

**İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARINA DAYALI  
ÖZ-DEĞERLENDİRME FAALİYETİNİN TASARIMINA İLİŞKİN  
OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

**GÖKHAN ZINGİL**

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARINA DAYALI  
ÖZ-DEĞERLENDİRME FAALİYETİNİN TASARIMINA İLİŞKİN OKUL  
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

**GÖKHAN ZINGİL**

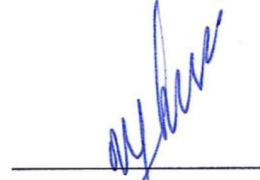
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ESKİŞEHİR, 2012**

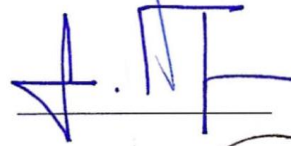
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Gökhan ZINGİL tarafından hazırlanan “İlköğretim Kurumları Standartlarına Dayalı Öz-Değerlendirme Faaliyetinin Tasarımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 05/06/2012 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

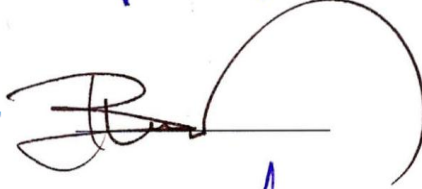
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ayhan AYDIN



Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN



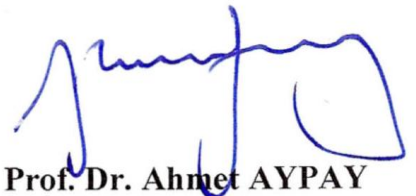
Üye: Prof. Dr. M.Bahaddin ACAT



Üye: Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU



Üye: Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ



Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Tezimi hazırlama sürecinde verdiği bilgilerden, kazandırdığı bakış açısından ve tüm yardımlarından dolayı danışmanım sayın Prof. Dr. Selahattin TURAN'a, ufkumu genişleten, kendilerinden ders aldığım öğretim üyesi hocalarım sayın Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a, sayın Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a ve sayın Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca kendileriyle görüşme yaptığım, kıymetli zamanlarını ayırarak sorularıma verdikleri samimi cevaplarla bana yardımcı olan okul yöneticilerine; yüksek lisansın başından sonuna kadar yardımlarını esirgemeyen araştırma görevlisi sayın Ayşe DÖNMEZ'e; tezin her aşamasında katkısı olan arkadaşım sayın Esen ÖZÇİMENLİ'ye; zor zamanlarımda bana hep destek olan sayın Fehmi DEMİRTAŞ'a ve gösterdikleri yakın ilgileri için minnettar olduğum, beni bugünlere getiren aileme, sevgili babam Refik ZINGİL'a ve canım annem Ülfet ZINGİL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Bursa, Mayıs 2012**

**Gökhan ZINGİL**

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARINA DAYALI ÖZ-DEĞERLENDİRME FAALİYETİNİN TASARIMINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ZINGİL, Gökhan  
Yüksek Lisans Tezi, EYTPE  
Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN  
Haziran, 2012

Nitel olarak desenlenen bu araştırmanın amacı; İlköğretim Kurumları Standartlarına (İKS) dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırma, 2011–2012 öğretim yılında Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilköğretim okullarında görevli olan okul yöneticilerini kapsamaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Farklı ilçelerde ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan 10 ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırmanın verileri ise, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara aynı sıra ile 13 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek altı tema içinde aktarılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin İKS'ye ve İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetine yaklaşımlarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Katılımcılar, standartların kapsamını yeterli bulduklarını, ancak algı ölçeklerindeki ifadelerin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını ve bu faaliyetin öğrenciler ve veliler tarafından önemsenmediğini ifade etmişlerdir. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin yukarıdan aşağıya doğru okul geliştirme yaklaşımı benimsenerek tasarlanmasını olumsuz bulan yöneticiler, bu çalışmanın bir bilgi toplama faaliyeti olarak algılandığını ve bilgi toplama amacının okul geliştirme amacını gölgelediğini düşünmektedirler. Standartlara ulaşma konusunda okullar arası girdi ve kaynak farklılıkları ile çevresel farklılıkları bir olumsuzluk olarak gören ve yeterli yardım ve desteği alamadıklarını da belirten katılımcılar, çeşitli nedenlerden dolayı toplanan bilgilerin doğruluğuna güvenilemeyeceğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-Değerlendirme, Eğitimde Standartlar, Okul Geliştirme, Eğitimde Hesap Verebilirlik, Okul Göstergeleri.

