları

Çin, 1.401.587.000 nüfusuyla, dünyanın en kalabalık ülkesidir. Çin’de; 23 tane eyalet, 5 adet özerk bölge (Sincan-Uygur, İç Moğolistan, Ningxia Hui, Tibet, Guangxi), 4 tane merkeze doğrudan bağlı şehir (Pekin, Tianjin, Şanghay, Chongqing) ve 2 tane geniş özerkliğe sahip idari bölge (Hong Kong, Makau) yer almaktadır. Yüzölçümü yaklaşık 9,6 milyon km²’dir. Kara sınırlarının uzunluğu 22.117 km, kıyıları 14.500 km’yi aşmaktadır. Ülkenin komşuları; Kuzey Kore, Moğolistan, Rusya Federasyonu, Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Afganistan, Pakistan, Hindistan, Nepal, Butan, Myanmar, Laos ve Vietnam’dır. 2014 yılı, kişi başına düşen milli gelir, 13.132 dolardır. Yıllık büyüme hızının %7,3 (2014) olduğu görülmektedir (OECD, 2016b; www.sanghay.bk.mfa.gov.tr).

Yaklaşık otuz yıl öncesine kadar Çin’in, öğretmenler dahil tüm eğitilmiş bireyleri, ülkenin farklı kırsal bölgelerine tarlalarda çalışmaları için gönderdikleri bilinmektedir. 1970’lerin sonunda yapılan hükümet değişikliği ile, ekonomik kalkınma için eğitime ve

eğitilmiş bireylere ihtiyaçları olduklarının farkına vardıkları ve eğitim alanında köklü reformlar yaptıkları görülmektedir (OECD, 2012).

Çin'in ilk olarak, okuma yazma bilmeyen kişilerin oranını azaltmak ve okullaşma oranlarını arttırmak için çalışmalar yaptıkları belirtilmektedir. Eğitim alanında niceliksel olarak gelişmeler kaydeden Çin, ardından, eğitimin niteliksel olarak kalitesini arttırmak için girişimlerde bulunduğu görülmektedir (NCEE, 2015a).

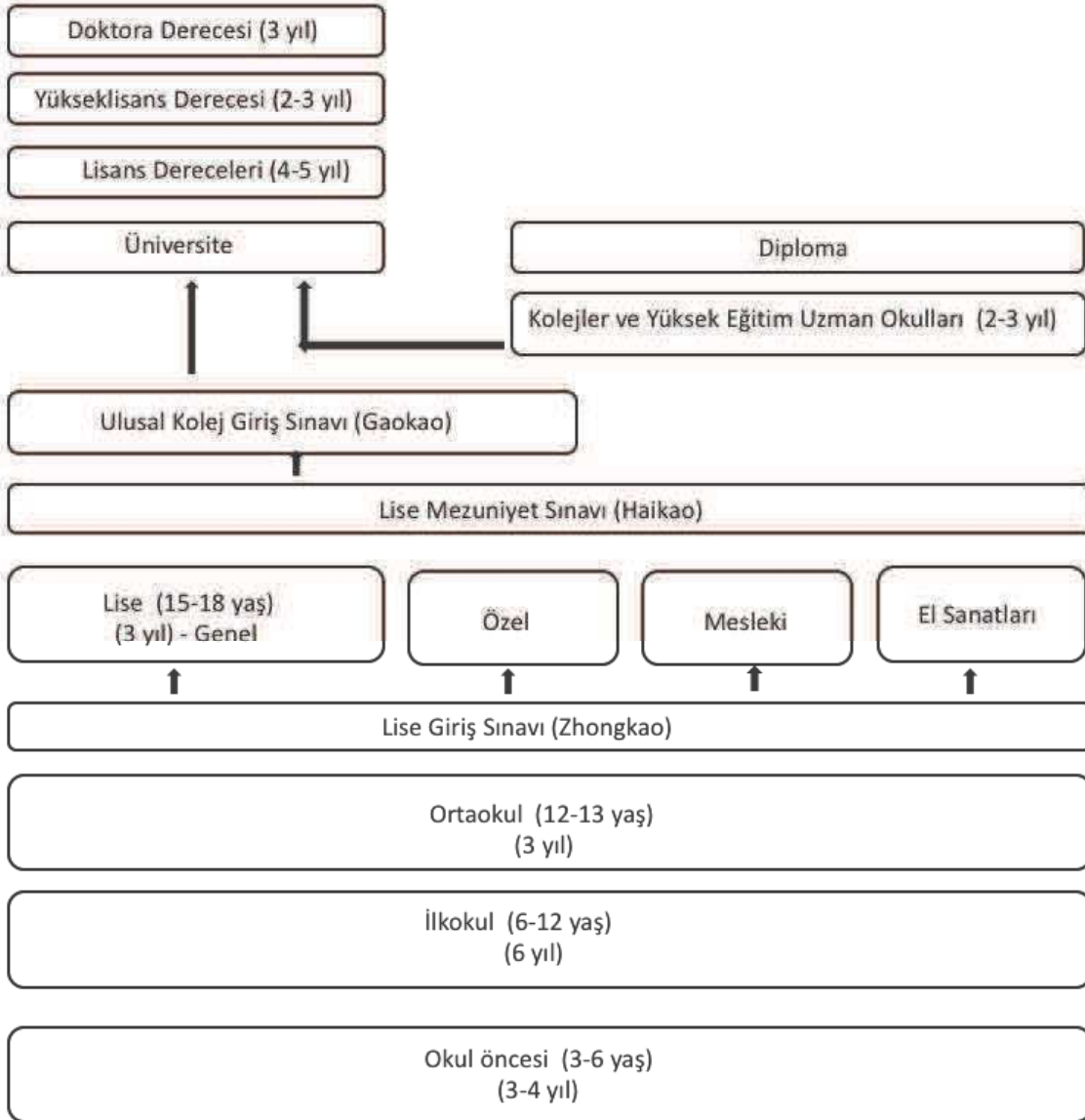
Çin'in özellikle Şanghay eyaleti, eğitim alanında yapılan reformlara öncülük etmektedir. Şanghay, 23,7 milyon nüfusuyla ülkenin en büyük şehirlerinden biridir. Bir iş merkezi ve ülkenin en büyük uluslararası açık liman kentidir (Cheng, 2015; www.sanghay.bk.mfa.gov.tr).

Şanghay, yenilikçi bir eğitim sistemine sahiptir. Eğitim sisteminin en belirgin özellikleri; seçici bir eğitim sistemi olması, öğrenme ortamlarında eşitliği büyük oranda sağlaması, mesleki yeterlilikleri yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olması ve ailelerin eğitimden beklenti düzeylerinin yüksek olması olarak ifade edilmektedir (Jinjie, 2012).

Çin'de merkezi hükümet, eğitimden sorumludur. Eğitim Bakanlığı, politika yönergelerini ve ulusal müfredatı ortaya koymaktadır. Son yıllarda Eğitim Bakanlığı, bazı yetkilerini eyaletlere ve belediyelere verdikleri görülmektedir. Şanghay'da ise, eyalet eğitim yönetimi ve belediye eğitim komisyonu eğitimi yönetmektedir. Bu birimler; eğitim politikalarını ortaya koymakta, eğitim harcamalarını finanse etmekte, öğretim programını düzenlemekte ve okulları denetlemektedirler (Bakioğlu ve Özcan, 2013; Jinjie, 2012).

Çin eğitim sistemi; 6 yıl ilkökul eğitimi, 3 yıl ortaokul eğitimi, 3 yıl lise eğitimi ve üniversite eğitimi olarak yapılandırılmıştır (Şekil 7). Çin'de öğrenciler, 9 yıl zorunlu eğitime tabidirler. Okul öncesi eğitim, zorunlu değildir. Resmi ve özel eğitim kurumları tarafından yürütülmektedir. 6 yıl ilkökul, 3 yıl ortaokul öğrenimi gören öğrenciler, yaklaşık 15 yaşına geldiklerinde lise öğrenimine geçmek için yerel düzeyde sınava girmektedirler. Sınav sonucuna

göre öğrenciler, akademik veya mesleki liselerde öğrenimlerine devam etmektedirler. Çin’de öğrencilerin yaklaşık %52,5’i akademik liselere kayıt oldukları, Şanghay’da ise akademik liselere kayıt olan öğrencilerin oranının yaklaşık %97’ye yükseldiği belirtilmektedir (NCEE, 2015b).



Şekil 7: Çin-Şanghay Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: Cheng, 2015, s. 23

Çin eğitim sistemi, sınav odaklıdır. Öğrencilerin sınav sonuçları, akademik ve iş hayatlarını etkilemektedir. Öğrenciler için sınav sonuçları bir itibar kaynağıdır. Bu yüzden aileler ve öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuçlarını çok önemsemektedirler. Bu bağlamda

birçok okulun sanat, müzik, beden eğitimi gibi dersleri ders programlarından kaldırarak, sınav odaklı çalışmayı arttırdıkları belirtilmektedir. Şanghay ise, sınav merkezlikten uzaklaşmak ve eğitimsel eşitliği sağlamak için çalışmalar yürütmektedir. Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanmasına odaklanılmaktadır. Yanı sıra, öğrencilerin öğretim programları dışında sosyal aktivitelere katılmaları desteklenmekte ve günde en az bir saat fiziksel aktiviteler yapmaları sağlanmaktadır (NCEE, 2015b).

Şanghay, öğretimde yenilikleri destekleyen ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle sınav baskısını azaltmak, uluslararası rekabet edilebilirliği arttırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla çeşitli eğitim reformları yapmaktadır (Lai & Lo, 2007). Bu bağlamda Şanghay'ın, yükseköğretime giriş sınavında değişiklikler yaptığı ve "3+X" formunu kullanmaya başladığı belirtilmektedir. Öğrencileri, yükseköğretime giriş sınavında; Çince, İngilizce ve matematik olmak üzere 3 temel dersten ve fakülteler tarafından gerekli görülen "X" dersinden sorumlu tuttukları görülmektedir. "X" dersi konularından girilen sınav, yazılı, sözlü ve uygulamalı olabilmektedir. Üniversitelere göre, üç dersten girilen sınav ile X dersinden girilen sınavın ağırlıkları farklılaşabilmektedir. Yükseköğretime giriş sınavında yapılan değişikliklerin yanı sıra Şanghay'ın, öğretim programında da düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, yaratıcılık kapasitelerini geliştirebildikleri ve potansiyellerini tam olarak ortaya koyabildikleri bir öğretim programı oluşturulmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Bu kapsamda öğretim programı, sorgulama ve disiplinler arası anlamayı içeren sekiz öğrenme alanı olarak düzenlendiği görülmektedir. Bu öğrenme alanları; dil ve edebiyat, matematik, doğa bilimleri, sosyal bilimler, teknoloji, sanat, beden eğitimi ve uygulamalı bilimlerdir. Yanı sıra öğretim programı; temel derslerin yer aldığı temel öğretim programı, seçmeli derslerin yer aldığı zenginleştirilmiş öğretim programı ve öğretim programı dışında aktivitelerin yer aldığı sorgulamaya dayalı öğretim programı bileşenlerini içermektedir (OECD, 2012; NCEE 2015b).

Şanghai, öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini geliştirmek için de çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Birçok öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu Şanghai’da, öğretmenlerin, 5 yıl içerisinde en az 240 saat mesleki gelişim eğitimlerine katılımları beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve iyi öğretim uygulamalarını paylaşarak birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmek amacıyla, bir internet sitesinin oluşturulduğu da görülmektedir (OECD, 2012; NCEE 2015c).

Şanghai’ın, yaptığı eğitim reformlarıyla, eğitimde başarıyı yakaladığı söylenebilir. Uluslararası düzeyde düzenlenen PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda elde ettiği başarılar, bu durumun bir göstergesidir.

Çin’de, merkezi ve yerel yönetimlerin çalışma usullerine ve sistemlerine göre şekillenebilen bir eğitim denetimi sisteminin oluşturulduğu görülmektedir (Rasmussen & Zou, 2014). Bu bağlamda eğitim denetimi sistemi, merkezi düzey, eyalet düzeyi ve bölge düzeyi olmak üzere üç aşamalı bir yönetsel sistemi içermektedir (Yang, Shi & Sun, 2006).

Merkezi düzey eğitim denetimi faaliyetlerini yürütmesi için, “Ulusal Denetim Kurulu’nun” kurulduğu görülmektedir. Eğitim Bakanlığı’ndan bağımsız olan Ulusal Denetim Kurulu, bir yandan hükümeti temsil ederek eğitim yönelimini etkileyebilmekte, bir yandan da yasal yönetmelikler ile uygunluğu kontrol etmektedir (Amelsvoort, Steur, Martijnse & Verkroost, 2011). Eyalet düzeyinde eğitim denetimi faaliyetlerini, “Eğitim Denetimi Ofisleri” yürütmektedir. Eğitim denetimi ofisleri; eyaletlerdeki eğitim kurumlarının kanunlara ve yönetmeliklere uygun olarak faaliyetlerini sürdürüp sürdürmediklerini denetlemekte ve gerektiğinde yönlendirmeler yapmaktadırlar. Eyaletlerindeki eğitim denetimi programlarını oluşturarak, koordine ederler. Yanı sıra eğitim denetçisi yetiştirmekten de sorumludurlar. Bölge düzeyinde ise, eğitim denetimi ofisleri bulunmaktadır. Bu ofisler, bölgeleri içerisinde yer alan eğitim kurumlarını denetleyerek, gerektiğinde yönlendirme faaliyetleri yaparlar. Bölge eğitim

denetimi ofisleri, bölge düzeyinde eğitim denetimi faaliyetlerini düzenleyerek, uygulanmasından sorumludurlar (Tao, 2004; Akt. Yang, Shi & Sun, 2006).

Eğitim denetimi kurulları ve ofisleri; müdür, müdür yardımcıları, eğitim denetçileri ve diğer personellerden oluşmaktadır. Eğitim denetimi kurulları ve ofislerinde görev yapan denetçiler, tam zamanlı ve kısmi zamanlı olarak nitelendirilmektedir. Tam zamanlı denetçiler, uzman denetçiler iken; kısmi zamanlı denetçiler, tecrübeli okul yöneticileri, öğretim ve araştırma birimlerinde görev yapan personellerdir. Eğitim denetçileri; eğitim kanunları ve yönetmelikleri hakkında iyi bir bilgiye sahip, kanunlara itaat eden, disiplinli, işlerinde ahlaki bütünlük ve tarafsızlığa sahip olan kişilerdir (www.asianlii.org). Eğitim denetimi kurulları ve ofislerinde yer alan denetçilerin sayısı ise, eğitim denetiminin düzeyi, okul sayısı, okulların dağılımı ve eğitim kurumlarında çalışan personel sayısına göre şekillenmektedir (Chen, 2004; Akt. Yang, Shi & Sun, 2006).

Eyalet ve bölge düzeyinde eğitim denetimi çeşitleri ve eğitim denetimi yöntemleri, ilgili kanun ve yönetmeliklere bağlı kalınarak farklılaşmaktadır (Yang, Shi & Sun, 2006).

Şanghai'da yerel düzeyde eğitimi, Şanghai Belediyesi'nin bir birimi olan Şanghai Eğitim Komisyonu yönetmektedir. Bu komisyonun temel işlevleri aşağıda belirtilmiştir (www.shanghai.gov.tr) :

- Eğitim kanunlarını, yönetmeliklerini ve politikalarını uygulamak,
- Şanghai'da okul öncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarının yönetimini yürütmek,
- Temel eğitimde standartlara göre ihtiyaçları belirlemek,
- Şanghai'da tüm düzeylerdeki okullara, ideolojik ve politik çalışmaları, ahlak eğitimi, spor, sağlık ve sanat eğitimi konularında rehberlik etmek,
- Öğrenen toplumun oluşmasını teşvik etmek, hayat boyu öğrenmeyi sağlamak için rol üstlenerek, okur yazarlığı artırıcı çalışmaları yönetmek,

- Eğitim gelişmelerini araştırmak ve öneriler geliştirmek,
- Eğitim kurumlarına mesleki ve teknik pozisyonlara işe alma işlemlerini yürütmek ve tüm eğitim kademelerinde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için faaliyetler düzenlemek.

şanghai'da Belediye Eğitim Komisyonu'nun içerisinde, eyalet eğitim denetiminden sorumlu olan, şanghai Eğitim Denetimi Ofisi bulunmaktadır. Bu eğitim denetimi ofisinin sorumlulukları aşağıda belirtilmiştir (www.asianlii.org) :

- Eyaletin eğitim denetimi işleyişini planlamak ve düzenlemek,
- Eğitim kanunlarını, yönetmeliklerini göz önüne alarak, eyalet yer alan eğitim kurumlarını denetlemek ve yönlendirmek,
- Eğitim denetimlerinde üstün başarılı oldukları tespit edilen kişileri ve kurumları ödüllendirmek,
- Eğitim denetçilerinin yetiştirilmesini ve gelişimlerini sağlamak,
- Bölge eğitim denetimi ofislerine rehberlik yapmak.

şanghai'da, bölge eğitim denetimi ofisleri de bulunmaktadır. Bu ofisler, buldukları bölgedeki eğitim denetimi faaliyetlerini yürütmektedirler (www.asianlii.org).

şanghai'da eğitim denetimi; kapsamlı denetim, özel denetim ve tamamlayıcı denetim olarak sınıflandırılmaktadır. Kapsamlı denetim, eğitim kurumlarının tam olarak ve sistemli bir şekilde denetlenmesi ve rehberlik edilmesidir. Özel denetim, eğitim kurumlarında sınırlı ve tek bir şeyin denetlenmesi ve rehberlik edilmesidir. Tamamlayıcı denetim ise, eğitim kurumlarına yapılan düzensiz ziyaretlerdir. Bu denetimler, eğitim kurumlarının eğitim ve öğrenme aktivitelerine engel olmayacak bir şekilde düzenlenmektedir (www.asianlii.org).