## ABSTRACT

### THE DESIGN OF SELF-EVALUATION ACTIVITY BASED ON THE STANDARDS OF PRIMARY EDUCATION INSTITUTIONS AS PERCEIVED BY PRINCIPALS

ZINGIL, Gökhan

Master Thesis in EAIPE

Advisor: Prof. Dr. Selahattin TURAN

June, 2012

This study was designed as qualitative to determine the perceptions and purposals of primary principals about the design of self-evaluation activity based on the Standards of Primary Education Institutions (SPEI). It covers principals working at primary schools of Bursa National Education Directorate. Here, maximum diversity sampling from the purposive sampling methods was used. Ten primary schools, from different counties and socio-economic environment, were chosen. Collected data was by the technique of semi-constructed interview. Principals were asked 13 open-ended questions consecutively. The gained data was transferred into six themes by analysing with the technique of discriptive analyse. This study found that the approach of principals SPEI and self-evaluation activity based on SPEI had been positive in general. Participants stated that the scope of standards had been sufficient, but the statements on the scales of perception had not been clear and understandable and this activity had been ignored by the students and their parents. Principals who found negative the designation of the self-evaluation activity based on SPEI from top to bottom by adopting the approach of a school improvement considered that this study was perceived as a collecting data activity and, thus data collecting purpose shaded the school improvement purpose. They who perceived as a negativeness of input and resource differences of schools and environmental differences and who expressed that they didn't take adequate aid and support regarding to access the standards stated that the correctness of the gathered data weren't be able to be trusted because of the some reasons.

**Keywords:** Self-Evaluation, Standards in Education, School Improvement, Educational Accountability, School Indicators.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAYI .....	i
TEŞEKKÜR .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x

### 1. BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	5

### 2. BÖLÜM

#### KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Okul Değerlendirme .....	6
2.2. Okulun Değerlendirilmesinde Yer Alan Aktörler .....	7
2.3. İç ve Dış Değerlendirme .....	8
2.4. Okul Değerlendirme Türleri .....	9
2.4.1. Teftiş .....	10
2.4.2. Okul yönetim bilgi sistemleri .....	10
2.4.3. Okul performansını raporlama .....	11
2.4.4. Akreditasyon .....	12

2.4.5. Kalite ödülü değerlendirilmesi .....	17
2.4.6. Öz-değerlendirme .....	18
2.5. Okul Değerlendirme Süreci .....	21
2.6. Okul Değerlendirmenin Amaçları ve İşlevleri .....	23
2.7. Okul Değerlendirmenin Boyutları .....	26
2.8. Okul Geliştirme ve Okul Değerlendirme .....	27
2.9. Okul Değerlendirme Model ve Yaklaşımları .....	29
2.10. İç ve Dış Değerlendirme Arasındaki İlişki .....	32
2.11. Değerlendirme Araçları, Yöntem ve Teknikleri .....	39
2.12. Değerlendirme Alanları, Değerlendirmenin Odağı ve Değerlendirilen Yönler ...	46
2.12.1. Okul değerlendirmenin odağı .....	48
2.12.2. Okul değerlendirmede değerlendirilen yönler .....	49
2.12.2.1. <i>Okul dış değerlendirmesinde değerlendirilen süreçler</i> .....	49
2.12.2.2. <i>Okul dış değerlendirmesinde değerlendirilen sonuçlar</i> .....	50
2.12.2.3. <i>Okul iç değerlendirmesinde değerlendirilen yönler</i> .....	51
2.13. Göstergeler .....	51
2.14. Okul Değerlendirme İçin Kullanılan Çerçevesel, Gösterge Setleri .....	66
2.15. Okul Değerlendirme Sonuçlarının Kullanıcıları .....	76
2.16. Okul Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı .....	76
2.17. Okul Değerlendirme Sonuçlarının Hesap Verebilirlik Amaçlı Yayınlanması .....	78
2.18. Okul Değerlendirmeye Yönelik Eleştiriler, Okul Değerlendirmedeki Sorunlar ve Zorluklar .....	79
2.19. Zorlukları Aşmak İçin Bazı Öneriler .....	85
2.20. Okul Öz-Değerlendirmenin Etkililiği Projesi .....	89
2.21. Türkiye’de Okul Öz-Değerlendirme .....	91

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	100
3.2. Çalışma Grubu .....	101
3.3. Araştırma Süreci .....	106
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik .....	108
3.5. Verilerin Analizi .....	108



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

4.1. “Standartlar ve Veri Türleri” Temasına İlişkin Bulgular .....	111
4.1.1. İKS’ye dayalı öz-değerlendirme ifadesinden anlaşılanlar .....	112
4.1.2. Kapsamın yeterliliği .....	114
4.1.3. İçerik hakkındaki görüşler .....	116
4.1.4. Standartların ve kriterlerin uyarlanabilirliği .....	117
4.2. “Standartlara Erişim Düzeyinin Ölçümü” Temasına İlişkin Bulgular .....	119
4.2.1. Veri giriş sistemi .....	119
4.2.2. Kalite algısının ölçüm zamanı ve harcanan zaman .....	120
4.2.3. Veri kaynakları .....	121
4.3. “Öz-Değerlendirmenin Okul Çalışmaları İçindeki Yeri” Temasına İlişkin Bulgular .....	133
4.3.1. Yöneticilerin genel tutumu .....	133
4.3.2. Diğer çalışanların yaklaşımı .....	134
4.3.3. Öz-değerlendirmenin bazı özellikleri ile ilgili görüşler .....	136
4.4. “Öz-Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı” Temasına İlişkin Bulgular .....	138
4.4.1. Öz-değerlendirmenin kullanım amaçları .....	139
4.4.2. Öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları .....	153
4.5. “Öz-Değerlendirmenin Dış Değerlendirme İle İlişkisi” Temasına İlişkin Bulgular .....	155
4.6. “Uyumluluk” Temasına İlişkin Bulgular .....	160

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç .....	166
5.2. Tartışma .....	171
5.3. Öneriler .....	178
5.3.1. Uygulamacılara yönelik öneriler .....	178
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	179

KAYNAKÇA .....	180
EK A: İzin Belgesi .....	185
EK B: Okul Listesi .....	186
EK C: Görüşme Formu .....	187
ÖZGEÇMİŞ .....	191

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> Okul Değerlendirmeye İlişkin Üç Bakış Açısı .....	24
<b>Tablo 2.2.</b> Öz-Değerlendirmeye İlişkin İki Farklı Model .....	32
<b>Tablo 2.3.</b> En İyi Yöntem ve Aracı Seçme İlkeleri .....	39
<b>Tablo 2.4.</b> Araç Kutusu .....	40
<b>Tablo 2.5.</b> Okul Öz-Değerlendirme Araçlarının Geliştirme Perspektifi .....	45
<b>Tablo 2.6.</b> Okul Öz-Değerlendirme Araçlarının Hesap Verebilirlik Perspektifi .....	45
<b>Tablo 2.7.</b> Okul Değerlendirmenin Odağı .....	47
<b>Tablo 2.8.</b> Eğitimde Gösterge Sistemlerinin Amaçları ve Sağlaması Gereken Bilgi Çeşitleri .....	55
<b>Tablo 2.9.</b> Gibbon ve Kochan'ın Gösterge Modeli .....	58
<b>Tablo 2.10.</b> Kapsamlı Gösterge Sistemleri İçin Üç Model .....	59
<b>Tablo 2.11.</b> Okul Süreç Göstergeleri İle İlgili Örnekler .....	60
<b>Tablo 2.12.</b> Okul Performans Göstergelerinin Temel Alanları, Alt Alanları ve Yönleri.....	63
<b>Tablo 2.13.</b> Quinn ve Rohrbaugh'ın Çerçevesinden Üretilen Süreç Göstergeleri İçin İlave Faktörler .....	64
<b>Tablo 2.14.</b> Scheerens, Glas ve Thomas'ın Belirlediği Göstergeler .....	65
<b>Tablo 2.15.</b> İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya'nın Victoria Eyaletinde Eğitimde Kalite Güvencesi İçin Kullanılan Çerçevelerin Temel İçerik Unsurları .....	67
<b>Tablo 2.16.</b> Öz-Değerlendirme İçin Kalite Göstergeleri Seti .....	70
<b>Tablo 2.17.</b> Rutin İzleme İçin Kalite Göstergelerinin Kullanılması .....	72
<b>Tablo 2.18.</b> LAOS Okul Öz-Değerlendirme Çerçevesi'nden Örnekler .....	74
<b>Tablo 2.19.</b> ZEBO'daki Süreç Değişkenleri ve Ölçüm Düzeyleri .....	75
<b>Tablo 2.20.</b> "Dış Desteğin Kalitesi" Gösterge Seti .....	90
<b>Tablo 2.21.</b> "Öz-Değerlendirmenin Etkililiği" Gösterge Seti .....	90
<b>Tablo 2.22.</b> İlköğretim Kurumları Standartları .....	95
<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcılara İlişkin Bilgiler .....	105
<b>Tablo 3.2.</b> Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı .....	106
<b>Tablo 3.3.</b> Mesleki Kıdeme Göre Katılımcıların Dağılımı .....	106
<b>Tablo 3.4.</b> Yöneticilik Kıdemine Göre Katılımcıların Dağılımı .....	106
<b>Tablo 4.1.</b> Araştırmanın Tematik Çerçevesi .....	111

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.1.</b> Yeni Sosyal-Ekonomik İhtiyaçlar ve Kamusal Talepler .....	1
<b>Şekil 1.2.</b> İlköğretim Okullarında Standartlar ve Değerlendirme .....	3
<b>Şekil 2.1.</b> EFQM Mükemmellik Modeli .....	17
<b>Şekil 2.2.</b> Okul Değerlendirme Döngüsü .....	22
<b>Şekil 2.3.</b> Değerlendirme Çevrimi .....	23
<b>Şekil 2.4.</b> Okul Değerlendirmenin Boyutları .....	27
<b>Şekil 2.5.</b> Değerlendirme ve Okul Geliştirme .....	28
<b>Şekil 2.6.</b> Değerlendirme ve Okul Geliştirmeye İlişkin Yeni Kavramsallaştırma .....	29
<b>Şekil 2.7.</b> Öz-Değerlendirme Yoluyla Okul Geliştirmenin Bütünleştirici Bir Modeli ..	37
<b>Şekil 2.8.</b> Birinci Öğrenme Döngüsü .....	38
<b>Şekil 2.9.</b> İkinci Öğrenme Döngüsü .....	38
<b>Şekil 2.10.</b> Scheerens'in Gösterge Modeli .....	56
<b>Şekil 2.11.</b> Performans Göstergelerini Tanımlamak İçin Bir Model .....	56
<b>Şekil 2.12.</b> Quinn ve Rohrbaugh'ın Geliştirdiği Etkililik Modelleri Çerçevesi .....	64
<b>Şekil 2.13.</b> OFSTED'in 1995 Yılında Geliştirdiği Değerlendirme Çerçevesi-Genel Gösterge Seti .....	69
<b>Şekil 2.14.</b> Planlı Okul Gelişim Modeli Çevrim Sistemi .....	92