Çin- şanghai'da okul denetimi uygulamaları

şanghai'da ilkokullar ve ortaokullar için 2003 yılında, gelişimsel denetim değerlendirmesi için bir kılavuzun yayınlandığı görülmektedir. Bu kılavuzda, okulların sürekli

ve özerk gelişimi teşvik edilmekte, güven ve iş birliği vurgulanmakta ve okullar arasındaki farklılıkların dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (www.schmec.gov.cn, Akt. Lee, Ding & Song, 2008).

Şanghay'da eğitim kurumları, her üç yılda bir kez eğitim denetimi ofisi denetçileri tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir denetime tabi tutulmaktadır (Amelsvoort, Steur, Martijnse & Verkroost, 2011). Eğitim kurumlarına yapılan kapsamlı denetim sürecinde ilk olarak, denetimi yapılacak kuruma 30 gün öncesinden denetim planı ve taslağı gönderilir. Ardından denetimi yapılacak kurum, bir öz-değerlendirme raporu hazırlanır. Eğitim denetimi ofisi, denetim için bir grup oluşturur. Eğitim kurumunun denetimi gerçekleştirildikten sonra denetim sonuçları bir rapor olarak hazırlanarak kuruma bildirilir ve öneriler geliştirilir. Denetim raporu kuruma ulaştığında, kurum gerekli tedbirleri alarak, 30 gün içerisinde gelişmeleri eğitim denetimi ofisine, yazılı bir rapor hazırlayarak bildirir (www.asianlii.org).

Şanghay'da okul denetimi sürecinde, eğitim kurumları için belirlenen kriterler mevcut durumlara göre şekillendirilebilmekte ve okulların bireysel hedefleri de ön planda tutulmaktadır. Eğitim kurumları, diğer eğitim kurumları ile karşılaştırılmamakta, onun yerine, kurumların hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ve önceki yıllara göre başarıları dikkate alınmaktadır (Amelsvoort, Steur, Martijnse & Verkroost, 2011).

Çin- Şanghay'da öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları

Şanghay'da öğretmenlerin değerlendirilmesi, temel olarak okullara dayalıdır. Okullar bireysel olarak, kendi öğretmen değerlendirmeleri uygulamalarını oluşturma yetkisine sahiptirler. Okullar, öğretmen değerlendirme uygulamalarını oluştururken, tüm düzeylerdeki eğitim otoritelerinin ilgili politikalarını ve düzenlemelerini göz önünde bulundurmaktadırlar. Okullardaki özerklik, okulların kendi mevcut durumlarına göre öğretmen değerlendirme sistemlerini geliştirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma özgürlüğü sağlamaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi, okul gelişimlerinin merkezinde yer almaktadır (Zhang & Ng, 2015).

Şanghai'da öğretmen değerlendirmesi, üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama da öğretmenler, öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Öğretmenler, değerlendirme için kullanılan formlarda listelenen kriterlere göre kendilerini değerlendirmekteler ve kendi öğretim uygulamalarına yönelik olarak düşüncelerini belirtmektedirler (Zhang & Ng, 2015). Böylelikle kendi çalışma performanslarının farkına varan öğretmenler, mesleki gelişimleri için gereksinimlerini ortaya koymaktadırlar (Wu, 2010). İkinci aşamada öğretmenler, bölüm düzeyinde değerlendirilmektedirler. Bu aşamadan öğretmenlerin bölüm başkanları sorumludurlar. Bölüm başkanları, öğretmenleri sadece kendileri ya da öğretmenlerden oluşan bir grup ile de değerlendirebilmektedir (Zhang & Ng, 2015). Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri, net olarak ortaya konulabilmektedir (Wu, 2010). Üçüncü aşama ise, öz-değerlendirme ve bölüm düzeyinde değerlendirmenin ardından okul düzeyinde değerlendirilmektedir. Okul müdürünün sorumluluğunda olan bu süreçte, okulda bir değerlendirme komitesi oluşturulur. Bu komite, okul müdürü ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Komite, eğitim yılı boyunca öğretmenler ile ilgili elde ettiği bilgileri, komite üyelerinin öğretmenler hakkındaki düşüncelerini ve bölüm düzeyinde denetim sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğretmenleri değerlendirmektedir (Zhang & Ng, 2015).

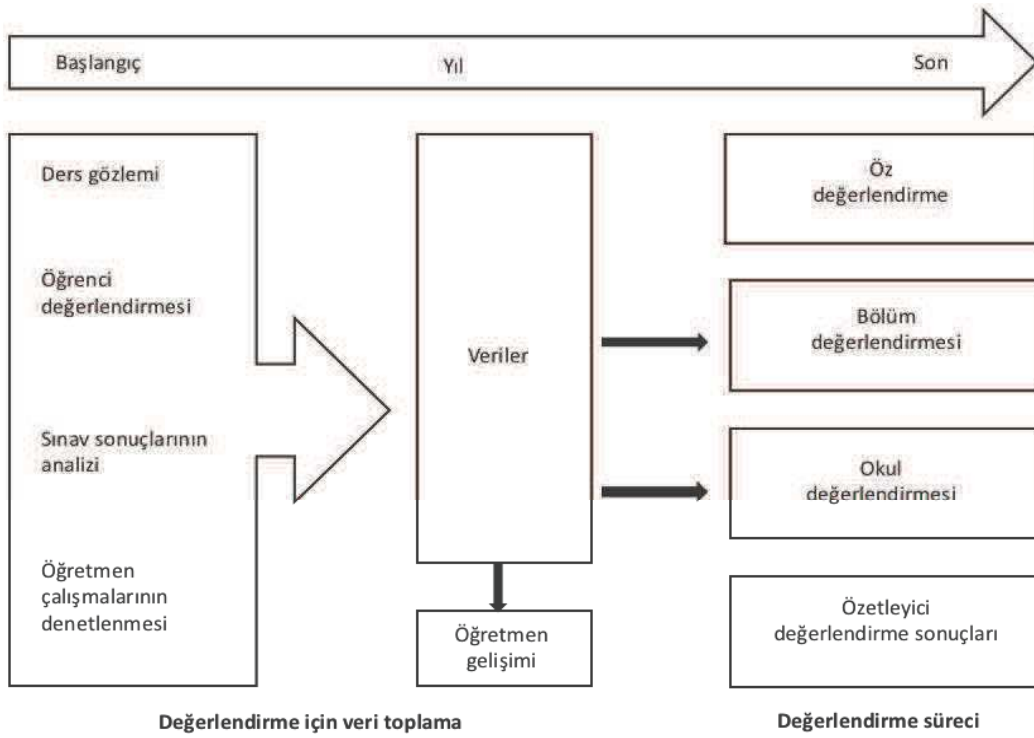
Şanghai'da öğretmenler değerlendirilirken, belirli kriterleri içeren formlar kullanılmaktadır. Bu formlar öğretmenlerin, konu bilgilerini, öğretim yeterliliklerini, başarılarını ve ahlaki değerlerini kapsamaktadır (Zhang & Ng, 2015; Wu, 2010). Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde kullanılan bu formların kriterleri, her okulda aynı değildir. Okullar kendi mevcut durumlarına göre, önceliklerini belirleyebilmekte ve kriterlerini oluşturabilmektedir (Zhang & Ng, 2015).

Şanghai’da öğretmenlerin değerlendirme sürecinde veriler; ders gözlemleri, öğrencilerin ve velilerin değerlendirmeleri, öğrencilerin sınav sonuçları ve öğretmenlerin çalışmalarıyla toplanmaktadır. Ders gözlemleri, öğretmenleri denetleyecek kişilerin ilk elden bilgiler toplamalarını sağlayarak, öğretmenlerin değerlendirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Toplum dersleri ve günlük derslerin gözetilmesini içermektedir. Öğretmenler, yılda en az bir kez toplum dersi yapmaktadırlar. Bu derste, okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okullardan öğretmenler ve veliler gözlem yapabilmektedirler. Ders gözleminin ardından gözlem yapan kişiler, gözlemlerini öğretmen ile paylaşmaktadırlar. Günlük derslerin gözlenmesi ise, öğretmenlerin anlık olarak derslerinin gözlenmesini kapsamaktadır. Öğretmenler birbirlerini gözlemleyerek birbirlerinden öğrenmektedirler. Öğrencilerin, öğretmenlerinin performansları hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkartmak için okullar, genellikle anketler uygulamaktadır. Okullar, öğrencilerin sınav sonuçlarını analiz ederek, öğretmenlerin ve öğrencilerin performans düzeylerini ortaya konulmaktadır. Öğrencilerin sınav sonuçları, öğretimdeki güçlü ve zayıf yönleri belirterek, önleyici tedbirlerin alınmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin ders planlarının netliği ve doğruluğu, öğretim yöntemlerinin uygunluğu ve etkililiği, derslere hazırlıklı gelme durumları gibi özellikler de öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde veriler sağlamaktadır (Zhang & Ng, 2015).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sınav sonuçları, öğretmenlerin performanslarının temel göstergeleri olarak nitelendirilmekte ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde betimleyici bir amaca hizmet ettiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde, öğrencilerinin sınav sonuçlarının yanı sıra, çoklu yöntemler de kullanılmaktadır (Lai & Lo, 2007; Liang, Kidwai & Zhang, 2016).

Şanghai’da öğretmenlerin değerlendirilmesi, eğitim yılı sonunda yapılır iken, öğretmenlerin performanslarını ortaya koyan veriler eğitim yılı boyunca toplanmaktadır (Zhang

& Ng, 2015). Şanghai öğretmen değerlendirilmesi sürecinin genel işleyişi Şekil 8’de belirtilmektedir.



Şekil 8: Şanghai Öğretmen Değerlendirme Süreci

Kaynak: Zhang & Ng, 2015

Şanghai’da öğretmenlerin değerlendirme sonuçları; öğretmenlerin terfileri, ödüllendirilmeleri, maaşlarının ve ek ikramiyelerin dağıtımı gibi temel kararların verilmesinde kullanılmaktadır. Yapılan değerlendirme sonuçlarında üstün başarı gösteren öğretmenler, ödüllendirilmektedir (Zhang & Ng, 2015). Şanghai’da öğretmenlerin maaşları gösterdikleri performanslara göre şekillenmektedir. Bu açıdan Şanghai’da öğretmenlerin değerlendirilmesi, ayrı bir önem kazanmaktadır (Liu & Zhao, 2013).

Şanghai’da öğretmenlerin değerlendirilmesinde, okulların özerk olduğu, değerlendirmenin birden fazla aşama ile şekillendiği, öğretmenlerin performansları hakkındaki verilerin çoklu yöntemler ile toplandığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Singapur Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları

Bir şehir devleti olan Singapur, Malay Yarımadası'nın güney ucunda yer almaktadır. Nüfusu, 5.535.000 (2016)'dir. Yüzölçümü yaklaşık 719,1 km²'dir. 2015 yılı kişi başına düşen gelirin 69.283 dolar, 2015 yılı yıllık büyüme hızının %2,0 olduğu belirtilmektedir (SINGSTAT, 2016).

Singapur, 1965 yılında bağımsızlığını kazandığında; az doğal kaynakları, az temiz suyu, hızlı nüfus artışı, yetersiz evleri, etnik ve dini gruplarla çatışmaları olan bir ülke olduğu görülmektedir. Bu dönemde zorunlu eğitim bulunmamakla beraber, toplumun çok az bir kısmının eğitim aldığı belirtilmektedir. Bugün ise Singapur, dünya çapında parıldayan bir ticaret, finans ve ulaşım merkezidir (Stewart, 2015).

Singapur'un bağımsızlığını kazanmasından günümüze kadar eğitimin gelişimsel süreçlerine bakıldığında; 1960'larda düşük nitelikli iş gücüne iş sağlamak için yabancı işletmelerin dikkatini çekmeye odaklanıldığı, 1970 ve 1980'lerde daha beceri gerektiren işletmelere geçiş olduğu ve teknik alanların ön plana çıktığı görülmektedir. 1990'lardan beri ise, küresel ekonomideki gelişim ve yeniliğe dayalı endüstri ile Singapur eğitim sisteminde bir paradigma değişiminin olduğu belirtilmektedir (Stewart, 2015).

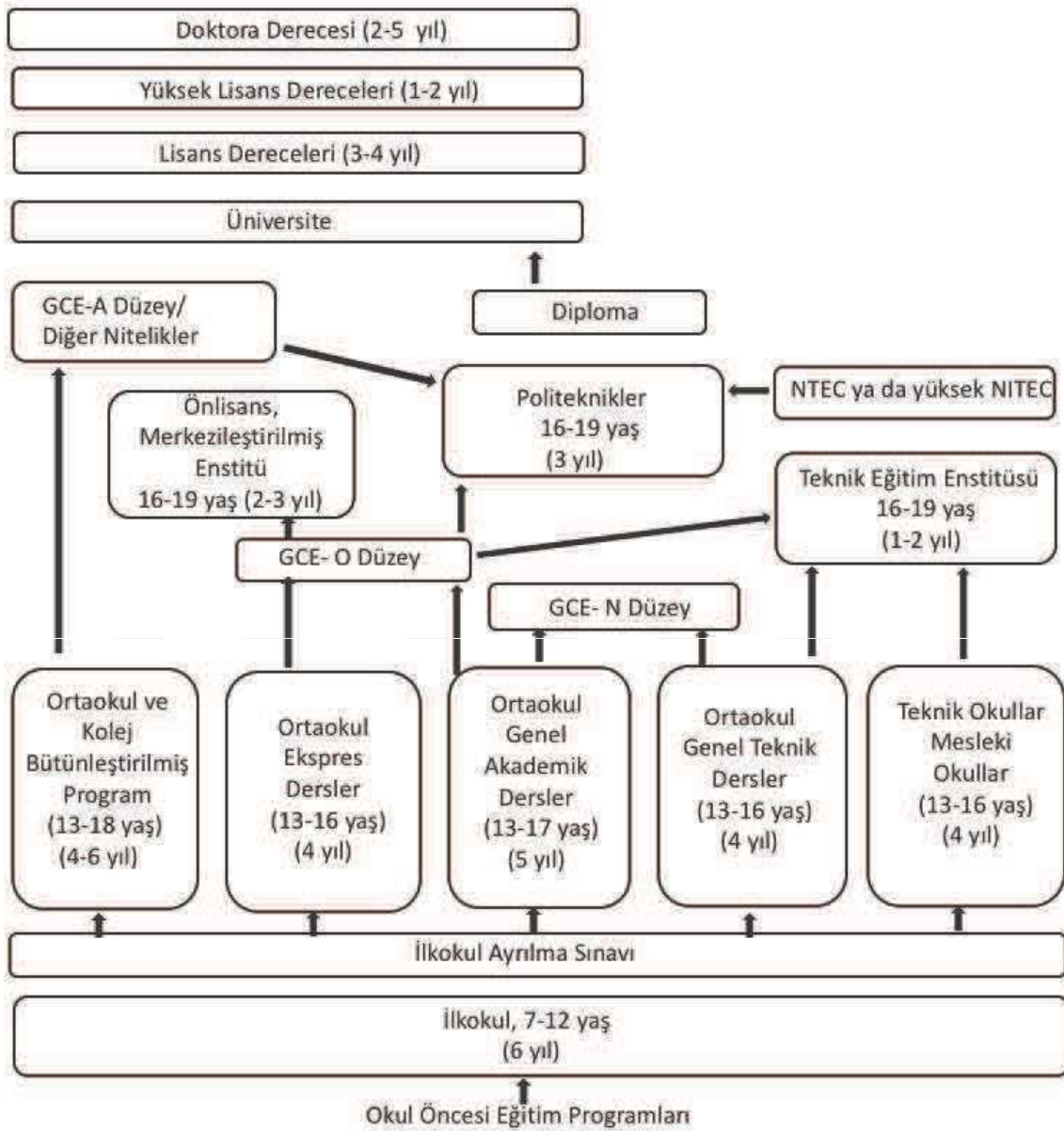
Singapur, geniş tabanlı ve sürekli gelişen bir eğitim sistemine sahiptir. Öğrencilere bütünsel bir eğitim sağlayarak, tüm potansiyellerini geliştirmeyi, ailelerine, toplumuna ve ülkesine karşı sorumluluklarının farkında olarak iyi birer yurttaş olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler için öğrenmeyi, yaşam boyu bir tutku haline dönüştürerek, her öğrenciyi en iyi olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Singapur eğitim sistemi, öğrencilerin 21. yüzyıl için gerekli temel yeterliliklerin ve değerlerin gelişmesine yardım etmektedir (Quek, vd., 2008; MOE, 2015; MOE, 2016).

Singapur'un çok çeşitli etnik ve dini gruplara sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle de ortak bir dil bulunmamaktadır. Dört tane resmi dil bulunmaktadır. Bunlar; Çince, İngilizce,

Malayca ve Tamilce'dir. 1978 yılından beri, hükümet dili İngilizce'dir. Singapur eğitim sistemi ise, öğrencilere resmi bir ana dil eğitimi ve İngilizce eğitimi sağlamaktadır. Böylelikle, öğrencilerin Asya kültürüne erişebilmeleri için gerekli dil yeterliliğine sahip olmaları ve kendi kültürel kimlikleriyle bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. İki dilli eğitim politikası, Singapur'un sosyal ve ekonomik refahının yapı taşlarından biri olarak tanımlanmaktadır (MOE, 2015; OECD, 2012; Ponnusamy & Gopinathan, 2013).

Singapur'da Eğitim Bakanlığı, eğitim politikalarını oluşturmakta, ulusal eğitim hedeflerini belirlemekte ve öğretim programı için kılavuzlar hazırlamaktadır. Okullar, coğrafi gruplara ayrılarak, Eğitim Bakanlığı politikaları ve girişimleri çerçevesinde yönetimi sağlanmaktadır. Okul coğrafi gruplarının grup yöneticileri, başarılı okul müdürlerinden seçilmektedir. Grup yöneticileri, gruplarındaki okul müdürlerine liderlik yapmakta, kaynakların paylaşımı sağlamak ve grup okulları arasında iyi uygulama örneklerini ortaya çıkartmaktadır. Okul coğrafi gruplarının içerisinde bazı gruplardaki okullara özerklik verildiği görülmektedir. Bu okullar çok başarı gösteren okullardır ve bu nedenle okul yönetimlerinde daha çok yetki almalarına izin verilmektedir. Özerk okullar, kendi kriterlerini oluşturarak, bazı personellerini kendileri seçebilmektedirler (MOE, 2015; NCEE, 2015d).