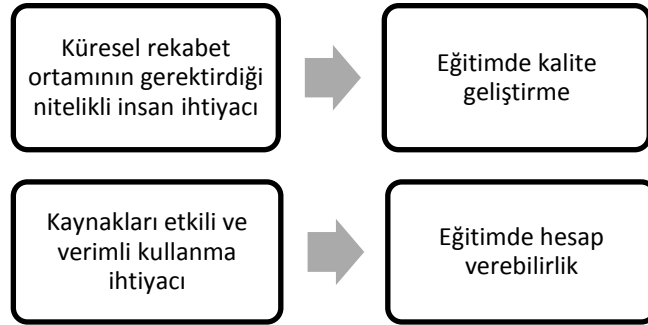
## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı ve sınırlılıkları yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Birçok ülkede, eğitimde hesap verebilirlik ile ilişkili kamusal talepler, geçtiğimiz on yıllar boyunca artmıştır. Eğitimde kalite, eşitlik, etkililik ve verimlilik için artan talepler, yeni sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar tarafından şekillenmektedir. Ülkeler, küresel rekabet ortamının gerektirdiği nitelikli insan ihtiyacını karşılamak için eğitimde niteliği artırma ve kalite geliştirme çalışmalarına önem vermeye başlamışlardır. Bu bağlamda, amaçları gerçekleştirirken kaynakları etkili ve verimli kullanma ihtiyacı da eğitimsel hesap verebilirlik konusuna olan ilgiyi arttırmıştır (Faubert, 2009, s.6). Bu durum Şekil 1.1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Yeni Sosyal-Ekonomik İhtiyaçlar ve Kamusal Talepler

Okul değerlendirme, birçok ülkede eğitimin kalitesini geliştirme, hesap verebilirlik ile ilgili politikaların ve stratejilerin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle, gerek iç gerekse dış değerlendirme mevcut eğitim politikası tartışmalarında önemli bir yere sahiptir. Çoğu ülkede politika belgeleri, hesap verebilirlik ve geliştirme taleplerine paralel bir şekilde okulun içsel ve dışsal değerlendirilmesini bir gereklilik olarak vurgulamaktadır (Faubert, 2009; Grauwe ve Naidoo, 2004; Janssens ve van Amelsvoort,

2008; McNamara, O'Hara, Lisi, Davidsdottir, 2011; Schildkamp, Vissher ve Luyten, 2009).

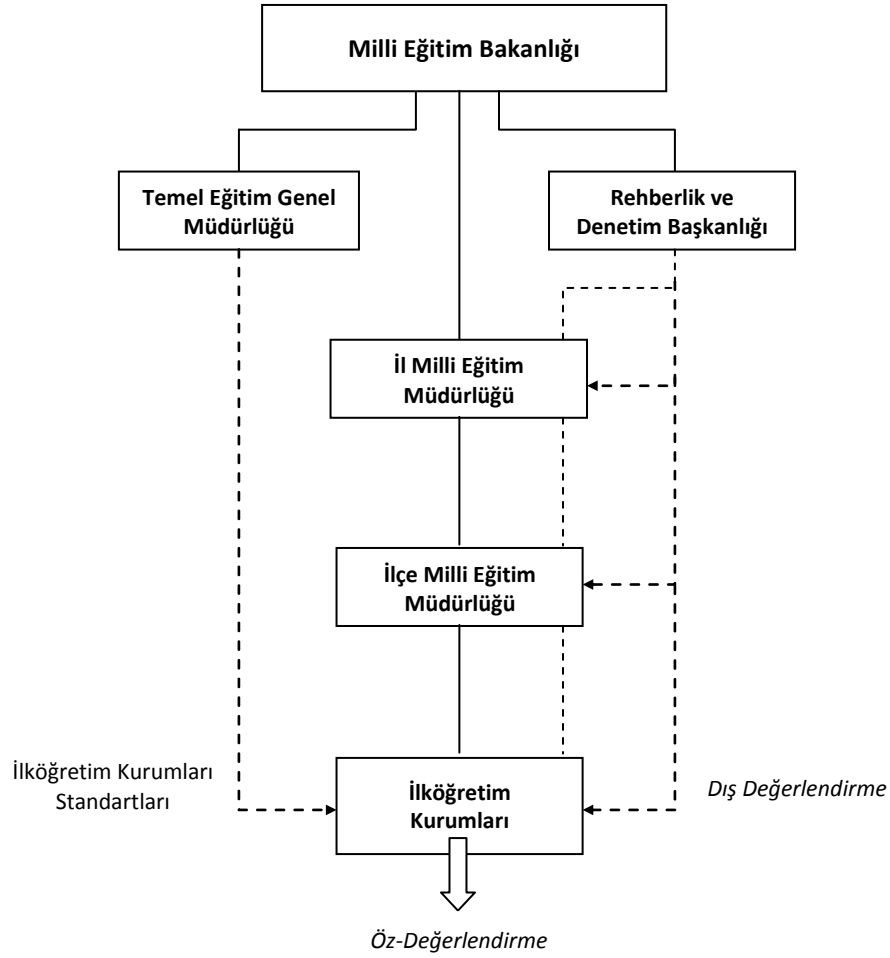
Eğitimde hesap verebilirlik ve kalite geliştirme yönünde oluşan kamusal talepler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan politik bağlam okul değerlendirmeye gösterilen ilginin artmasına sebep olmuştur. Grauwe ve Naidoo'ya (2004, s.20) göre okul değerlendirmeye gösterilen ilgiyi artıran bazı nedenler şöyle özetlenebilir:

- Çoğu ülkede kalite geliştirmenin, politika yapıcıların bir önceliği haline gelmesi ve politika yapıcıların kaliteyi izlemek için değerlendirme mekanizmalarına ihtiyaç duymaları,
- Teftiş ve destek hizmetlerini de içeren mevcut değerlendirme mekanizmalarının zayıflıkları,
- Hesap verebilirliğe yönelik taleplerin artması ve bu bağlamda güçlü kontrol ve değerlendirme mekanizmalarına olan ihtiyacın ortaya çıkması,
- Okulun müfredat, personel yönetimi ve bütçe gibi önemli alanlarla ilgili karar vermede daha özgür hale gelmesi sonucunda okullara verilen özgürlük derecesinin, okul düzeyinde hesap verebilirliğe yönelik talepleri ve merkezi hükümetlerin sistem genelinde kalite ve eşitlik standartlarını garanti etmelerini mümkün kılan değerlendirme prosedürlerine yönelik taleplerini artırması.

Dünyadaki değişime paralel olarak, eğitimde hesap verebilirlik ve kalite geliştirme üzerine odaklanan bir süreç, Türkiye'de de yaşanmaktadır. Görmez ve Şişman'a (2009) göre diğer kamu kurumlarına benzer bir şekilde, eğitim kurumlarının da hesap verebilir, saydam, şeffaf ve katılımcı bir anlayışla yönetilmesi; kaynak kullanımında, alınan kararlarda ve yürütülen işlerde esas olarak hizmetten yararlananların beklenti ve gereksinimlerini karşılaması beklenmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda kamu yönetiminde ve onun bir alt alanı olarak eğitim yönetiminde; ürün ve hizmet kalitesinin yükseltilmesine, kaynak kullanım kapasitesinin artırılmasına, kaynak kullanımında etkinliğin, verimliliğin ve tutumluluğun sağlanmasına, hesap verme mekanizmalarının ve mali saydamlığın geliştirilmesine yönelik uygulamalar gündeme gelmektedir.

"İlköğretim Kurumları Standartları", Türkiye'de, eğitimin kalitesini arttırmaya ve ilköğretim kurumlarını geliştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmalardan birisidir. İlköğretim Kurumları Standartları (İKS), ulaşılması hedeflenen en alt standartlar konusunda, bütün ilköğretim kurumlarını kaliteli eğitim için belirli bir düzeye getirmeyi ve okullar arasındaki iyi uygulamaların paylaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. E-okul veri tabanına eklenen "İlköğretim Kurum Standartları" modülü ile ilköğretim kurumlarına, öz-değerlendirmelerini yaparak mevcut durumlarını görebilmeleri ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyabilmeleri imkânı sağlanmıştır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, bu sistemi destekleyebilmek için 2009 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Teftiş ve Rehberlik

Yönergesinde de değişiklik çalışmalarını başlatmıştır. İlköğretim kurumları için belirlenen standartlar ve ilköğretim kurumlarında uygulanması gereken değerlendirmeler, ilgili birimler dikkate alınarak Şekil 1.2’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.2.** İlköğretim Kurumlarında Standartlar ve Değerlendirme

Leithwood, Steinbach ve Jantzi’ye (2002) göre reformun amaçları ile onları uygulayan öğretmen ve yöneticilerin davranışları arasındaki uyumsuzluk, çok sayıda reformun başarısız olmasının nedenidir. Reformun tasarımındaki yetersizlikler, reformun planlama ve uygulama aşamalarına reformu uygulayan okul aktörlerinin dâhil olmaması, onların kendilerini reforma adanmalarını ve reformu sahiplenmelerini

zorlaştırır. Dayatılan değişimin de yenileşim, yenilik pahasına öğretmenler arasında bir “uyum kültürü” yaratacağına inanılmaktadır (Leithwood vd., 2002).