Singapur eğitim sistemi; 6 yıl ilkokul eğitimi, 4-5 yıl ortaokul eğitimi, 2 yıl kolej eğitimi, politeknikler ya da Teknik Eğitim Enstitüsü eğitimi ve üniversite eğitimi olarak yapılandırılmıştır. Singapur eğitim sistemi yapısı Şekil 9'da gösterilmektedir.



Şekil 9: Singapur Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: Stewart, 2015, s.115

Singapur'da okul öncesi eğitimi, öğrencilerin erken yaşlardaki belirgin gelişim ihtiyaçlarını gidermeyi hedeflemektedir. Okul öncesi eğitim; hem öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel olarak gelişmelerine yardım etmekte hem de ilkökul eğitimi için öğrencileri okuma ve matematiksel becerilerinin edinilmesine hazırlamaktadır. Bu eğitimler, anaokulları ve çocuk bakım merkezleri tarafından verilmektedir (Quek, vd., 2008).

Singapur'da ilkökul düzeyinde öğrenciler, güçlü bir eğitim temeline sahip olabilmeleri için tasarlanmış altı yıllık zorunlu eğitime tabi tutulmaktadır. Öğretim programının

temelinde; İngilizce, matematik ve ana dil eğitimi bulunmaktadır. Bilim dersi üçüncü sınıfta başlamaktadır. Bu derslerde öğrencilerin okur yazarlık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İlkokul altıncı sınıfın bitiminde öğrenciler; İngilizce, matematik, ana dil ve bilim derslerinden “İlkokul Ayrılma Sınavı’na” tabi tutulmaktadır. Bu sınavın sonucuna göre öğrenciler, ortaokul eğitimlerine devam etmektedirler (MOE, 2015; Stewart, 2015).

Ortaokul eğitimi kapsamında öğrenciler, üç temel eğitimden birine yerleştirilmektedirler. İlk olanı ekspres derslerdir. Ekspres derslerde öğrenciler, dört yıl eğitim aldıktan sonra, “Genel Eğitim Sertifikası–O düzey” sınavlara katılabilmektedirler. İkincisi, genel akademik derslerdir. Bu derslere katılan öğrenciler, dört yıl eğitim aldıktan sonra, “Genel Eğitim Sertifikası–N düzey” sınavlara katılabilmektedirler. İsteyen öğrenciler, bir yıl daha eğitimlerine devam ederek “Genel Eğitim Sertifikası–O düzey” sınavlara da katılabilmektedirler. Üçüncüsü ise, genel teknik programlardır. Bu programlar, öğrencileri dört yıllık eğitimin ardından teknik eğitim veren “Teknik Eğitim Enstitüsü” ne veya “Genel Eğitim Sertifikası–N düzey” sınavlara hazırlamaktadır. Belirtilen bu dersler arasında öğrencilerin yatay geçiş yapmalarına izin verilmektedir. Ortaokul eğitiminin ardından öğrencilerin %30’u kolejlere, %40’ı politekniklere ve %20’si ise Teknik Eğitim Enstitüsü’ ne gitmektedirler. Öğrenciler aldıkları bu eğitimlerin ardından “Genel Eğitim Sertifikası – A düzey” sınavlara katılarak üniversitelere gidebilmektedirler. Singapur’da altı adet devlet üniversitesinin bulunduğu görülmektedir. Mesleki eğitim kurumlarıyla ön plana çıkan Singapur’da öğrencilerin %30’unun üniversitelere gittikleri belirtilmektedir (NCEE, 2015e; Stewart, 2015).

Singapur’da okulların çok çeşitli ve zengin öğrenme ortamlarına sahip oldukları belirtilmektedir. Öğrencilere akademik derslerin yanı sıra fiziksek, ahlaki, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik derslerde sunularak bütünsel olarak gelişimleri sağlanmaktadır. Tüm bu öğretim deneyimleri öğrencilerin, hızla değişen dünyada gerekli

yaşam becerileri olan yaratıcılık, kendine güven ve esnekliğin oluşmasına yardım etmektedir (MOE, 2015). Bu bağlamda Singapur, eğitim alanında reformlar yaptığı görülmektedir. 1997 yılında “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” olarak adlandırılan strateji ile Singapur, 21. yüzyılda gerekli yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılarak, eleştirel düşüncelerini geliştirilmeye odaklanıldığı görülmektedir (Ng, 2004; Ng, 2008). Bu stratejinin devamı niteliğinde 2004 yılında “Daha Az Öğret, Daha Çok Öğren” reformunun ortaya çıkarıldığı görülmektedir. Bu reform, öğretimi ezbercilikten ve tekrarlanan ödevlerden uzaklaştırarak, kavramsal anlamayı ve probleme dayalı öğrenmeyi desteklemektedir. Belirtilen reformların yanı sıra Singapur, öğretim programını güncelleştirdiği ve öğrencilerin yaratıcılıklarını arttıran beden eğitimi, resim ve müzik eğitimine verilen önemin artırıldığı belirtilmektedir (MOE, 2015; Stewart, 2015).

Eğitim sisteminin yapı taşları olarak görülen öğretmenlerin eğitimlerinde de Singapur’da düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda 2009 yılında Ulusal Eğitim Enstitüsü, 21. yüzyıl için yeni bir öğretmen eğitimi modelini ortaya koyduğu belirtilmektedir. Yanı sıra 2010 yılında “Singapur Öğretmen Akademisi” açılarak, Singapur’da görev yapan 30.000 öğretmen için mesleki gelişim programlarının ortaya konulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine vurgu yapan Singapur, öğretmen denetimi uygulamalarında da düzenlemeler yapmaktadır (MOE, 2015; OECD, 2012).

Singapur’ da eğitim sisteminin kalitesinin günden güne arttığı görülmektedir. Küreselleşen dünyada rekabet edebilir düzeyde olmak için eğitim sistemlerinin sürekli olarak gelişimleri bir gerekliliktir. Dünyanın en güçlü eğitim sistemlerinden birine sahip olan Singapur’un eğitim sistemini ve eğitim denetimi uygulamalarını incelemek, eğitim politikalarının şekillenmesine kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

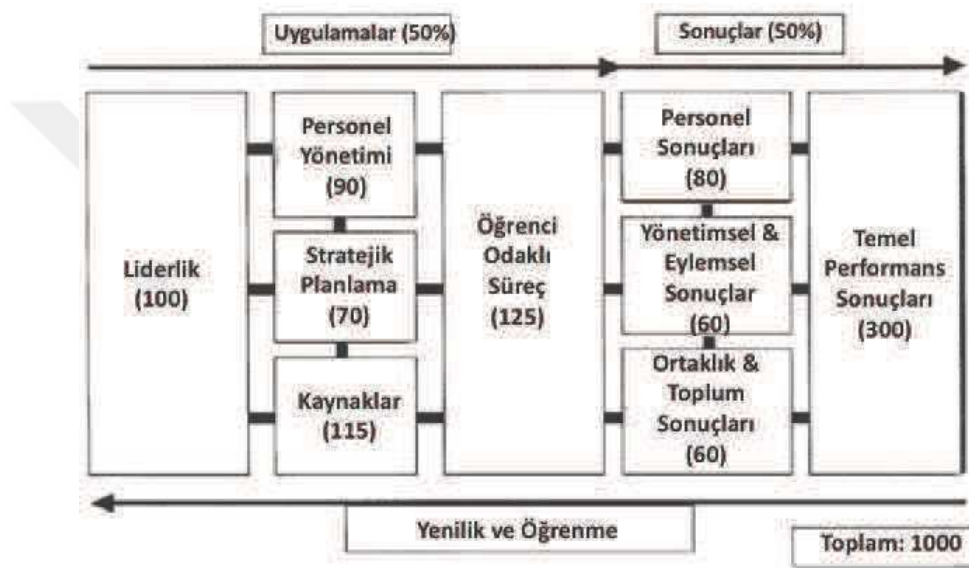
Singapur'da okul değerlendirmesi uygulamaları

Singapur'da okul değerlendirmeleri, okulların etkililiğini ortaya koyan ve gelişim alanlarını tanımlayan bir süreçtir. Singapur'da, okul organizasyonları, öğretim programları, öğretim programlarına ek aktiviteler ve öğrencilerin refahlarına odaklanarak, 1980 yılından beri okul değerlendirmelerinin uygulandığı görölmektedir (MOE, 2010). 1980'lerde, belirli standartların sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için yapılan okul değerlendirmelerinin, 1994 yılında özerk okulların açılması ve 2000 yılında tüm okullar için "Okul Mükemmellik Modelinin" ortaya konulmasıyla değişim süreçlerine uğradıkları görölmektedir (Ng & Chan, 2008).

Okul mükemmellik modeli, okullar için bir öz-değerlendirme modelidir. Avrupa Kalite Yönetimi Kuruluşu (EFQM) kalite modelleri, Singapur Kalite Ödülü (SQA) modelleri ve Amerikan Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü (MBNQA) modelleri gibi iş kuruluşları tarafından kullanılan birçok kalite modellerinden uyarlandığı görölmektedir (Ng & Chan, 2008). Okulların kendi gelişimleri üzerine sorumluluk üstlendikleri, Eğitim Bakanlığı' nın ise, okul gelişimlerini onaylama rolünü üstlendikleri Singapur Okul Mükemmellik Modeli, bir kalite güvencesi yaklaşımıdır (MOE, 2010).

Okul mükemmellik modelinin amacı, okulların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını objektif olarak tanımlamak ve ölçmektir. Okulların benzer okullar ile karşılaştırmalar yapmalarına izin verilmektedir (Ng, 2007; Ng & Chan, 2008). Okul mükemmellik modeli, amaçlarını ve yöntemlerini tanımlayan temel değerlere sahiptir. Bu temel değerler; amaca yönelik bir okul liderliğinin önemini, öğrencileri birinci sıraya koymayı, öğrenci odaklı süreci, öğretmenleri kaliteli eğitim için bir anahtar olarak görmeyi vurgulamaktadır. Mükemmel okullar, akademik başarılarla sahip okullar olarak değil, kaliteli ve bütünsel bir eğitim sağlayabilen okullar olarak nitelendirilmektedirler (Ng & Chan, 2008).

Okul mükemmellik modeli, iki kategori altında toplanan dokuz kalite kriterine sahiptir. Uygulamalar kategorisi; okulların sonuçları nasıl elde edildiğine odaklanarak, liderlik, personel yönetimi, stratejik planlama, kaynaklar ve öğrenci odaklı süreç bileşenlerini içermektedir. Sonuçlar kategorisi ise; okulların ne elde ettiğine odaklanarak, personel sonuçları, yönetsel ve eylemsel sonuçlar, ortaklık ve toplum sonuçları ve temel performans sonuçları bileşenlerini kapsamaktadır (Ng, 2003). Okul mükemmellik modelinde kullanılan kategoriler ve kalite kriterleri Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10: Okul Mükemmellik Modeli Kategorileri ve Kalite Kriterleri

Kaynak: Ng, 2003

Okul mükemmellik modelinde yer alan kalite kriterlerinden liderlik, okul liderlerinin ve okul liderlik sisteminin değerleri nasıl ele aldığını, öğrenci öğrenmesi ve performans mükemmelliğine nasıl odaklandığını ve okulun topluma karşı sorumluluklarını nasıl yerine getirdiğini dikkate alır. Personel yönetimi, okulun mükemmel bir okul olmak için personellerinin tam potansiyellerini nasıl geliştirdiğini ve onlardan nasıl yararlandığını dikkate alır. Stratejik planlama, okulun nasıl paydaş odaklı olarak stratejik doğrultusunu oluşturduğunu, bu doğrultusunu destekleyici eylem planları geliştirdiğini ve süreci nasıl izlediğini dikkate alır. Kaynaklar, okulun stratejik planlama ve uygulama sürecini desteklemek için nasıl içsel

kaynakları ve dışsal ortaklıkları etkili bir şekilde yönettiğini dikkate alır. Öğrenci odaklı süreç, okulun bütünsel bir eğitimi sağlamak ve öğrencilerin refahlarını arttırmak için nasıl okulu yönettiğini ve temel süreçleri geliştirdiğini dikkate alır. Personel sonuçları, okulun personellerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda neyi başardığını dikkate alır. Yönetimsel ve eylemsel sonuçlar, okulun etkililiğini sağlamak için neyi başardığını dikkate alır. Ortaklık ve toplum sonuçları, okulun iş birliği halinde olduğu kurumlar ve toplum hakkında neyi başardığını dikkate alır. Temel performans sonuçları ise, okulun öğrencilerin bütünsel gelişimlerinde neyi başardıklarını dikkate alır (Ministry of Education, 2000; Akt. Ng, 2003).

Okullar, okul mükemmellik modelinde yer alan kalite kriterleri kapsamında, kendi hedeflerini belirleyerek, yıllık olarak kendi değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Böylelikle okullar kendi gelişimlerinden sorumluluk üstlenmektedirler. Yanı sıra okullar, altı yılda bir dışsal değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar (NCEE, 2015d). Dışsal değerlendirme, Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte, yetkililerin duyguları ile hareket etmelerine izin verilmemekte ve okulların puan alabilmeleri için kanıt sunmaları gerekmektedir. Bir okulun bir alanda iyi performans gösterdiği düşünülmesine rağmen okul bu durumu doğrulayan kanıtlar sunamazsa puan alamamaktadır (Ng & Chan, 2008).

Okul mükemmellik modeli kapsamında okullara yapılan değerlendirmelerin sonucunda bazı okullar ödüllendirilmektedir. Okullara mevcut durumlarında elde ettikleri başarılarına karşılık, “Başarı Ödülleri”, uygulamalar kategorisinde başarılı olan okullara “En İyi Uygulama Ödülleri”, sonuçlar kategorisinde başarılı olan okullara “Sürdürülebilir Başarı Ödülleri” verilmektedir. Eğitim sürecinde ve çıktılarında mükemmelliği sağlamada çok başarı gösteren okullara ise “Okul Mükemmellik Ödülü” verilmektedir. Bu ödüllerin yanı sıra okullar, diğer endüstriyel ve ticari kuruluşlar gibi, “Singapur Kalite Ödülüne” de başvurabilmektedirler (Ng & Chan, 2008).

Singapur'da okulların değerlendirme sonuçları yayınlanmamaktayken, okulların aldıkları ödül sayıları ve çeşitliği, Eğitim Bakanlığı' nın resmi internet sitesinden yayınlanmaktadır. Veliler, okulları seçerken aldıkları ödüllere bakmaktadırlar (Ng & Chan, 2008).

Singapur'da okulların değerlendirilmeleri sürecinde uygulanan okul mükemmellik modelinin, okullara değerlendirmelerinde büyük sorumluluklar yüklediği ve gelişimlerinden sorumlu tuttukları görülmektedir. Bu bağlamda okullar, gelişimsel hedeflerini ortaya koyarak, öğrencilerine bütünsel ve kaliteli bir eğitim sunmaya çalışmaktadırlar.

Singapur'da öğretmen değerlendirmesi uygulamaları

Singapur'da öğretmenlerin değerlendirilmesinde, "Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi" kullanılmaktadır. 2005 yılından beri uygulanan bu sistem, yeterliliğe dayalıdır ve gerekli bilgi, beceri ve mesleki özellikleri tanımlamaktadır. Gelişmiş performans yönetim sistemi, öğretmenlerin gelişimlerini ve daha iyi performans göstermelerini sağlamayı hedeflemektedir (Lee & Tan, 2010; Liew, 2012; Steiner, 2010).

Gelişimsel performans yönetim sistemi süreci, öğretmenlerin eğitim yılı başında öz değerlendirmelerini yapmaları ve hedeflerini belirlemeleriyle başlamaktadır. Bu aşamada öğretmen, öğretmenin değerlendirilmesinden sorumlu kişi ile fikir alışverişinde bulunarak, belirlenen hedeflerin bölüm, okul ve ulusal hedeflerle uyumuna bakılmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesinden sorumlu kişiler; okul bölüm başkanı, okul müdür yardımcısı veya uzman bir eğitim yetkilisi olabilmektedir. Eğitim yılı boyunca resmi olmayan görüşmeler gerçekleştirilerek, öğretmenlerin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için rehberlik ve yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim yılı ortasında ve sonunda resmi değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu değerlendirmelerde, her öğretmenden beklentiler aynı değildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimlerine ve pozisyonlarına göre değerlendirmeler, şekillenmektedir. Eğitim yılı sonunda yapılan değerlendirmelerde ise, öğretmenlerin

hedeflerini gerçekleştirme duzeylerine bakılmaktadır. Yapılan bu değerlendirme, öğretmenlerin performanslarının yanı sıra gelecekteki potansiyellerini de ortaya koymaktadır (Sclafani & Lim, 2008).

Öğretmenlerin performanslarını ve potansiyellerini belgelendirmek için, “Çalışma İnceleme Formu” olarak adlandırılan, standartlaştırılmış bir performans göstergeleri matrisi kullanılmaktadır (Liew, 2012).

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan çalışma inceleme formu, yedi bolumden oluşmaktadır. İlk bolumde, temel sonuç alanları yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerden, öğrencilerin butnsel gelişimi, kendilerinin okula katkıları, veliler ile işbirliği ve mesleki gelişimleri hakkında hedefler belirlemeleri istenilerek, eğitim yılı ortasında ve eğitim yılı sonunda yapılan denetimler ile öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirme duzeyleri forma yazılmaktadır (MOE, n.d.)