Eğitim ve okul reformuna yönelik bir girişim olan İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin başarısı da, değerlendirmenin ve standartların okul personeli tarafından anlaşılmasına, okul personelinin değerlendirmeyi ve standartları benimsemesine, sahiplenmesine ve bu uygulama için bir adanmışlık duygusunun oluşmasına bağlıdır (Faubert, 2009; Grauwe ve Naidoo, 2004; Leithwood vd., 2002). Değerlendirme uygulamasının dayatılması, bağlılık ya da adanmışlık stratejilerini engelleyebilmekte, geliştirme pahasına yalnızca idari gerekliliklere uygunluk için kontrol stratejilerine yönelik teşvikler yaratabilmekte ve değerlendirmenin bürokratikleşmesine neden olabilmektedir (Faubert, 2009; Ryan, Chandler ve Samuels, 2007). Etkili bir öz-değerlendirme ise tasarım, planlama ve uygulama aşamalarına okul personelinin dâhil edilmesi ile gerçekleştirilebilir. Okul personelinin kendi görüşleri üzerine kurulmuş olan öz-değerlendirme faaliyetinin amaçlarına ulaşması daha olasıdır (Faubert, 2009).

## **1.2. Problem Cümlesi**

“İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve önerileri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı olarak uygulanan öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bununla birlikte, yöneticilerin İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetini anlama ve bu faaliyeti benimseme düzeylerinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır.

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Değerlendirme şemalarının tasarım, planlama ve uygulama aşamalarına dâhil edildiklerinde, okul çalışanlarının reform çabalarını sürdürmeleri daha olasıdır. Bu nedenle, tasarım ve planlama aşamasına dâhil edilmemiş olsalar bile uygulama aşamasını gerçekleştiren okul yöneticilerinin reform çabalarına destek verip vermediklerini belirlemek, İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin geleceği açısından önemlidir. Araştırmacı, yöneticilerin İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyeti ile ilgili görüş ve önerilerini alarak, ya da bir başka deyişle öz-değerlendirme faaliyetine



uygulayıcıların penceresinden bakarak İKS hakkında bir fotoğraf vermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmanın, okul öz-değerlendirme konusu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmış olan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2011–2012 öğretim yılında Bursa ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde, literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında ve bir bütün olarak okul değerlendirme konusu incelenmiş; bölümün sonunda ise Türkiye’de yapılan okul öz-değerlendirme çalışmasına yer verilmiştir.

#### 2.1. Okul Değerlendirme

Değerlendirme, değerlendirilen yönle ilgili verilerin sistematik bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve bu bilgiler temelinde bazı yargılar, düşünceler ve kararlar üretilmesi sürecidir. Değerlendirme sürecinin sonunda değerlendirilen yönle ilgili yargıya varabilmek için bir referans noktasına ya da ölçüte ihtiyaç vardır. Bu ölçüt, daha önce belirlenen bir amaç, hedef, standart veya en iyi uygulamada elde edilen bir sonuç olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı’nda değerlendirme ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2007, s.24):

Literatürde değerlendirmenin;

- a) bir gözlem veya ölçümden, bir ölçüte göre yorum çıkarma,
- b) uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak saptama,
- c) ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemi,

şeklinde değişik tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan değerlendirmenin iki aşamada gerçekleştiği anlaşılır: Birinci aşama; değerlendirme için gerekli olan verilerle yani çeşitli ölçme araç ve teknikleri kullanılarak elde edilen ölçüm sonuçlarıyla ilgilidir. Bu veriler, uygulamaya ilişkin bulguları ve faaliyetin sonucunu ortaya koyar. İkinci aşama; ölçme sonucu elde edilen veriler işlenip sonuçları, amaçlarla, beklenen değer ve normlarla karşılaştırılır ve yorumlanarak bir yargıya varılır.

Eğitimde değerlendirme; bireyleri, öğretim programını, eğitim örgütlerini ve bir bütün olarak eğitim sistemini kapsar (Görmez ve Şişman, 2009). Değerlendirmede;

- sınavlar yoluyla öğrencilere,
- geleneksel öğretmen değerlendirmesi yoluyla öğretmenlere,
- okul yöneticilerine,

- denetimler ya da okullar tarafından yapılan öz-değerlendirmeler yoluyla okullara,
- bir eğitim programına ve
- gösterge raporlarının yayınlanması veya belli hususlarla ilgili tematik çalışmalar yoluyla bir bütün olarak eğitim sistemine

odaklanılabilir (Grauwe ve Naidoo, 2004; Scheerens, 2000; Scheerens, Glas ve Thomas, 2003).