Çalışma inceleme formunun ikinci bolumnde, ğretim yeterlilikleri yer almaktadır. Çocukları yetiştirmek, temel yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, çocuklar ile paylaşımlara bulunmaları, onlar için en iyisini istemeleri, diğer öğretmenler ile iş birliği halinde çalışarak çocuklardaki tüm potansiyelleri ortaya çıkarmaları ve yeni uygulamalar geliştirmeleri beklenmektedir. İkinci bolumde yanı sıra yeterlilik grupları da yer almaktadır. Bu yeterlilik grupları; bilgiyi işleme, sevgi ve güven kazanma, başkalarıyla çalışma ve kendini ve başkalarını bilmektir. Belirtilen bu yeterlilik grupları, alt kategorileri de sahiptir. Çalışma incele formu, ikinci bolumnde yer alan yeterlilik grupları ve alt kategorileri Tablo 4’te belirtilmektedir (MOE, n.d.).

Tablo 4

Çalışma İnceleme Formu Yeterlilikleri ve Alt Kategorileri

TEMEL YETERLİLİK	YETERLİLİK GRUPLARI	
	Bilgiyi İşleme	Sevgi ve Güven Kazanma
Çocuğu Yetiştirmek	-Konu Uzmanlığı -Analitik Düşünme -Girişim -Yaratıcı Öğretim	-Çevreyi Anlama -Başkalarını Geliştirme
	Başkaları ile Çalışma	Kendini ve Başkalarını Bilme
	-Veliler ile Ortaklık -Takım Halinde Çalışma	-Özüne Dönme -Kişisel Bütünlük -Başkalarını Anlama -Başkalarına Saygı Gösterme

Kaynak: Ministry of Education. Enhanced Performance Management System.

Bilgiyi işleme yeterlilik grubunda öğretmenlerin; konu uzmanlıkları, analitik düşünme becerileri, girişimleri ve yaratıcı öğretimleri yer almaktadır. Sevgi ve güven kazanma yeterlilik grubunda öğretmenlerin; çevrelerini anlamaları ve başkalarını geliştirmeleri ele alınmaktadır. Başkaları ile çalışma yeterlilik grubunda öğretmenlerin; veliler ile ortaklıkları ve takım halinde çalışmalarını göz önünde bulundurulmaktadır. Kendini ve başkalarını bilmek yeterlilik grubu ise; özüne dönme, kişisel bütünlük, başkalarını anlama ve başkalarına saygı gösterme alt kategorileri yer almaktadır. Son yeterlilik grubu olan kendini ve başkalarını bilmek, çalışma inceleme formunda öğretim yeterlilikleri olarak yer almasına rağmen, öğretmenlerin değerlendirilmelerinde göz önünde bulundurulmamaktadır. İkinci bölümde yer alan öğretim yeterlilikleri ve yeterlilik grupları kapsamında öğretmenlerin performansları, dört düzeyli sıralama ölçeği kullanılarak belirtilmektedir. Düzeyler; gözlenmedi, gelişmekte, yeterli ve olağanüstü olarak ifade edilmektedir (MOE, n.d.).

Çalışma inceleme formunun üçüncü bölümünde, gözlem süreci boyunca öğretmeni yetiştirme ve geliştirme planları yer almaktadır. Dördüncü bölümde, öğretmenlerin yer aldığı

aktiviteler ve projeler listelenmektedir. Beşinci bölümde, gelecek yılın yetiştirme ve gelişim planları belirtilmektedir. Altınca bölümde, öğretmenleri değerlendiren kişinin yorumu ve imzası, yedinci bölümde değerlendirme sonucunu tasdikken imza atan yetkilinin yorumu ve imzası yer almaktadır (MOE, n.d.)

Çalışma inceleme formu, öğretmeni değerlendiren yetkili tarafından doldurulmasının ardından, değerlendiren kişinin öğretmen hakkındaki görüşlerinin doğruluğunu, okulda görev yapan ve değerlendirilen öğretmenden daha üst bir pozisyona sahip olan bir kişi tarafından onaylanarak imzalanması gerekmektedir. Böylelikle değerlendirme sonuçlarının doğruluğu ve objektifliği ortaya konulmaktadır (Sclafani & Lim, 2008).

Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak sıralanmakta ve olağanüstü performans gösteren öğretmenler, performans ikramiyeleri ile ödüllendirilmektedir. Değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin terfilerinde ve kariyer yollarının şekillenmesinde de önemli bir rol oynadığı görülmektedir (OECD, 2009; OECD, 2012).

Singapur'da öğretmen değerlendirilmelerinde, öğretmenlere sorumluluklar yüklenmektedir. Her bir öğretmen belirlediği hedefler doğrultusunda, bireysel olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmeleri sürecinde, sınıf içerisindeki öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrenciler, veliler ve çevresi ile iletişimleri ön planda tutulmaktadır. Eğitim yılı boyunca öğretmenlere, mesleki gelişimleri için de destek sağlandığı görülmektedir.

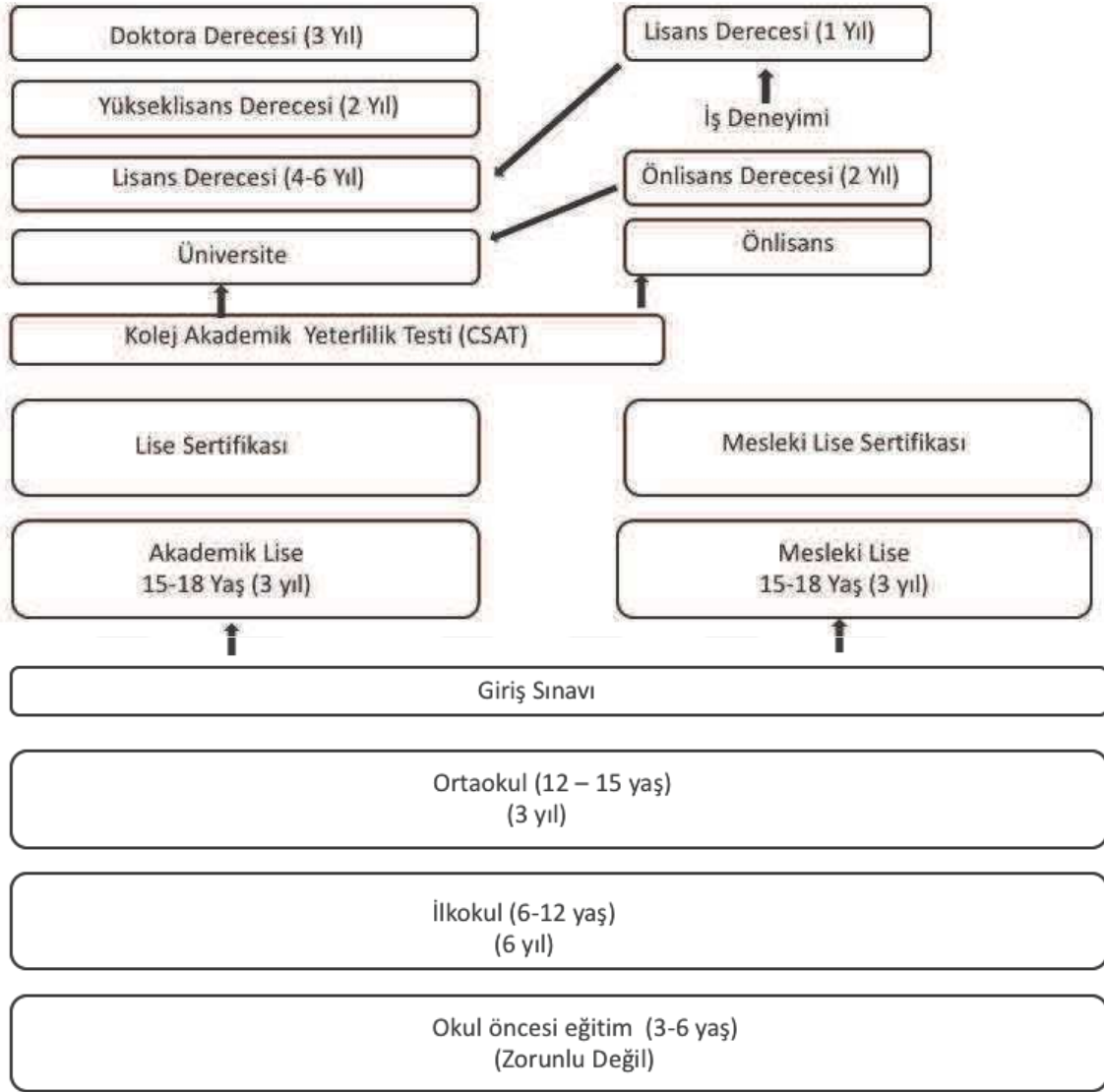
Güney Kore Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları

Güney Kore; Doğu Asya'da, Kore yarımadasının güney kısmında yer almaktadır. Nüfusu, 50.617.000 (2015)'dir. Yüzölçümü yaklaşık 100.210 km²'dir. Güney Kore'nin komşuları; Çin Halk Cumhuriyeti, Japonya ve Kuzey Kore'dir. 2014 yılı kişi başına düşen milli gelirin 33.654 dolar, 2014 yılı yıllık büyüme hızının ise %3.3 olduğu belirtilmektedir (OECD, 2016c; www.countryreports.org).

Güney Kore’de eğitim, tarih boyunca küçük bir elit tabaka ile sınırlı kaldığı görülmektedir. 1940’larda Japonya ile Kore arasında savaş sona erdiğinde, Kore’de öğretmen ve öğretmen olabilecek nitelikte eğitim almış bireylerin olmadığı görülmektedir. Yanı sıra Kore nüfusunun %78’inin okur yazar olmadığı belirtilmektedir. Bunun üzere Kore, eğitim sistemini iyileştirmek adına çalışmalar yürütmüştür. Ancak 1950’lerde Kuzey ve Güney Kore arasında çıkan savaş, eğitimde iyileşme sürecine ket vurduğu görülmektedir. 1970’li yıllara gelindiğinde Güney Kore’de kişi başına düşen gelirin sadece 200 dolar olduğu belirtilmektedir. Eğitimi kalkınmaları için bir ön koşul olarak gören Güney Kore, yaptığı reformlarla, kısa bir süre içerisinde eğitimde hem niceliği hem de niteliği arttırdığı ifade edilmektedir. Günümüzde ise Güney Kore, en iyi şekilde eğitilmiş ve beceri düzeyleri yüksek işgücüne sahip ülkelerden biridir. Bu işgücü ile, dünyanın lider elektronik şirketlerine ve otomobil üreticilerine ev sahipliği yaptığı görülmektedir (NCEE, 2015e).

Güney Kore’de eğitim sisteminin yönetimi, merkezi ve yerel otoriteler tarafından paylaşılmaktadır. Güney Kore’de 16 il eğitim ofisi ve 180 bölge eğitim ofislerinin olduğu belirtilmektedir. Yerel düzeyde ve okul düzeyinde bazı yetkilerin dağıtıldığı Güney Kore’de, Eğitim Bakanlığı’nın eğitim politikaları göz önüne alınarak eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Okullar, kendi okul meclislerine sahiptir. Bu meclislerin öğretmenlerin terfi ettirilmesinden mesleki gelişim uygulamalarının düzenlenmesine kadar yetkileri olduğu görülmektedir. Okul meclislerini oluşturan üyelerin politika ile ilgisi olmaması ve üye sayısının en az yarısının on yıllık eğitim deneyimine sahip olması gerekliliktir (NCEE, 2015g; OECD, 2015a).

Güney Kore’de eğitim sisteminin; 6 yıl ilköğretim, 3 yıl ortaokul eğitimi, 3 yıl lise eğitimi ve üniversite eğitimi olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Güney Kore eğitim sisteminin yapısı Şekil 11’de gösterilmektedir.



Şekil 11: Güney Kore Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: NCEE (2015e). South Korea: overview

Güney Kore’de 3-5 yaş grubundaki öğrenciler için okul öncesi eğitimi, çeşitli okul öncesi eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı; çeşitli öğretim yöntemleri ve eğlenceli aktiviteler yoluyla, öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamaktır. İlkokul eğitimi düzeyinde ise öğrenciler; Kore dili, matematik, bilim, sosyal bilimler, ahlak eğitimi, beden eğitimi, müzik ve sanat eğitimi gibi temel derslerden eğitim almaktadırlar. Öğrencilere temel problem çözme yeteneği kazandırma, kültürünün değerini bilme, komşularını ve ülkesini sevme, temel yaşam alışkanlıklarını kazandırma gibi konular

aşılana çalışıldığı belirtilmektedir. İlkokul eğitimlerini tamamlamalarının ardından öğrenciler, ortaokul eğitimlerine devam etmektedirler. Üç yıl süren ortaokul eğitimi, ilkokul eğitimi gibi zorunlu ve ücretsiz bir eğitimidir. Ortaokul eğitiminin ardından öğrenciler, genel veya mesleki liselere gitmektedirler. Genel liseler, öğrencilerin üniversitede çalışmak istedikleri alanlara yönelik seçici dersler sunmaktadır. Mesleki liseleri ise iş alanlarına odaklanarak öğrencilere eğitimler vermektedirler. Mesleki lise eğitiminin ardından öğrenciler, “Meslek Lisesi Sertifikası” almaktadırlar. Lise öğrenimlerini tamamlayan ve üniversite eğitimlerine devam etmek isteyen öğrenciler, bilimsel yeterlilik sınavına tabi tutulmaktadır. Öğrenciler, elde ettikleri sınav sonucuna göre üniversitelere yerleştirilmektedir (Cho, Kim & Rim, 2012; NCEE, 2015f).

Güney Kore’de üniversite eğitime devam edebilmek için girilen bilimsel yeterlilik sınavı, öğrencilere ve ailelerine yoğun bir baskı oluşturduğu görülmektedir. Güney Kore’de çocukların ailelerini memnun etmek için çok çalıştığı, ailelerinde çocuklarının nitelikli eğitim alabilmelerini sağlamak için büyük çabalar sarf ettikleri belirtilmektedir. Ailelerinin beklentilerini karşılayamayan öğrenciler, cezalandırılmaktadır. Bu nedenle de özellikle lise öğrenimi gören öğrencilerin evlerden kaçtıkları ve hatta intihar ettikleri ifade edilmektedir (NCEE, 2015f).

Güney Kore eğitim sistemi; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdikleri, sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı öğretimin yapıldığı, teknolojiye dayalı öğretim uygulamalarının gerçekleştiği ve sınav kaygısının olmadığı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin tam potansiyellerini ortaya koyarak, bütünsel gelişimlerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda da eğitimin niteliğini arttırmak için çeşitli çalışmalar yürüttüğü görülmektedir (Mok, 2006; NCEE, 2015e; OECD, 2015a).

Güney Kore’de okul değerlendirilmesi uygulamaları

Güney Kore’de, 1990’lı yıllardan itibaren, merkezileşmiş eğitim yönetimi sisteminden, okulların daha çok sorumluluk üstlendikleri yerelleşmeye yönelik eğitim yönetimi sistemine doğru bir geçişin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, 1995 yılında, okul eğitimlerinin niteliklerini arttırmak amacıyla bir okul değerlendirme sisteminin önerildiği belirtilmektedir. 1996- 1999 yılları arasında pilot uygulamalar gerçekleştirildiği, 2000-2004 yılları arasında okul denetimlerinin hem ulusal hem de il eğitim ofisi düzeyinde uygulandığı görülmektedir. 2005 yılı başında ise, okul değerlendirilmeleri üzerinde merkezi ve yerel eğitim otoritelerinin rolü kesin bir şekilde ifade edilmektedir. Merkezi hükümet, okul değerlendirmelerini planlamaktan, değerlendirme çerçevesini düzenlenmekten, göstergeleri geliştirmekten ve değerlendirmeyi yapan kişileri yetiştirmekten sorumluyken; il eğitim ofisleri, değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekten ve sonuçları değerlendirmekten sorumludur (KEDI, 2010).

Güney Kore’de okul değerlendirmeleri, üç yılda bir, il eğitim ofisleri tarafından oluşturulan dışsal değerlendirmeciler tarafından yapılmaktadır. (NCEE, 2015g; OECD, 2015). Okullar aynı zamanda her yıl, öz-değerlendirme yapmaktadırlar. Okullarda; okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir öz-değerlendirme komitesi oluşturulmaktadır. Bu komite, il eğitim ofisi tarafından yayınlanan kılavuza dayalı olarak, eğitim faaliyetlerinin ve çıktılarının belgelerini hazırlamakta ve bir öz-değerlendirme raporu oluşturmaktadır (KEDI, 2010).

İl eğitim ofisleri, okulları değerlendirmeleri için bir grup oluşturmaktadır. Bu grup, bir başkan ile birlikte 3-6 kişiden oluşabilmektedir. Grupta yer alan kişiler; 20 yıllık öğretim deneyimine sahip öğretmenler, müdürler, müdür yardımcıları, denetmenler, araştırmacılar, üniversite öğretim üyeleri ve genel yönetim personeli olabilmektedir. Bu oluşum, il eğitim ofislerine göre farklılık gösterebilmektedir (KEDI, 2010).

Güney Kore’de okul değerlendirmeleri sürecinde, il eğitim ofisleri tarafından oluşturulan dışsal değerlendirme grupları, okulları ziyaret etmeden önce okulların öz değerlendirme raporlarını, eğitim planlarını ve çevresel koşullarını incelemektedirler. Dışsal değerlendirme grubu, her okulu bir gün ziyaret etmektedir. Bu ziyaret esnasında okulların genel durumları ile ilgili brifing almaktadırlar. Ardından doküman incelemesi yapmakta; müdür, müdür yardımcıları, bölüm başkanları, öğretmenler ve veliler ile birlikte bir toplantı gerçekleştirmektedirler. Bu toplantıda, okulların genel durumları analiz edilmektedir. Değerlendirme sürecinin bitiminde ise grup, değerlendirme göstergelerine dayalı olarak okulları değerlendirmektedir (KEDI, 2010).

Dışsal değerlendirme grupları, okulların değerlendirilmelerinde, ulusal düzeyde oluşturulan ortak göstergeleri ve il eğitim ofisleri tarafından geliştirilen göstergeleri kullanmaktadırlar. Ortak göstergelerle, ulusal düzeyde tüm okulların eşitliği sağlanmakta ve okul eğitimlerinin kaliteleri güvence altına almaktadır. İl eğitim ofisleri tarafından geliştirilen göstergelerle de, okullarda, eğitim ofislerinin temel politikalarının ne düzeyde uygulandığı ortaya konulmaktadır. İl eğitim ofislerinin göstergeleri illere göre farklılaşabilmektedir. Ulusal düzeyde ortak göstergelerin ise, dört alana dayalı olarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu alanlar ve ortak göstergeler Tablo 5’te gösterilmektedir (KEDI, 2010).

Tablo 5

Güney Kore Okul Değerlendirmeleri Ulusal Ortak Göstergeler

Alanlar	Maddeler	Göstergeler
Okul Eğitiminin Hedefleri	Okul Eğitimi Stratejileri ve Hedefleri	1.Okul eğitim için uygun hedefler belirler mi? 2.Okul eğitimsel hedefleri gerçekleştirmek için somut stratejilere sahip mi?
	Öğrencileri anlamak için çabalar	3.Öğrenci özellikleri güvenilir ve geçerli bir metot ile analiz ediliyor mu, sonuçlar uygun bir şekilde kullanılıyor mu?
Öğretim Programı ve Yöntemler	Öğretim programı düzenlemesi ve işleme	4.Öğretim programı düzenleme ve işleme süreci okulun eğitimsel hedefleri ile bağlantılı mı? 5.Öğretim programı öğrencilerin çalışma yeteneklerine göre yeniden düzenleniyor mu? 6.Öğretim programı öğrencilerin özel yetenekleri ve kariyer yolları için isteklerine göre düzenlenerek işliyor mu?
	Eğitim Sonuçları	7.Öğrenciler okulun eğitim hedeflerini başarıyor mu? 8.Öğrenciler ve veliler okul eğitiminden memnun mu?
Eğitim Sonuçlarının Yönetimi	Değerlendirme yönetimi ve kullanımı	9.Eğitim sonuçları uygun ve güvenilir bir şekilde değerlendiriliyor mu ve değerlendirme sonuçlarından uygun bir şekilde yararlanılıyor mu? 10.Okul aileleri okul eğitimi aktivitelerinden ve çocukların okul yaşamından haberdar ediyor mu?
	Okul üyelerinin liderliği, değişim ve gelişim için çabaları	11.Okul üyeleri liderlik özellikleri gösteriyor mu? 12.Okul kendini değiştirmek ve geliştirmek için sistematik çabalar gösteriyor mu?
Eğitim Yönetimi	Bölgesel toplum ile iş birliği halinde öğrenme örgütlerinin kurulması	13.Okullar öğrenme örgütleri oluşturmak için çaba gösteriyor mu? 14.Okul bölgesel toplum ile yararlı bir şekilde işbirliği yapıyor mu?

Kaynak: KEDI (2010). Country background report for Korea.

Ulusal düzeyde oluşturulan 14 ortak göstergenin olduğu görülmektedir. Bu göstergeler; okul eğitimi amaçları, öğretim programı ve pedagoji, eğitim çıktılarının yönetimi ve eğitim yönetimi olmak üzere dört alana dayanmaktadır (KEDI, 2010).

Değerlendirme göstergelerine dayalı olarak, okulların değerlendirme sonuçlarını içeren raporlar hazırlanmakta ve okullara gönderilmektedir. Değerlendirme raporları, her bir gösterge

çin değerlendirme düzeylerini, her bir alan için genel gözden geçirmeyi içermektedir. Bu raporlar ile, okulların zayıf ve güçlü yönleri ortaya konulmakta ve gereken destek alanları tanımlanmaktadır (KEDI, 2010).

Okullar değerlendirme sonuçlarına göre sıralanarak, bu sonuçlar halka bildirilmektedir. Çok iyi değerlendirme sonuçlarına sahip olan okullara, finansal destekler sağlanmakta iken kötü değerlendirme sonuçlarına sahip okullara danışmanlık hizmetleri sunularak, daha iyi nasıl gelişebileceklerine yönelik tavsiyeler verilmektedir (KEDI, 2010; NCEE, 2015g).

Güney Kore’de okul değerlendirmeleri; okulların öz-değerlendirmeleri ve dışsal değerlendirmecilerin okul ziyaretleri ile gerçekleştirilmektedir. Öz-değerlendirme sürecinde okullar, eğitim yılı boyunca ortaya koydukları faaliyetleri ve projeleri belgelenmektedirler. Dışsal değerlendirme ise, okullara kısa süreli ziyaretler gerçekleştirilerek, okulların gelişimlerini vurgulamaktadırlar. Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre okullar, ödüllendirilmekte veya destek hizmetleri sağlanmaktadır. Güney Kore’nin okullar ile sorumlulukları paylaştığı, okulların gelişimlerini ön planda tutarak, eğitimde kaliteyi arttırmayı hedeflediği görülmektedir.

Güney Kore’de öğretmen değerlendirme uygulamaları

Güney Kore’de öğretmenlerin değerlendirmelerinde; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ön planda tutan “Mesleki Gelişim İçin Öğretmen Değerlendirme”, öğretmenlerin, yetenek düzeylerine göre uygun pozisyonlara yerleştirilmeleri sağlayan “Performans İçin Öğretmen Değerlendirme” ve öğretmenlere yeterli mükafatlar sağlanarak motivasyonlarının artırılması için “Performansa Dayalı Teşvik Sistemi” uygulandığı görülmektedir (KEDI, 2010).

Mesleki gelişim için öğretmen değerlendirme sistemi, öğretmenlerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı ve kurumsal etkililiği arttırmayı amaçlamaktadır (Kang, 2013; KEDI, 2010). Bu değerlendirme sistemi ilk olarak, öğretmenlerin mesleki

yeterliliklerinin düzeylerini teşhis etmektedir. Ardından, mesleki gelişimleri için öğretmenlere rehberlik yapılmaktadır. Öğretmenlerin; okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin oluşturduğu çoklu değerlendirmeciler tarafından değerlendirildiği görülmektedir (KEDI, 2010). Değerlendirme sürecinde okullarda; okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler tarafından bir komite oluşturulmaktadır. Bu komite, değerlendirme sürecinin planlanması ve uygulanmasından sorumludur. Hazırlanan değerlendirme planı kapsamında öğretmenler; eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenci rehberliği alanlarında değerlendirilmektedir (Kang, 2013). Öğretmenlerin değerlendirme kriterleri ve değerlendirme maddeleri Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Güney Kore Öğretmen Değerlendirme Kriterleri ve Maddeleri

No	Değerlendirme Kriterleri	Değerlendirme Maddeleri
1	Öğretim programı ve öğrenme öğretme yöntemlerini anlama	Mevcut öğretim programını anlama ve öğretimsel yöntemlere yansıtma
2	Öğrencilerin özelliklerini ve konularını anlama	Konuları dikkatli bir şekilde analiz etme ve öğrencilerin kapasite ve hızlarına dayalı olarak dersleri planlama
3	Ders Girişi	Öğrencileri motive etmek ve meraklarını uyandırmak için uygun ders konularını ve yöntemlerini seçmek
4	Yaklaşımlar	Öğretimsel aktivitelerde tutkulu olmak
5	Öğrenciler ile etkileşim	Sık sık övgüler ve cesaretlendirme ile öğrenciler öz güvenini arttırmak
6	Ders materyallerini kullanma	Öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlamak için uygun ders materyallerini kullanma
7	Ders devamlılığı	Öğrencilerin ders boyunca ilgisini tutmak
8	Konuyu ve yöntemleri değerlendirmek	Sürekli geri bildirim sağlayan ve öğrencilerin düzeyleri ile uyumlu değerlendirme maddelerini kullanma
9	Öğrencilerin kişisel sorunlarını anlama ve yaratıcılık ve karakter gelişimi için tavsiyelerde bulunma	Öğrencilere sürekli danışmanlık yaparak bireysel karakterlerini tanımlama
10	Kariyer eğitimi ve yetenekleri için destekleme	Gözlemler ve uygun rehberlik ile öğrenci karakterlerini anlama
11	Temel yaşam alışkanlıkları üzerine tavsiyelerde bulunma	Öğrenci çeşitliliğini anlama ve çeşitli yollarla öğrencilere yardım etmek
12	Okul yaşamı üzerine tavsiyelerde bulunma	Sık sık okul şiddetini inceleme ve sorunlu öğrencilere yardım etme

Mükemmel Alanlar:

Gelişim Alanları:

Kaynak: MOE (2012). Akt. Kang, 2013.

Öğretmenler, meslektaşlarını değerlendirme sürecinde; öğretim yöntemlerini, öğretim sürecini, öğretim materyallerini, öğrencileri değerlendirme yöntemlerini, öğrenciler ile iletişimlerini ve öğrencilere sundukları rehberlik hizmetlerini göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Meslektaş değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin gösterdikleri faaliyetler, belirtilen kriterler ölçüsünde, 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır (Kang, 2013).

Öğretmenlerin değerlendirilmelerinde veliler ve öğrenciler, okul değerlendirme komitesi tarafından oluşturulan anketleri doldurarak memnuniyet düzeylerini belirtmektedirler. Böylelikle değerlendirilen öğretmenlere 360 derece dönüt sağlanmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenleri hakkında memnuniyet düzeyleri ölçen anket örneği Tablo 7'de, velilerin öğretmenler hakkında memnuniyet düzeyleri ölçen anket örneği Tablo 8'de gösterilmektedir (Kang, 2013).

Tablo 7

Öğrenci Memnuniyet Anketi

No	Öğretmen Eğitimi Hakkında Değerlendirme Maddeleri	Memnuniyet Düzeyi				
		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Öğretmen sınıf için çeşitli materyaller hazırlar.					
2	Öğretmen ders konularını kolay anlaşılır yapar.					
3	Öğretmen ders konularını özetler ve değerlendirir.					
4	Öğretmen yeteneklerimi ve ilgilerimi ortaya çıkarmak için yollar arar.					
5	Öğretmen kariyerim hakkında ilgilenir ve gerekli bilgiler sağlar.					

Öğretmende sevdiğim şeyler:

Öğretmenden istediğim şeyler:

Kaynak: MOE (2012). Akt. Kang, 2013.

Öğretmenlerinin değerlendirilmesi sürecinde öğrenciler, öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini, öğretim stratejilerini ve rehberlik yapma düzeylerini içeren anketleri doldurmaktadırlar. Yanı sıra öğrenciler, öğretmenlerinin sevdikleri yönlerini ve onlardan isteklerini de bu anketlerde belirttikleri görülmektedir (Kang, 2013).

Tablo 8

Veli Memnuniyet Anketi

No	Öğretmen Eğitimi Hakkında Değerlendirme Maddeleri	Memnuniyet Düzeyi				
		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Çocuğum derslerini sever.					
2	Öğretmen çocuğumun güvenli bir şekilde çalışması için onu över ve cesaretlendirir.					
3	Öğretmen çocuğumun durumu hakkında bilgi verir.					
4	Öğretmen çocuğumun yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmede yardımcı olur.					
5	Öğretmen çocuğumun gelecekteki eğitimi ve kariyeri hakkında tavsiyeler verir.					

Öğretmende sevdiğim şeyler:

Öğretmenden istediğim şeyler:

Kaynak: MOE (2012). Akt. Kang, 2013.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde veliler ise, öğretmenlerin eğitim yılı boyunca öğrencileri ile iletişimlerini ve sundukları rehberlik hizmetlerini içeren anketleri doldurmaktadırlar. Memnuniyet düzeylerinin belirtildiği anketlerde, beşli likert ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Veliler, ek olarak, öğretmenlerin sevdikleri yönlerini ve onlardan isteklerini de bu anketlerde belirtmektedir (Kang, 2013).

Çoklu değerlendirmeciler tarafından yapılan öğretmen değerlendirilmelerinin ardından okul değerlendirme komitesi, öğretmenler için değerlendirme raporları hazırlamaktadır. Değerlendirme raporlarını alan öğretmenler, mesleki gelişimleri için bir plan hazırlayarak okul komitesine sunmaktadırlar. Bu bağlamda okul komitesi tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri planlanmaktadır. Kötü değerlendirme sonuçlarına sahip olan öğretmenler için, kısa ve uzun vadeli yetiştirme programları zorunlu kılınmaktadır (KEDI, 2010).

Güney Kore'de öğretmenlerin, yetenek düzeylerine göre uygun pozisyonlara yerleştirilmeleri ve yeterli mükafatların sağlanarak motivasyonlarının artırılması için, performans için öğretmen değerlendirme ve performansa dayalı teşvik sistemi uygulandığı görülmektedir (KEDI, 2010). Performans için öğretmen değerlendirme; öğretmenin niteliğinin ve iş performansının, okul müdürü, müdür yardımcısı ve meslektaşları tarafından denetimini içermektedir. Değerlendirmeler, düzenli ve sistematik olarak yapılmaktadır. 1964 yılında ortaya konulan bu sistemin, öğretmenlerin terfi kararlarında kullanıldığı görülmektedir (Choi & Park, 2016; KEDI, 2010). Performans için öğretmen değerlendirme süreci, değerlendirilen öğretmenin öz-değerlendirmesini içeren performans raporunu yazıp, her yıl 31 Aralık'ta okul yönetimine teslim etmesiyle başlamaktadır. Hazırlanan bu rapor; okul müdürü, müdür yardımcısı ve en az üç öğretmen tarafından değerlendirilmektedir. Okul müdürü değerlendirme puanının %40'ı, müdür yardımcısının değerlendirme puanının %30'u ve öğretmenlerin değerlendirme puanlarının %30'u hesaplanarak, değerlendirilen öğretmenin puanı oluşturulmaktadır (Choi & Park, 2016).

Performansa dayalı teşvik sistemi ise, 2001 yılında, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için motivasyonlarını arttırmak amacıyla oluşturulduğu belirtilmektedir. Okullarda, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yer aldığı ve okul müdürü başkanlığını yaptığı bir komite oluşturulmaktadır. Bu komite öğretmenleri; öğretim, öğrenci rehberliği, yönetsel hizmet ve mesleki gelişim alanlarında değerlendirmektedirler. Değerlendirme periyodu ise, 1 Ocak ile 31

Aralık tarihleri arasındadır. Komite başkanı olan okul müdürü, öğretmenlerin teşvik düzeylerine son olarak karar veren kişidir (KEDI, 2010).

Güney Kore’de öğretmenlerin değerlendirilmelerinde, mesleki yeterlilikleri belirlemek ve geliştirmenin ön planda olduğu görülmektedir. Değerlendirmelerde, çoklu değerlendirmecilerin yer alması, öğretmenin kapsamlı bir değerlendirilmesini sağlamaktadır. İyi değerlendirme sonuçlarına sahip olan öğretmenlerin ise, terfilerinin yapılması ve ödüllendirilmeleri, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaktadır.

Japonya Eğitim Sistemi ve Eğitim Denetimi Uygulamaları

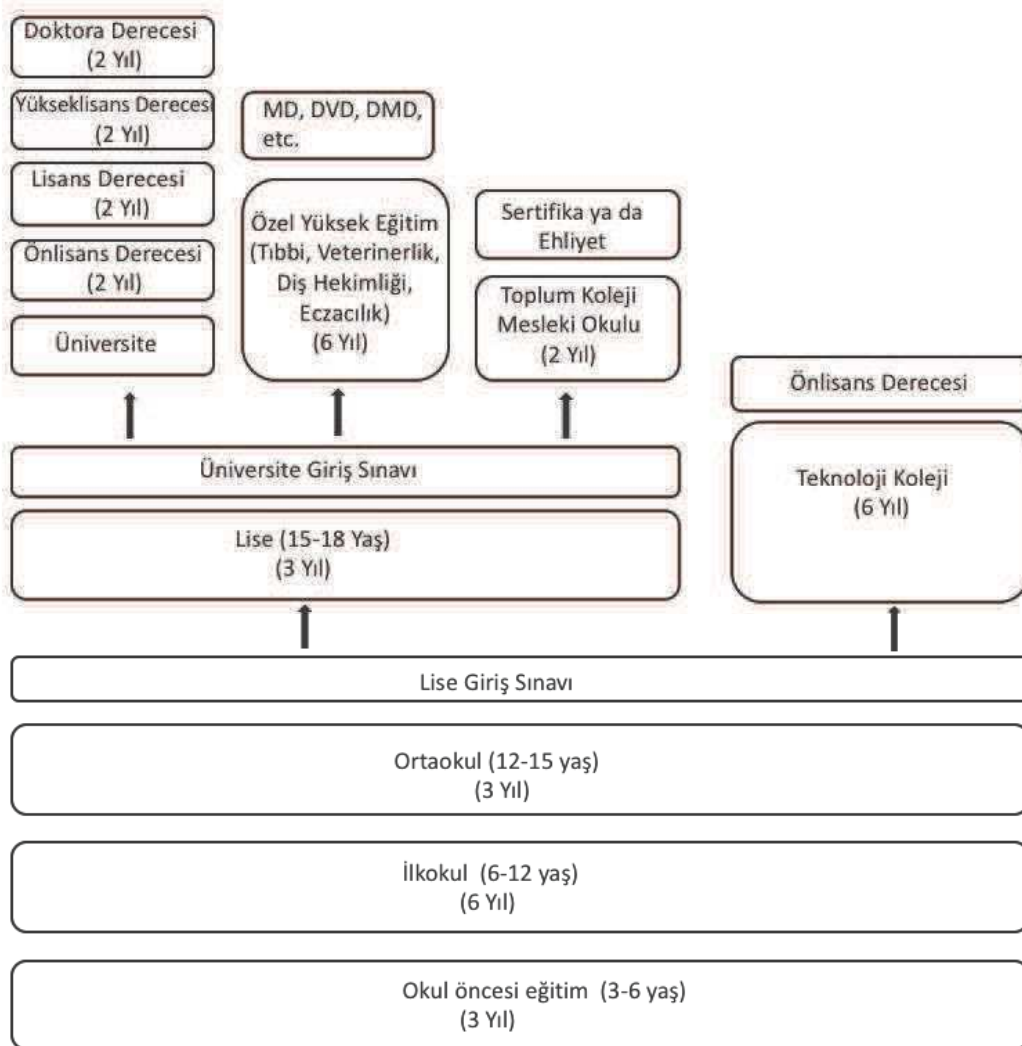
Japonya; Doğu Asya’da, Kuzey Pasifik Okyanusu ve Japon Denizi arasında yer almaktadır. Nüfusu, 126.597.000 (2015)’dir. Yüzölçümü, 377.944 km²’dir. 6852 adadan oluşan Japonya’nın komşuları; Çin Halk Cumhuriyeti, Kuzey Kore, Güney Kore, Rusya ve Tayvan’dır. 2014 yılı kişi başına düşen gelirin 38.060 dolar, 2015 yılı yıllık büyüme hızının %0.5 olduğu belirtilmektedir (OECD, 2016d; www.countryreports.org).