Odağında okul bulunan değerlendirme ya da kısaca okul değerlendirme, eğitimde karar verme sürecinin bir parçasıdır ve okulların performansı hakkındaki yargıları içerir. Değerlendirme bilginin sistematik olarak toplanması, analiz edilmesi ve açık amaçlar, kriterler ve değerlerle ilişkilendirilmesi yoluyla yapılır. İdeal olarak, okul değerlendirme bir okulun bütün yönlerini ve onun öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini kapsayan iç ve dış değerlemeleri içerir. Böyle bir inceleme ve analiz; insan ve program kaynakları, fiziki kaynaklar, yönetim ve liderlik kalitesi, öğretim ve öğrenme faaliyetleri, öğrenciler tarafından başarılan standartlar gibi öğeleri yansıtan çeşitli girdileri, süreçleri ve sonuçları kapsar. Bu açıdan bakıldığında okul değerlendirme, okulu geliştirme ve kaliteyi artırma sürecinin son değil, ilk adımıdır (Grauwe ve Naidoo, 2004, s.22).

## 2.2. Okulun Değerlendirilmesinde Yer Alan Aktörler

Okul değerlendirmesini de içeren, değerlendirmenin bütün türlerinde şu aktörler yer alır (Scheerens, 2000, s.102):

- A. Değerlendirmenin anlaşma sağlayan tarafları; değerlendirmeye fon sağlayanlar ve değerlendirmeyi başlatan kişiler.
- B. Değerlendirmeyi uygulayan profesyonel kadro.
- C. Değerlendirmeye veri sağlayan, değerlendirmenin hedefi durumundaki kişiler.
- D. Değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları, müşterileri veya izleyicileri.

Aktörlerin yer aldığı kategoriler birbirleri ile çakışabilir. Örneğin değerlendirmenin tarafları (A kategorisi) aynı zamanda değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları (D kategorisi) olacaklardır. Ancak değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları, değerlendirmenin tarafları ile sınırlı değildir. Örneğin, ilgili ülkedeki Eğitim Bakanlığının özel bir birimi, yapılacak bir değerlendirme çalışmasının hem tarafı hem de kullanıcısı olabilir. Ancak bu değerlendirme çalışmasının meclis üyeleri, vergi mükellefleri gibi farklı kullanıcıları da vardır (Scheerens, 2000, s.102).

### 2.3. İç ve Dış Değerlendirme

Okul değerlendirme, genellikle ulusal ya da bölgesel bir kuruluş tarafından yapılan ve teftişin bazı türlerini içeren bir dış değerlendirme bileşenine sahiptir (Nevo, 1995 akt. Ryan vd., 2007). Bununla birlikte, okul değerlendirme, değerlendirme faaliyetlerinin okul personelinin üyeleri veya bir iç değerlendirici tarafından belki de bir değerlendirme danışmanı ile istişare içinde gerçekleştirildiği bir iç değerlendirme bileşeni de içermektedir (Ryan vd., 2007).

Scheerens'e (2000) göre iç değerlendirme, uzmanlaşmış bir iç değerlendirme birimi tarafından yapılır. Dış değerlendirme okul tarafından başlatılmış olsa da değerlendirmeyi yapan kişiler okulun dışındadır. Değerlendirmeyi yapan değerlendiricilerin konumuna, kurumun içinde veya dışında olmasına bağlı olarak yapılan çalışmanın ismi ve şekli değişir (Scheerens, 2000).

Dış değerlendirme, genellikle geleneksel teftiş kurulları tarafından yapılır. Dış değerlendirme, okulun bütün faaliyetlerini kapsar. Bunun anlamı, kaynak yönetiminin bütün yönleriyle (finans, fiziki ve personel) incelenmesi, sınıf gözlemi yoluyla öğretim ve öğrenme kalitesinin değerlendirilmesi, veliler ve daha geniş toplumla ilişkilerin incelenmesidir. Böyle bir değerlendirme; denetim, bütün okul teftişi veya panel teftişi gibi farklı isimlerle de belirtilmektedir (Grauwe ve Naidoo, 2004, s.25).

Scheerens'e (2000, s.103) göre dış değerlendirmenin iki farklı çeşidi vardır. Değerlendirmede yer alan aktörlere bağlı olarak bunlar arasında şöyle bir ayırım yapılabilir:

- Taraflar, değerlendiriciler ve müşterilerin tamamı değerlendirilen birimin dışında olduğunda;
- Değerlendirme dış değerlendiriciler tarafından yapıldığında. Bu durumda değerlendirme sonuçları ya sadece birimin içindeki kişiler tarafından ya da hem içindeki hem de dışındaki kişiler tarafından kullanılabilir.

Eğer izleyicilerin bütünü, değerlendirmenin hedefi olan örgütsel birimin içinde bulunmakta ise iç değerlendirme söz konusudur. Değerlendirme için örgütsel birimin içinde (proje üretim/hizmet kısmına ait olmayan) özel bir birim veya takım oluşturulmuş olsa bile çalışmaya iç değerlendirme adı verilir (Scheerens, 2000, s.103).