Japonya; dağlık, doğal kaynakları az olan ve birçok doğal afete maruz kalmış bir ada ülkesidir. Birçok doğal afete maruz kaldığı için Japonlar, birlikte hareket etmeye ve toplumsal uyuma önem vermektedirler. Bu bağlamda buldukları grup içerisinde işbirliği halinde çalışmayı ve iyi ilişkiler geliştirmeyi istemektedirler. Günümüzde ise Japonya, dünyanın en gelişmiş ekonomilerinden birine sahiptir ve birçok ileri teknoloji sisteminin geliştirildiği bir merkezdir (Tucker & Ruzzi, 2015; OECD, 2012).

Japonya’da eğitim yönetiminden Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı sorumludur. Bakanlık, eğitim politikalarını ortaya koymakta, ulusal standartları oluşturmakta ve öğretim programını hazırlamaktadır. Japonya’da merkezi düzey eğitim yönetiminden yerel otoritelerin daha çok söz sahibi oldukları eğitim yönetimine doğru bir geçişin olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, valilik ve belediyeler içerisinde eğitim ofisleri oluşturulduğu ve bazı yetkilerin bu birimlere dağıtıldığı görülmektedir. Valilik düzeyinde oluşturulan eğitim

ofisi; öğretmen atamalarından, belediyelere fon sağlamaktan ve liseleri işletmekten sorumludurlar. Belediye düzeyinde oluşturan eğitim ofisleri ise; öğretmen atamalarına tavsiye vermekte, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini düzenlemekte ve personellerin gelişimlerini sağlamaktadırlar. Böylelikle yerel otoriterlerin, etkin bir şekilde eğitim sisteminin uygulanmasına ve gelişmesine katkı sağladıkları söylenilebilir (NCEE, 2015h).

Japonya’da eğitim sisteminin; 6 yıl ilkököl eğitimi, 3 yıl ortaokul eğitimi, 3 yıl lise eğitimi ve üniversite eğitimi olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Japonya eğitim sistemi yapılanması Şekil 12’de gösterilmektedir.



Şekil 12: Japonya Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Japonya’da okul sistemi, 3 yıl isteğe bağlı okul öncesi eğitim ile başlamaktadır. Okul öncesi eğitim, özel ve resmi kurumlar ile çocuk bakım merkezlerinde verilmektedir ve ücretli bir eğimdir. Japonya’da öğrenciler için, 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul eğitimi zorunludur. İlkokul ve ortaokul eğitiminde öğretim programını; Japon dili, Japon edebiyatı, matematik, bilim, yabancı dil, sosyal çalışmalar, müzik, sanat, el sanatları ve beden eğitimi derslerini içeren zorunlu dersler, özel konular ve ahlak eğitimi konuları oluşturmaktadır. Ahlak eğitimlerinde öğrencilere; birbirlerine, çevrelerine ve toplum kurallarına karşı saygı göstermeleri, yaşamın önemini anlamaları ve öz kontrol becerileri öğretilmeye çalışılmaktadır. Ortaokulu bitiren öğrenciler, liselere giriş için sınavlara tabi tutulmaktadırlar. Öğrenciler sınav sonuçlarına göre; liselere ve yahut teknoloji kolejlerine gitmektedirler. Liselerde öğretim; genel, özel ve birleştirilmiş dersler ile sağlanmaktadır. Genel derslere, üniversite eğitimlerine devam etmeyi düşünen öğrenciler katılırken; özel derslere, özel mesleki bir alanda ilgisi olan öğrenciler katılmaktadır. Birleştirilmiş dersler ise, hem genel hem de özelleştirilmiş alanlarda öğrencilerin seçim yapmalarına olanak sağlamaktadır. Teknoloji kolejlerinin, farklı mesleki alanlarda beş yıllık programları kapsadığı görülmektedir. Öğrenciler lise öğrenimlerini tamamladıktan sonra üniversite eğitimlerine devam edebilmeleri için bir sınava tabi tutulmakta ve sınav sonuçların göre öğrencilerin üniversiteye yerleştirildikleri görülmektedir (Mok, 2006; NCEE, 2015i).

Japonya’da öğrencilere, temel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, düşünme becerilerinin güçlendirilmesi, karar alabilme ve kendilerini ifade edebilme yeterliliklerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda her öğrencinin bir değer olduğuna inanılarak, zayıf performans gösteren öğrenciler göz ardı edilmemektedir. Japonya’da akademik başarının çok çaba gösterme ile elde edilebileceğine ve şans ya da doğal yetenek ile ilişkili olmadığına inanılmaktadır (OECD, 2012; OECD, 2015b).

Japonya’da sınavlar, çok önemlidir. Öğrenciler sınavlarda başarısız olduklarında bu durum sadece öğrenciler değil yanı sıra ailelerinin de başarısızlığı olarak algılanmaktadır. Bu

nedenle öğrenciler uzun saatler boyunca çalışarak, sınavlarda başarılı olabilmeleri, aileleri ve öğretmenlerinin onaylarını alabilmeleri için ellerinden gelen çabayı göstermektedirler. Öğrencilerin toplumda ve iş hayatında yer edinebilmelerinin tek yolu, çok çalışmaları ve ailelerinin, öğretmenlerinin onayını almalarıdır (NCEE, 2015i; Tucker & Ruzzi, 2015).

Japonya’da öğretmenliğin, saygı duyulan ve prestijli bir meslek olduğu görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenleri biri, Japon tarihinde önemli bir yeri olan samurayların öğretmenlik yapmalarından dolayı olduğu söylenebilir. Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çok önem verilmektedir. Bu kapsamda da çeşitli reformlar yapılmıştır. 2009 yılında “Öğretmenlik Lisansı Yenileme Sistemi” getirilerek öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarını geliştirmeleri için mesleki eğitim çalışmalarına katılmaları ve yapılan sınavda da başarılı sonuçlar elde ederek öğretmenlik lisanslarını yenilemeleri gerekmektedir. Yanı sıra 2015 yılında “Öğretmen Gelişimi Ulusal Merkezi” oluşturularak, öğretmenlerin yeterliliklerinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (OECD, 2015b; Tucker & Ruzzi, 2015).

Japonya; tüm paydaşlarına sorumluluklar yükleyerek, her öğrencinin başarabileceğine inanarak, çok çalışmanın önemine vurgu yaparak ve sürekli olarak eğitim alanında reformlar yaparak eğitimde başarıyı yakalamış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemi politikalarının ve uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Japonya’da okul değerlendirmesi uygulamaları

Japonya’da okul değerlendirmelerinin amacı; okul faaliyetlerini gözden geçirerek sorun alanlarını tanımlamak ve mevcut durumu iyileştirmeye yönelik gelişimsel hedefler belirlemektir. Yapılan okul değerlendirmeleriyle, okulların veliler ve toplum ile işbirliği güçlendirilmekte ve paydaşlarına karşı şeffaflığı ortaya konulmaktadır (Parvanova, 2013).

Japonya’da okul değerlendirmelerinin, okul eğitimi yasasına dayalı olarak, yasal bir zorunluluk içerdiği görülmektedir. Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), okul denetimleri için iyi uygulama örneklerinin de yer aldığı, yönlendirici kılavuzlar

yayınlanmaktadır. İl eğitim ofisleri ise, bölgesel ihtiyaçları ve bölge okullarının özelliklerini göz önünde bulundurarak kendi kılavuzlarını da ortaya koymaktadır. Böylelikle yerel otoritelere dayalı ve okul merkezli bir değerlendirme anlayışının uygulandığı görülmektedir (OECD, 2015b; Parvanova, 2013).

Okul değerlendirmelerinin üç belirgin aşamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunlar; okulun öz değerlendirmesi, okul paydaşlarının değerlendirmesi ve dışsal değerlendirmedir. Okul değerlendirmeleri sürecinde, okulun öz değerlendirmesi ve okul paydaşlarının değerlendirmeleri zorunluluk içermekteyken; dışsal değerlendirmelerin yapılması zorunlu olmamakla birlikte gönüllülük esasına dayanmaktadır (Parvanova, 2013).

Okul değerlendirmeleri sürecinde, okullar öz değerlendirmelerini; veliler, öğrenciler ve öğretmenlerden anketler yoluyla bilgi toplayarak yürüttükleri görülmektedir. Uygulanan anketler, MEXT ve yerel eğitim otoritelerinin kılavuzlarına dayalı olarak okul yönetimleri tarafından hazırlanmaktadır. Elde edilen veriler, hem niceliksel hem de niteliksel olarak analiz edilmekte ve okul öz değerlendirme raporu oluşturulmaktadır. Okul öz değerlendirme raporu hazırlandığında, okul paydaşlarının değerlendirme süreci başlamaktadır. Bu süreçte ilk olarak, okul müdürü tarafından, veliler ve yerel toplumdaki kişilerin yer aldığı özel bir komite oluşturulmaktadır. Oluşturulan komite, sınıf gözlemleri yaparak okulun eğitim öğretim faaliyetlerini incelemektedir. Okul öz değerlendirme raporu ve gözlem sonuçları tartışılarak, paydaş değerlendirmesi raporu hazırlanmaktadır. Ardından bu rapor, yerel eğitim ofislerine gönderilmektedir. Gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen dışsal değerlendirmenin, okullarda büyük oranda uygulandığı belirtilmektedir. Eğitim uzmanları ve akademisyenler tarafından yapılan dışsal değerlendirme; okul faaliyetlerinin gözlemi, okul müdürüyle eğitimsel hedefleri ve başarıları konuşmak için bir araya gelme, öğretmenler ile görüşme ve değerlendirme raporunun hazırlanması aşamalarını içermektedir (Katsuno & Takei, 2008; Parvanova, 2013).

Yerel eğitim otoriteleri ve okullar, okul değerlendirmeleri sürecinde, kendi ihtiyaçlarına yönelik değerlendirme kriterlerini oluşturabilmektedirler. Ancak MEXT'in yayınladığı kılavuzların da yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. MEXT'in, 2010 yılında düzenlemeler yaptığı kılavuzun okul değerlendirmesi kriterleri aşağıda belirtilmektedir (Parvanova, 2013, s. 30-36):

- Müfredat ve öğretim faaliyetleri
- Kariyer eğitimi
- Öğrenci rehberliği
- Sağlık hizmetleri
- Güvenlik yönetimi
- Özel eğitim ihtiyaçları
- Örgütsel işleyiş
- Kalite geliştirme uygulamaları
- Eğitimsel hedefleri oluşturma ve öz-değerlendirme uygulamaları
- Bilgi edinme
- Veliler ve toplum ile iş birliği halinde çalışma
- Eğitimin çevresel gelişimi

Belirtilen kriterlere dayalı olarak gerçekleştirilen okul değerlendirilmesi uygulamalarının sonuçları, okullara tarafından paylaşılmaktadır. Elde edilen değerlendirme sonuçları, okulların eğitimsel hedeflerini gerçekleştirme sürecinde başlangıç noktası olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda gelecekteki okul faaliyetleri planlanmakta, okulların misyon ve vizyonları oluşturulmaktadır (Parvanova, 2013).

Japonya'da okul değerlendirmelerinin planlanmasından, uygulanmasından ve değerlendirilmesinden okulların sorumlu oldukları görülmektedir. Okul değerlendirmeleri sürecinde, velilerin ve toplumun düşünceleri ön planda tutulmaktadır. Okullarda

gerçekleştirilen öz değerlendirme sürecinde dahi velilerin ve öğrencilerin etkin oldukları görülmektedir.

Japonya’da öğretmen değerlendirilmesi uygulamaları

Japonya’da öğretmen değerlendirmesi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlere değerlendirme sürecinde sorumluluklar yükleyerek, yeterlilik düzeylerinin farkında olmalarını ve kendi gelişimlerinde rol üstlenmeleri beklenmektedir (OECD, 2012).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri; hedef oluşturma, okul müdürü ile geri bildirim toplantıları, yeterliliği ve performansı öz-değerlendirme ve okul müdürünün resmi olarak değerlendirilmesini içermektedir (Katsuno, 2013).

Öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenler, okul yönetimi politikalarıyla uyumlu olarak hedeflerini belirlemektedirler. Belirlenen hedefler, okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde tartışılmaktadır. Okul müdürleri, ders gözlemleri yaparak öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemlemekte ve onlara performansları hakkında geri bildirimlerde bulunmaktadırlar. Öğretmenler eğitim yılı sonunda, belirledikleri hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile ilgili olarak öz-değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Değerlendirme sürecinin bitiminde ise, okul müdürleri resmi olarak öğretmenlerin performanslarını değerlendirmektedirler (Katsuno, 2013).

Japonya’da yapılan öğretmen değerlendirilmesi sonuçlarının, öğretmenlerin terfilerinde ve maaş artışlarında kullanıldığı görülmektedir. Diğer bir yandan, Japonya’da 2009 yılında ortaya konulan düzenleme sonucunda, tüm öğretmenlerin on yıl görev yaptıktan sonra öğretmenlik sertifikalarını yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlik sertifikalarını yenilemeyen öğretmenler ise, görevlerinden uzaklaştırılmaktadırlar (NCEE, 2015h).

Japonya’da öğretmen değerlendirmeleri üzerine yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaklaşık %72,5’i yapılan değerlendirmelerin öğretimin kalitesini ve standartlarını

geliştirmediğini ifade ettikleri ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları üzerine olumsuz görüşlerin olmasının nedenleri; her öğretmenin farklı branşlarda uzman olmasına rağmen okul müdürlerinin yetersizliği, personel sayısının fazla olması ve zamanın yetersiz olması olarak belirtilmektedir (Katsuno, 2013).

Öğretmenlerin performanslarının iyileştirilmelerinde, öğretmenlere değerlendirme sürecinde sağlanan rehberlik ve denetimin ardından verilen geri bildirim, önemli bir yere sahiptir. Japonya’da öğretmenlerin değerlendirilmesinde okul müdürlerinin rolünün ön planda olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında yeterli olmayacağı söylenebilir.

Türkiye ile PISA’da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Okul Denetimi/Değerlendirmesi ve Öğretmen Değerlendirmesi Sistemlerinin Karşılaştırılması

Türkiye ile PISA’da başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) okul denetimi uygulamalarının amaçları, kimler tarafından gerçekleştirildiği ve okul denetimi süreçleri bağlamında Tablo 9’da; öğretmen değerlendirme uygulamalarının amaçları, kimler tarafından gerçekleştirildiği, öğretmen denetimi süreçleri ve değerlendirme sonuçları bağlamında ise Tablo 10’da karşılaştırılmaktadır.

Tablo 9

Türkiye ile PISA (2012)'da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Okul Denetimi/Değerlendirmesi Uygulamalarının Karşılaştırılması

ÜLKELER	OKUL DENETİMİ/DEĞERLENDİRMESİ UYGULAMALARI		
	Amaçları	Denetim/Değerlendirme Yapan Kişiler	Uygulama Aşamaları
ÇİN-ŞANGHAY	Okulların kendi hedeflerini gerçekleştirme ve gelişmelerini sağlamak	-Eğitim denetimi ofisi denetçileri	-Denetçilerin denetim planını hazırlaması ve okullara göndermesi -Okulların bu plan çerçevesinde öz-değerlendirmelerini yapmaları -Denetçilerin denetimi - Denetçilerin denetim raporunu hazırlamaları -Okulun bu rapora dayalı olarak tedbirler almaları ve aldıkları tedbirleri denetçilere bildirmeleri
SİNGAPUR	Okulların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını tanımlamak ve mükemmel okullar oluşturmak	-Eğitim Bakanlığının yetkilileri -Okulun oluşturduğu öz-değerlendirme komitesi	- Okulların her yıl öz-değerlendirmelerini yapmaları -Eğitim Bakanlığının yetkililerinin 6 yılda bir öz-değerlendirme raporlarını onaylamaları
GÜNEY KORE	Okulların gelişmelerini sağlamak	-İl eğitim ofisleri dışsal uzmanları -Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin oluşturduğu öz değerlendirme komitesi	-Okulların her yıl öz- değerlendirme yapmaları -Dışsal uzmanların 3 yılda bir öz-değerlendirme raporlarını inceleyip değerlendirmesi
JAPONYA	Okulların sorun alanlarını tanımlayıp mevcut durumlarını iyileştirmeye yönelik gelişimsel hedefler belirlemek	-Eğitim uzmanları ve akademisyenler -Yerel toplumdaki kişiler -Okul yöneticileri, Öğretmenler -Veliler -Öğrenciler	-Okulların öz-değerlendirmelerini yapması -Okul paydaşlarının değerlendirmesi -Dışsal değerlendirme raporlarının yapılması
TÜRKİYE	Okul ve kurumların rehberlik, kontrol ve denetimlerini yapmak	- Maarif müfettişleri	-Maarif müfettişlerinin okullar hakkında ön araştırmalar yapmaları - Alanda rehberlik ve denetim uygulaması -Rehberlik ve denetim raporunun hazırlanması

Tablo 10

Türkiye ile PISA (2012)'da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Öğretmen Değerlendirilmesi Uygulamalarının Karşılaştırılması

ÜLKELER	ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ UYGULAMALARI			Değerlendirme Sonuçları
	Amaçları	Denetim Yapan Kişiler	Uygulama Aşamaları	
ÇİN-ŞANGHAY	Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması	-Okul müdürleri -Okul yöneticileri -Bölüm başkanları -Meslektaşları -Değerlendiren öğretmenin kendisi	-Öğretmenlerin öz-değerlendirmelerini yapmaları -Öğretmenlerin bölüm düzeyinde değerlendirilmesi -Öğretmenlerin okul düzeyinde oluşturulan komite tarafından değerlendirilmesi	-Ek ikramiye -Terfi
SİNGAPUR	Öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerinin ve sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak	-Uzman eğitim yetkilileri -Okul yöneticileri -Bölüm başkanları	-Öğretmenlerin bireysel olarak gelişim hedeflerini belirlemeleri -Öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için yönlendirilmeleri -Öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi	-Performans ikramiyeleri -Terfi -Kariyer yollarının şekillenmesi
GÜNEY KORE	-Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak -Öğretmenlerin terfi kararlarını almak -Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak	-Okul müdürü -Okul yöneticileri -Meslektaşları -Veliler -Öğrenciler	-Öğretmenlerin meslektaşları tarafından değerlendirilmesi -Öğretmenlerin, veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmeleri -Öğretmenlerin, okul değerlendirme komitesi tarafından değerlendirilmeleri	-Performans ikramiyeleri -Terfi
JAPONYA	Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması	-Okul müdürleri -Değerlendiren öğretmenin kendisi	-Öğretmenlerin okul müdürleri ile bireysel gelişim hedeflerinin belirlenmesi -Öğretmenin hedeflerini gerçekleştirme düzeyi hakkında öz-değerlendirme yapması -Öğretmenin hedeflerini gerçekleştirme düzeyini okul müdürünün değerlendirmesi	-Maaş artışları -Terfi
TÜRKİYE	Öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek	-Okul müdürleri	-Okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarını gözlemlenmeleri ve değerlendirmeleri	-Başarı, üstün başarı belgeleri - Ödül belgeleri

Çin-Şanghay ve Güney Kore’de, okul denetimi uygulamalarının amaçları, okulların gelişimlerinin sağlanmasıdır. Japonya’da okulların sorun alanlarının iyileştirilmesi ve gelişimsel hedeflerin belirtilmesi amaçlanırken, Singapur’da mükemmel okullar oluşturmak nihai hedeftir. Türkiye’de ise, okulların kontrollerinin yapılması ve bu bağlamda rehberlik yapılması amaçlanmaktadır.

Çin-Şanghay’da okul denetimleri, eğitim denetimi ofisi denetçileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Güney Kore ve Singapur’da okullarda oluşturulan öz-değerlendirme komiteleri, eğitim ofisleri uzmanları ve Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından okul değerlendirmeleri sürdürülmektedir. Japonya’da ise bu sürece, eğitim uzmanları ve akademisyenler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler dahil edilmektedir. Türkiye’de ise, maarif müfettişleri aracılığı ile okul denetimleri yapılmaktadır.

Okulların değerlendirilme sürecinde Güney Kore ve Singapur, her yıl öz-değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Güney Kore’de 3 yıl, Singapur’da 6 yıl aralıklarla okullar dışsal değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. Japonya’da okullar öz-değerlendirmelerini yapmalarının ardından paydaşlar okulları değerlendirmektedir. Uanı sıra isteğe bağlı olarak Japonya’da okullar, dışsal değerlendirmeler yapılmaktadır. Çin-Şanghay’da eğitim denetimi ofisi denetçilerinin okullar hakkında denetim planı hazırlamasının ardından okullardan öz-değerlendirmelerini yapmaları istenmektedir. Türkiye’de ise, maarif müfettişler denetimi yapılacak okul ile ilgili ön çalışmalar yapmakta ardından alanda denetim gerçekleştirilmekte ve denetim raporunun yazılmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi uygulamalarında Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya, öğretmenlerin sürekli mesleki sağlamayı hedeflemektedir. Türkiye’de ise, öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek amaçlanmaktadır.

Çin-Şanghay’da öğretmenlerin değerlendirilmeleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve değerlendiren öğretmenlerin kendileri tarafından yapılmaktayken, Güney Kore’de veliler ve

öğrenciler de bu sürece dahil edilmektedir. Japonya’da öğretmenlerin kendileri ve okul müdürleri tarafından öğretmen değerlendirme süreci yürütülürken, Singapur’da eğitim uzmanları ve bölüm başkanları da öğretmen değerlendirilmesinde yer almaktadır. Türkiye’de ise öğretmenler, okul müdürleri tarafından değerlendirilmektedir.

Çin-Şanghay’da öğretmenler değerlendirme süreçlerinde, öz değerlendirme yapmakta ardından bölüm düzeyinde ve okul düzeyinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Güney Kore’de meslektaşları, veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirilen öğretmenler ardından okul komitesi tarafından değerlendirilmektedir. Japonya’da öğretmenlerin bireysel olarak hedeflerini belirlemesi ile başlayan değerlendirme süreci, eğitim yılı sonunda değerlendirilen öğretmenin kendisi ve okul müdürü tarafından, öğretmenin hedeflerini gerçekleştirme düzeyinin ortaya konulması ile son bulmaktadır. Singapur’da da benzer şekilde değerlendirme süreci başlamaktadır. Uanı sıra Singapur’da öğretmeni değerlendiren kişi yıl boyunca öğretmeni yönlendirici çalışmalar yaptığı belirtilmektedir. Türkiye’de ise, okul müdürleri öğretmenlerin performansları gözlenmekte ve değerlendirilmektedir.

Bölüm V

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar

Türkiye ile PISA (2012) sınavlarında başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları.

- Çin-Şanghay’da okullar, kendi hedeflerini belirleyerek, sürekli gelişimlerinin sağlanması için denetlenmektedir. Bu denetimler, eğitim denetimi ofisi denetçileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Okul denetimi sürecinde denetçiler, ilk olarak denetim planı hazırlamakta ve bu planı okullara göndermektedirler. Okullar bu plan çerçevesinde, öz-değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Ardından denetçiler, okulları denetlemekte ve denetim sonuçlarını içeren bir rapor hazırlamaktadırlar. Son olarak okulların hazırlanan bu rapora dayalı olarak tedbirler almaları ve aldıkları tedbirleri denetçilere bildirmeleri istenilmektedir.
- Singapur’da okul değerlendirmeleri, okulların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını tanımlamak ve mükemmel okullar oluşturmak için yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, iki aşamalı olarak yürütülmektedir. Singapur’da, okullarda oluşturulan öz değerlendirme komiteleri tarafından her yıl öz değerlendirme yapmaları istenilmektedir. Ardından okulların öz değerlendirme raporları, Eğitim Bakanlığı yetkileri tarafından altı yılda bir onaylanmaktadır.
- Güney Kore’de okul değerlendirmeleri, okulların gelişimlerinin sağlanması amacıyla yapılmaktadır. Güney Kore’de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yer aldığı öz-değerlendirme komitesi, her yıl okulların öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. İl eğitim ofisleri dışsal uzmanları ise, okulların öz-değerlendirme raporlarını üç yılda bir inceleyip değerlendirmektedirler.

- Japonya’da okul değerlendirmeleri, okulların sorun alanlarını tanımlamalarını ve mevcut durumlarını iyileştirmeye yönelik gelişimsel hedefler belirlemeleri için yapılmaktadır. Bu değerlendirme üç aşamalı olarak gerçekleşmektedir. İlk aşamada okullar, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin anketler yoluyla görüşleri alarak, öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. İkinci aşamada, okul yöneticileri başkanlığında, yerel toplumdaki kişiler ve veliler okul hakkındaki görüşlerini belirtmek amacıyla bir araya gelmektedirler. Üçüncü aşamada ise, eğitim uzmanlarından ve akademisyenlerden okulları değerlendirmeleri istenilmektedir. Birinci ve ikinci aşama, okul değerlendirmeleri sürecinde uygulanması zorunlu iken, dışsal değerlendirmecilerin yer aldığı üçüncü aşama gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Türkiye’de okul denetimleri, okul ve kurumlara rehberlik, kontrol ve denetim yapmak amacıyla yürütülmektedir. Bu okul denetimlerini, maarif müfettişleri yapmaktadır. Türkiye’de okul denetimi süreci, maarif müfettişlerinin okullar hakkında ön araştırmaları yapmaları ile başlamakta, maarif müfettişlerinin alanda rehberlik ve denetim uygulamaları ile sürmektedir. Ardından maarif müfettişleri, okulların denetim sonuçlarını içeren rehberlik ve denetim raporlarını hazırlamaktadırlar.

Türkiye ile PISA (2012) sınavlarında başarı gösteren bazı ülkelerin (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) öğretmen değerlendirmesi uygulamaları

- Çin-Şanghay’da öğretmen değerlendirmesi uygulamaları, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla yapılmaktadır. Şanghay’da öğretmenlerin değerlendirilmesi süreci, üç aşamalı olarak gerçekleşmektedir. İlk aşamada öğretmenler, öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. İkinci aşamada öğretmenler, bölüm başkanları ve meslektaşları tarafından bölüm düzeyinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Üçüncü aşamada ise, okul müdürü ve okul yöneticilerinden oluşan bir

komite tarafından okul düzeyinde değerlendirilmektedirler. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, ek ikramiyeler ve terfiler almaktadırlar.

- Singapur'da öğretmen değerlendirmesi uygulamaları, öğretmenlerin daha iyi performans göstermeleri ve sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla yapılmaktadır. Öğretmenler eğitim yılı başında, bir uzman yetkilisi ile birlikte bireysel olarak gelişim hedeflerini belirlemektedirler. Ardından eğitim yılı içerisinde uzman eğitim yetkilisi, öğretmeni yönlendirmektedir. Eğitim yılı sonunda ise, öğretmenlerin bireysel olarak hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenmektedir. Uzman eğitim yetkililerinin hazırladıkları raporları okul müdürleri onaylanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, performans ikramiyeleri ve terfiler almaktadır. Uzun sıra öğretmenlerin kariyer yolları, değerlendirme sonuçlarına göre şekillenmektedir.
- Güney Kore'de öğretmenler, sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması, terfi kararlarının verilmesi ve motivasyonlarının artırılması amacıyla değerlendirilmektedirler. Öğretmenler, eğitim yılı içerisinde okul değerlendirme komitesi, meslektaşları, veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmektedirler. Değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin performans ikramiyelerinin ve terfilerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır.
- Japonya'da öğretmenler, sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla değerlendirilmektedirler. Eğitim yılı başında öğretmenler, okul müdürleri ile birlikte bilimsel gelişim hedeflerini belirlemektedirler. Eğitim yılı sonunda ise öğretmenler, hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri hakkında öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Ardından okul müdürleri, öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmektedirler.
- Türkiye'de öğretmenler, başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek amacıyla değerlendirmektedirler. Okul müdürleri öğretmenlerin performanslarını gözlemleyerek

değerlendirilmektedirler. Değerlendirme sonuçları, öğretmenlere başarı belgelerinin verilmesinde kullanılmaktadır. Değerlendirme sonuçları, öğretmenlere başarı belgelerinin verilmesinde kullanılmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin ödüllendirildiği bir teşvik sistemi bulunmamaktadır.

Türkiye ile PISA (2012)'da başarı gösteren ülkeler bazı ülkeler (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore, Japonya) okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları ve öğretmen değerlendirmesi uygulamaları

- İncelenen ülkelerde okul denetimleri, okulların zayıf ve güçlü yönlerinin tanımlanmasını, zayıf alanları iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasını ve böylelikle okulların gelişimlerinin sağlanılmasını hedeflemektedir.
- Güney Kore, Japonya ve Singapur'da okulların her yıl öz değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Çin-Şanghay'da ise, eğitim denetimi ofisi denetçilerinin denetimi yapılacak okullar hakkında denetim planının hazırlanmasının ardından okullar öz değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Böylelikle bu ülkelerde okullar kendi değerlendirme süreçlerinde sorumluluk üstlendikleri söylenilebilir.
- Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'da öğretmenlerin değerlendirilmesi uygulamalarında, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir.
- Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'da öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin sorumluluk üstlendikleri görülmektedir. Türkiye'de ise öğretmenler söz sahibi değildirler.
- Çin-Şanghay, Güney Kore ve Singapur'da öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, içerisinde okul yöneticileri, bölüm başkanları, meslektaşları, veliler ve öğrencilerin yer aldığı çoklu değerlendirmeciler tarafından yapılmaktadır.

- Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'da öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik teşvik sistemleri bulunmaktadır.

Tartışma

Ülkeler, küreselleşen dünyada rekabet edilebilirliklerini sürdürebilmek için, eğitim politikalarında düzenlemeler ve yenilikler yapmaktadırlar. Ülkelerin küresel düzeyde eğitim sistemlerinin ne durumda olduklarını ortaya koyan uluslararası düzeyde düzenlenen sınavlar (PISA, TIMSS, PIRLS) bulunmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), bu sınavlardan biridir. PISA sınavına katılan ülke sayısı her geçen gün artmaktadır (OECD, 2014; OECD, 2016a). Bu bağlamda, PISA sınavı sonuçları dikkate alınarak, öğrencilerin performanslarına etki eden faktörlerin analiz edildiği çalışmalar yapılmaktadır (Akyüz ve Pala, 2010; Anagün, 2011; Anıl, 2009; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Gülleroğlu, Bilican Demir ve Demirtaşlı, 2014; Güzle Kayır ve Erdoğan, 2015; Önder ve Gelbal, 2016; Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2014; Türkan, Üner, Alcı, 2015; Usta ve Çırıkçı Demirtaşlı, 2014; Uıldırım, 2012; Uılmaz Fındık ve Kavak, 2013). Son yıllarda düzenlenen PISA (2012, 2015) sınavlarında, uzakdoğu ülkeleri elde ettikleri başarılar ile dikkatleri üzerlerine çekmektedirler. Bu araştırmada da, PISA (2012)'da başarı gösteren Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya'nın eğitim denetimi sistemleri incelenerek, karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir.

PISA (2012)'da başarı gösteren ülkelerin (Çin- Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) okul denetimi/değerlendirmesi uygulamaları incelendiğinde, okulların eğitim yılı içerisinde kendi hedeflerini belirledikleri, eğitim yılı sonunda ise, öz değerlendirmelerini yaparak, gelişim düzeylerini ortaya koydukları görülmektedir. Türkiye' de ise okullar, maarif müfettişleri tarafından denetlenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye okul denetimi uygulamalarında çeşitli düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Okul denetimleri uygulamalarında, okulların kendi denetim süreçlerinde sorumluluk üstlenerek, kendi gelişimsel

hedeflerini tanımlamaları gerekmektedir. Uanı sıra okulların tüm paydaşları, denetim sürecinde söz sahibi olmalıdır. Böylelikle okulların, çok yönlü gelişimlerinin sağlanılabileceği düşünülmektedir. Demirkasımoğlu (2012)'da, eğitim denetimi sürecinde tüm paydaşların yer alması gerektiğini belirtmektedir.

PISA (2012)'da başarı gösteren ülkelerin (Çin- Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) öğretmen değerlendirmesi uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim yılı başında bireysel hedefler belirledikleri, eğitim yılı içerisinde bu hedefleri gerçekleştirmelerine yönelik olarak mesleki yardım aldıkları ve eğitim yılı sonunda ise hedeflerini gerçekleştirme düzeylerine göre değerlendirildikleri görülmektedir. Uanı sıra öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde okul yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri içeren çoklu değerlendirmecilerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, ek ikramiyeler ve terfiler ile ödüllendirilmektedir. Türkiye'de ise, öğretmenlerin performansları okul müdürleri tarafından değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlayacak etkili bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde, öğretmenler bireysel olarak gelişim hedeflerini belirlemeli, öz-değerlendirmelerini yapmalı ve bu süreçte sorumluluk üstlenmelidirler. Değerlendirme sürecinde her öğretmen bireysel olarak ele alınarak, kendi gelişim hedeflerine göre değerlendirilmelidir. Memduhoğlu (2012) yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin aynı performans ölçütlerine göre değerlendirilmesini uygun bulmamaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirilmeleri sürecinde çoklu değerlendirmeciler yer almalıdır. Altun (2014), Türkiye'de öğretmenlerin değerlendirilmeleri sürecinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, zümre başkanlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin yer alabileceğini belirtmektedir. Can ve Uüksel (2016) yaptıkları çalışma da, Türkiye'de öğretmenlerin

performanslarının değerlendirilmesi sürecinde, okul müdürlerinin yeterli düzeyde rehberlik çalışmaları yapmadıklarını ifade etmektedir.

Türkiye’de okul denetimleri sonuçlarına ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sonuçlarına dayalı olarak yürütülecek bir teşvik sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin motivasyonlarının artırılacağı düşünülmektedir. Uzun sıra okul denetimlerinden sorumlu maarif müfettişlerine, öğretmenleri değerlendiren okul müdürlerine hizmet içi eğitimler düzenlenerek daha etkili denetim ve değerlendirme süreçleri yürütülmelidir.

Öneriler

Uygulamacılara öneriler.

- Türkiye’de okul denetimi ve öğretmen değerlendirmesi uygulamalarında düzenlemeler yapılırken, uluslararası sınavlarda başarı gösteren ülkelerin okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi uygulamaları ışığında yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, okulların denetlenmesi sürecinde, okullardan kendi hedeflerini belirlemelerini, öz değerlendirmelerini yapmalarını ve böylelikle denetim süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerini içeren yasal düzenlemeler yapabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen değerlendirmesi sürecinde kullanılan performans değerlendirme formunu, öğretmenlerin branşlarına ve öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştırabilir.
- Türkiye’de öğretmenler, içerisinde okul yöneticileri, meslektaşları, veliler ve öğrencilerin yer aldığı çoklu değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmelerini içeren yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına yönelik olarak öğretmenlere, hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleyebilir ve ek ikramiyeler verebilir.

- Türkiye’de okulların denetlenmesinden sorumlu maarif müfettişlerinin niteliklerini arttırmalarına yönelik olarak yüksek lisans yapma şartı getirilebilir.
- Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla yapılan öğretmen değerlendirmesi sürecinden sorumlu okul müdürlerine yönelik olarak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, okul denetimi ve öğretmen değerlendirmesi uygulamalarında düzenlemeler yaparken, tüm paydaşlardan görüş alabilir.

Araştırmacılara öneriler.

- Eğitim alanında uluslararası sınavlarda elde ettikleri başarıları ile ön plana çıkan farklı ülkelerin eğitim denetimi uygulamaları karşılaştırmalı olarak analiz eden bir çalışma yürütülebilir.
- Bu araştırmada ülkelerin eğitim denetimi sistemleri, okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi temaları altında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Ülkelerin eğitim denetimi sistemleri farklı temalar altında incelenerek, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan bir çalışma yapılabilir.
- Araştırma kapsamında incelenen PISA (2012)’da başarılı olan bazı ülkelerin okul denetimi/değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi uygulamalarının Türkiye için uygulanabilirliği konusunda denetçilerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini içeren bir çalışma yapılabilir.
- Denetçilerin okul denetimi sürecinde etkililiğini ortaya koyan çalışmalar yürütülebilir.
- Okul müdürlerinin öğretmen değerlendirmesi sürecinde etkililiğini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkalm, Ş. Ş. (1992). Müfettişlerin görev beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 117- 123.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 151-179.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’ de ilköğretim okullarında eğitim denetimi bir meta-sentez çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akyüz, G. ve Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668- 678.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süresi değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84- 102.
- Angel, L. C. (2015). Steering the national: exploring the education policy uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)’nda Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- April, D. & Bouchamma, Y. (2015). Teacher supervision practices and principals’ characteristics. *Alberta Journal of Education Research*, 61(3), 329-346.

- Türkan, A., Üner, S. S. ve Alcı, B. (2015). 2012 PISA matematik testi puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 358- 372.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aysal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (ss.2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 119-134.
- Usta, H. G. ve Çıkırıkçı Demirtaşlı, R. N. (2014). PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığını etkileyen duyuşsal faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 93-107.
- Van Amelsvoort, G., Steur, R., Martijnse, E. & Verkroost, J. (2011). *Education and education inspection in China (SICI report)*. Utrecht: The Standing International Conference of Inspectorates.
- Yalçın, S. ve Tavşancıl, E. (2014). Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 947-968.
- Yang, X., Shi, C. & Sun, H. (2006, November). *Comparative study of the educational inspectorate systems in the United Kingdom, France and China*. Paper presented at the Asia Pacific Educational Research Association Conference, Hong Kong, China.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitim kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.

- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bursalıoğlu, (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, T. P. (2013). *Teacher supervision and evaluation: a case study of administrators' and teachers' perceptions of mini observations* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University College of Professional Studies, Boston, Massachusetts.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 112-122.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201- 209.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28.
- Carvalho, L. M. & Costa, E. (2014). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 36(5), 1-9.
- Chairoula, P. (2011). *Eğitim denetimi Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Cheng, K. (2015). Shanghai: how a big city in a developing country leaped to the head of the class. In M. S. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: an agenda for American education*

- built on the world's leading systems* (5th ed.) (pp. 21- 51). Cambridge: Harvard Education Press.
- Choi, H. J. & Park, J. H. (2016). An analysis of critical issues in Korean teacher evaluation systems. *C.E.P.S. Journal*, 6(2), 151- 171.
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çalışkan Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri istatistiklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 375-394.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*.
- Cho, J., Kim, S., Kim, M. & Rim, H. (2012). Republic of Korea. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, C. A. Minnich, G. M. Stanco, A. Arora, V. A. S. Centurino & C. E. Castle (Eds.), *TIMSS 2011 encyclopedia: education policy and curriculum in mathematics and science* (pp. 509- 521). USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Çiçek Sağlam, A. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türk eğitim sisteminin denetimi nedurumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi- bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Daresh, J. C. (2006). *Supervision as proactive leadership* (4th ed.). USA: Waveland Pr Inc.

- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 23-48.
- Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S.G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375-400.
- Erkan, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İngiltere, Almanya ve İspanya eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 41-48.
- Feriger, Y. & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: an ironic investigation. *Journal of Education*, 47(2), 100-116.
- Gall, M. D. & Keith, A. A. (2010). *Clinical supervision and teacher development*. The United States of America: Wiley.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). *Educational research: competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Education Inc.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria: VA.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: gelişimsel bir yaklaşım* (Çev. Ed. M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003- 2006- 2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201- 222.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-5.

- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1-21.
- Güzle Kayır, Ç. ve Erdoğan, M. (2015). The variation in Turkish students' reading skills based on PISA 2009: the effects of socio- economic and classroom- related factors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 80- 96.
- Headen, E. Q. (2014). *A comparative analysis of teacher evaluation policy* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Educational Leadership Policy and Technology Studies, Tuscaloosa, Alabama.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389- 422.
- İlğan, A., Parylo, O. & Sungu, H. (2014). Predicting teacher job satisfaction based on principals' instructional supervision behaviours: a study of Turkish teachers. *Irish Education Studies*, 34(1), 69-88.
- İnan, C. ve Bekler, E. (2014). PISA sınavlarında Türkiye'nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(5), 1097-1118.
- Jaffer, K. (2010). School inspection and supervision in Pakistan. *Prospects*, 40, 375-392.
- Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S. & Baba, S. B. (2011). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(3), 214-217.
- Janssens, F. J. G. & van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.

- Jinjie, X. (2012, May). *The history, culture and development of basic education system in Shanghai*. Shanghai PISA Center, Shanghai Academy of Educational Sciences, Sino-Finnish seminar on education systems, Shanghai, China.
- Kang, N. H. (2013). Teacher evaluation policy development in South Korea. In M. Akiba (Ed.), *International perspectives on education and society: teacher reform around the World: implementations and outcomes* (pp. 147- 177). Bradford, GB: Emerald Group Publishing Limited. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. <http://rdb.meb.gov.tr//yayinlar/AB%20egitim.pdf> adresinden alınmıştır.
- KEDI (2010). *Country background report for Korea*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/49363138.pdf> adresinden 01.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Katsuno, M. & Takei, T. (2008). School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*, 6(2), 171-181.
- Katsuno, M. (2013). *How is teacher evaluation policy enacted? The workings of performativity and micro-politics in Japanese schools*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Lai, M. & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: the experiences of Hong Kong and Shanghai. *British Association for International and Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Lee, C. K. & Tan, M. Y. (2010, March). *Rating teachers and rewarding teacher performance:*

- the context of Singapore*. APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand.
- Lee, J.C., Ding, D. & Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: the Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163.
- Liang, X., Kidwai, H. & Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it: insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. Washington, DC: World Bank Group.
- Liew, W.R. (2012). Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of education*, 32(3), 285-303.
- Liu, S. & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 231-250.
- Marczely, B. (2001). *Instructor' s manuel for supervision in education*. USA: Aspen Publishers, Inc.
- Marzona, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: supporting the art of science of teaching*. The United States of America: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Maya, İ. (2013a). PISA sonuçları açısından ülkelerin eğitimli olmayan nüfus yapısının analizi: uluslararası bir perspektif. *Turkish Studies*, 8(8), 911-927.
- Maya, İ. (2013b). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 69-84.
- Maya, İ. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen eğitsel göstergeler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1665-1684.

- MEB (1973). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden
 14.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
 adresinden 12.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/yonetmelik.pdf adresinden 20.08.2016
 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2015a). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*.
<https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view?pref=2&pli=1> adresinden 03/02/2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2015b). *İlkokul/ortaokul rehberlik ve denetim rehberi*.<https://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> adresinden 04.09.2016
 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2015c). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden
 22.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri örgün eğitim 2015/'16*.http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden 15.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye' de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak oğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2014). Türkiye’ de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model oğnerisi. *Pegem Eğitim ve Oğretim Dergisi*, 4(2),25-44.
- Mette, I. M., Range, B. G., Anderson, J., Hvidston, D. J. & Nieuwenhuizen, L. (2015). Teachers’ perceptions of teacher supervision and evaluation: a reflection of school improvement practices in the age of reform. *NCPEA Education Leadership Review*, 16(1), 16- 30.
- MOE (n.d.). *The enhanced performance management process*. Performance Management Guide. <https://nssstaffdevelopment.pbworks.com/f/EPMS-Template.doc> adresinden 15.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MOE (2010). *Building a national education system for the 21st century: the Singapore experience*. http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf adresinden 20.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MOE (2015). *Education statistics digest 2015*. <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2015.pdf> adresinden 17.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MOE (2016). *Primary school education Preparing your child for tomorrow*. <https://www.moe.gov.sg/docs/defaultsource/document/education/primary/files/primary-school-education-booklet.pdf> adresinden 17.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Mok, K. H. (2006). *Education reform and education policy in East Asia*. London: Routledge.

- NCEE (2015a). *Shanghai- China overview*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/> adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015b). *Shanghai- China: instructional systems*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/> adresinden 11 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015c). *Shanghai- China: teacher and principal quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> adresinden 12 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015d). *Singapore: system and school organization*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singaporeoverview/singapore-system-and-school-organization/> adresinden 18.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015e). *Singapore: instructional systems*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-instructional-systems/> adresinden 19.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015e). *South Korea: overview*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> adresinden 10.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015f). *South Korea: instructional systems*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea->

- [overview/south-korea-instructional-systems/](#) adresinden 10.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015g). *South Korea: system and school organization*.<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization/> adresinden 11.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015h). *Japan: system and school organization*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-system-and-school-organization/> adresinden 10.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015i). *Japan: instructional systems*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/> adresinden 12.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ng, P. T. (2003). The Singapore school and the school excellence model. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 27-39.
- Ng, P. T. (2004). Innovation and enterprise in Singapore schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 183-198.
- Ng, P. T. (2007). Quality assurance in the Singapore education system in an era of diversity and innovation. *Educational Research for Policy and Practice*, 6, 235- 247.
- Ng, P.T. (2008). Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 5-15.
- Ng, P. T. & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management. *International Journal of Education Management*, 22(6), 488-505.

- Nolan, JR., J. & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: theory into practise* (3rd ed.). USA: Wiley/Jossey-Bass education.
- OECD (2009). *Teacher evaluation a conceptual framework and examples of country practices*. OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf> adresinden 02.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2012). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> adresinden 03.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2014). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden 05.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2015a). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en> adresinden 25.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2015b). *Education policy outlook: Japan*. www.oecd.org/education/policyoutlook.htm adresinden 05.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2016a). *PISA 2015 results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 09.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2016b). *Country statistical profile: China, country statistical profiles*. Key tables from OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/csp-chn-table-2016-1-en> adresinden 02.05.2016 tarihinde erişilmiştir.

- OECD (2016c). *Korea in education at a glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-66-en> adresinden 20.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2016d). *Japan in education at a glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-65-en> adresinden 21.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özdayı, N. ve Özcan, Ş. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 39-51.
- Önder, R. ve Gelbal, S. (2016). PISA 2012 sonuçlarına göre matematik öz-yeterlik ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 271- 278.
- Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2014). Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki: PISA ve ÖBBS karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 776- 789.
- Özmuşul, M. & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23-40.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: a guide for supervisors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Parvanova, Y. (2013). School management and school evaluation: a comparative analysis of Bulgarian and Japanese experience. *Sofia University Journal of Educational Research*, 3, 1-43.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). USA: SAGE Publication.

- Pawlas, G. E. & Oliva, P. F. (2008). *Supervision for today's school* (8th ed.). USA: John Wiley & Sons Inc.10.
- Piraino, G. R. (2006). *A qualitative study of differentiated teacher supervision' s impact on classroom instruction and pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Faculty of Education, Pittsburgh.
- Ponnusamy, L. & Gopinathan, S. (2013). Singapore: education in transition. In L. P. Symaco (Ed.), *Education in South- East Asia* (pp. 233-254). London: Bloomsbury.
- Quek, G., Goh, K.H., Yen, Y.P., Liu, Y. M., Tan, Q.L., Chin, T. Y. & Lau, C.Y. (2008). In I. V.S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne & G. M. Stanco (Eds.), *Timss 2007 encyclopedia: a guide to mathematics and science education around the world*. USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Rasmussen, P. & Zou, Y. (2014). The development of educational accountability in China and Denmark. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-26.
- Sclafani, S. & Lim, E. (2008). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. Washington, DC: Aspen Institute.
- SINGSTAT (2016). *Yearbook of statistics Singapore department of statistics*. Ministry of Trade & Industry, Republic of Singapore.
- Steiner, L. (2010). *Using competency-based evaluation to drive teacher excellence lessons from Signapore*. Chapel Hill, NC: Public Impact.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539994.pdf> adresinden 18.06.2016 tarihinde erişilmiştir.

- Stewart, V. (2015). Singapore: a journey to the top, step by step. In M. S. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems* (5th ed.) (pp. 113-139). Cambridge: Harvard Education Press.
- Su, K. (1974). *Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (Çev. Ed. A. Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye' deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tesfaw, T. A. & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82- 99.
- Tomal, D. R., Wilhite, R. K., Phillips, B. J., Sims, P. A. & Gibson, N. P. (2015). *Supervision and evaluation for learning and growth: strategies for teachers and school leader improvement*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tosun, N. (2013). *Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerindeki okulların eğitim denetimi politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tucker, M. S. & Ruzzi, B. B. (2015). Japan: perennial league leader. In M. S. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems* (5th ed.) (pp. 79- 113). Cambridge: Harvard Education Press.

- Türkan, A., Üner, S. S. ve Alcı, B. (2015). 2012 PISA matematik testi puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 358- 372.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aysal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (ss.2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 119-134.
- Usta, H. G. ve Çıkırcı Demirtaşlı, R. N. (2014). PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığını etkileyen duyuşsal faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 93-107.
- Van Amelsvoort, G., Steur, R., Martijnse, E. & Verkroost, J. (2011). *Education and education inspection in China (SICI report)*. Utrecht: The Standing International Conference of Inspectorates.
- Yalçın, S. ve Tavşancıl, E. (2014). Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 947-968.
- Yang, X., Shi, C. & Sun, H. (2006, November). *Comparative study of the educational inspectorate systems in the United Kingdom, France and China*. Paper presented at the Asia Pacific Educational Research Association Conference, Hong Kong, China.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitim kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.

Yılmaz Fındık, L. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249- 273.

Wu, Y.Q. (2010). *A comparative study of teacher appraisal system: in Hong Kong and Shanghai secondary schools* (Unpublished master dissertation). The University of Hong Kong, Faculty of Education, Hong Kong.

Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: applying tools and concepts* (3rd ed.). New York: Eye On Education, Inc.

Zhang, X. & Ng, H. (2015). An effective model of teacher appraisal: evidence from secondary schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23.

www.asianlii.org/cn/legis/sh/laws/posmoesad745/ adresinden 2 Haziran 2016 tarihinde erişilmiştir.

www.countryreports.org adresinden 06.10.2016 tarihinde erişilmiştir.

www.istatistik.yok.gov.tr adresinden 17.08.2016 tarihinde erişilmiştir.

www.sanghay.bk.mfa.gov.tr adresinden 03 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

www.shanghai.gov.cn adresinden 21 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Asuman YILMAZ

Doğum Yeri: Ezine- ÇANAKKALE

Doğum Tarihi: 20/07/1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a- Bildiriler:

Maya İ. ve Yılmaz, A. (2016). Küreselleşme sürecinde uluslararası sınavlarda başarı gösteren bazı ülkelerin eğitim reformları. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu VII (EYFOR), Girne, KUZHEY KIBRIS TÜRK CUM., 3-5 Kasım 2016, vol.2, no.1, pp.108-120.

Maya İ., Taştekin S. ve Yılmaz, A. (2016). Uluslararası sınavlarda başarı gösteren bazı ülkelerin eğitim yönetimi sistemlerinin karşılaştırılması. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu VII (EYFOR), Girne, KUZHEY KIBRIS TÜRK CUM., 3-5 Kasım 2016, vol.2, no.1, pp.90-105.

Maya İ. ve Yılmaz, A. (2016). PISA'da başarı gösteren bazı ülkelerde göçmen çocukların eğitimine ilişkin uygulanan politikalar ve Türkiye için öneriler. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, AYDIN, TÜRKİYE, 12-14 Mayıs 2016, ss.144-155.

Maya İ. ve Yılmaz, A. (2016). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamaları bakımından Türkiye ile PISA (2012)'da başarılı olmuş bazı ülkelerin karşılaştırılması. VIII.

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, ÇANAKKALE, TÜRKİYE, 5-8 Mayıs 2016, pp.150-152.

Maya İ. ve Yılmaz, A. (2016). Seçilmiş bazı ülkelerde okullar arasındaki başarı farklarının azaltılması konusunda uygulanan politikalar ve Türkiye için öneriler. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Trakya Üniversiteler Birliği Lisansüstü Öğrenci Kongresi, ÇANAKKALE, TÜRKİYE, 22-24 Nisan 2016, ss.85-85.

Maya İ., Taştekin S. ve Yılmaz, A. (2016). Öğretmenlikte mesleki gelişim uygulamaları bakımından Türkiye ile PISA (2012)'da başarılı olmuş bazı ülkelerin karşılaştırılması. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Trakya Üniversiteler Birliği Lisansüstü Öğrenci Kongresi, ÇANAKKALE, TÜRKİYE, 22-24 Nisan 2016, ss.78-78.

Maya İ. ve Yılmaz A. (2015). The comparasion between Turkey and some countries having the highest achievement in Programme for International Student Assesment in terms of teacher supervision policies. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, MUĞLA, TÜRKİYE, 28-31 Mayıs 2015, vol.1, no.1, pp.20-21.

b- Katıldığı Projeler:

“Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Türkiye ile PISA’ da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Karşılaştırılması”, BAP Yüksek Lisans, SYL-2016-833.

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Ordu/Akkuş - Kargı Ferhat Akbulat Ortaokulu

13/09/2012 - 23/01/2015 (İngilizce Öğretmeni)

Çanakkale/Bozcaada – Halk Eğitimi Merkezi 26/01/2015 --- (İngilizce Öğretmeni)

İLETİŞİM

Adres : Bozcaada Halk Eğitimi Merkezi Bozcaada/ÇANAKKALE

Elektronik Posta: asumamyilmaz308@gmail.com