Basit bir ifadeyle iç değerlendirme, okulun kendine sorduğu “*nasıl yapıyoruz?*” sorusuyla ilgilidir. Grauwe ve Naidoo'ya (2004) göre değerlendirme; “doğru şeyler yapıyor muyuz?” “çalışmamız nasıl gelişiyor?” “başkaları bunu nasıl algılıyor?” gibi sorulara daha yakından bakmaya yarayan, okul görüntüsünün okul temelli aktörler, veliler ve toplum tarafından izlenilmesine imkân tanıyan bir aynadır. İç değerlendirme; okul kültürü, örgüt ve yönetim, müfredat, öğrenme ve öğretim, öğrenci başarısı, öğrenciler ve toplum ilişkileri için destek, öğrencilerin ve velilerin memnuniyet düzeyi

gibi kilit alanların incelenmesini içerir. İç değerlendirme, farklı şekillerde de olabilir. Örneğin iç değerlendirme, personelin bütün üyelerinin kendi performanslarını incelediği ve toplum ile birlikte okulu değerlendirdiği otantik bir öz-değerlendirme süreci olabilir. Buna alternatif olarak, iç değerlendirme, sadece okul müdürü tarafından üst düzey personelin küçük bir yardımını ile yürütülen bir proje de olabilir. İç değerlendirme, okulların kendi inisiyatifinde ya da yapılması bakanlık tarafından istenmiş bir zorunluluk olabilir. Bazı ülkelerde, genellikle okul gelişim planı hazırlamanın bir parçası olarak öz-değerlendirmenin bazı biçimlerinin uygulanması okullardan talep edilmektedir (Grauwe ve Naidoo, 2004, s. 26-27).

#### 2.4. Okul Değerlendirme Türleri

Okul değerlendirme türleri ve değerlendirmeyi yapan kişiler şunlardır (Scheerens, 2000, s.112; Scheerens vd., 2003, s.29):

- Okul kadrosunun değerlendirmelerine ve görüşlerine dayalı olarak GRID adı verilen yaklaşımın bir çeşidini uygulayarak okulun teşhis edilmesi [Okul liderleri, bölümler]
- Okul yönetim bilgi sistemleri (örneğin bilgisayara veri olarak işlenmiş devamsızlık kayıtları) [Okul yöneticileri ve diğer yönetim seviyeleri]
- Öğrenci başarısının ve okul süreçlerinin değerlendirilmesini içeren bütünleşik okul öz-değerlendirme sistemleri [Okul yönetimi, bölüm başkanları]
- Bir okulun emsalleri tarafından (örneğin diğer okulların öğretmenleri tarafından) değerlendirilmesi [Okul birliklerinin oluşturduğu teftiş-ziyaret heyetleri-kurulları]
- Akreditasyon; okul işleyişinin formal bir standartlar seti kullanılarak özel bir kuruluş tarafından değerlendirilmesi [Özel kuruluşlar, ajanslar]
- Teftiş; okul müfettişleri tarafından yapılan nitel ya da yarı-nitel değerlendirme [Müfettişler]
- Okul düzeyindeki göstergelerin veya önemli verilerin izlenmesi [Okul yönetimi ve diğer yönetim seviyeleri]
- Okulun ilişkili olduğu çevrede yapılan pazar araştırması [Harici-dış araştırma kurumları]
- Dışsal okul incelemesi [Özel Danışmanlık Kurumları-Kuruluşları]
- Okul performansını raporlama

### 2.4.1. Teftiş

Okul teftişi, okul kalitesinin ulusal ve yerel performans standartlarını, kanuni ve mesleki gereklilikleri, öğrenci ve veli ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını rapor etmek ve bağımsız doğrulama sağlamak için yürütülen hedefe yönelik ve periyodik inceleme sürecidir (Janssens, 2007 akt: Janssens ve van Amelsvoort, 2008 ve McNamara vd., 2011).

Teftiş, eğitim amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak üzere yapılır. Eğitimde teftiş; idari ve öğretim teftişi olarak ikiye ayrılabilir. Eğitim yönetimi ya da yöneticilerinin işlerindeki başarı derecesini betimlemek üzere yönetim teftişi yapılır. Başka bir deyişle yönetimin eğitim örgütünün amaçlarını ne derecede gerçekleştirdiğini tespit etmek üzere bu değerlendirme yapılır. Öğretim teftişi ise öğretimin geliştirilmesini hedefler. Öğretim teftişinin temel işlevi öğretmenin mesleki gelişiminde rehberlik ve danışmanlık yapmaktır. Eğitimde teftişin hedefi hata bulmak değil, geliştirmek olmalıdır. Eğitimde teftiş kurum teftişi ve ders teftişi olarak da kategorileştirilmektedir. Bu durumda kurum teftişi, yönetim teftişine, ders teftişi ise öğretim teftişine karşılık gelir (Balci, 2010, s.52).

Buna ek olarak, orantılı teftiş, 2000’li yılların başlarından bu yana çeşitli ülkelerdeki teftiş uygulamalarında önemli bir role sahiptir. Orantılı teftiş iki şekilde kavramsallaştırılmaktadır (Janssens ve van Amelsvoort, 2008):

- Birinci kavramsallaştırmada okul teftişinin sıklığı ve biçimi, okulun kalitesine ve kalitesini düşüren risklere bağlıdır. Bu, düşük performanslı okulların ya da kalitesindeki ciddi bir düşüş nedeniyle sıkıntı çekmesi beklenen okulların daha iyi performans gösteren okullara göre daha erken ve daha sık teftiş edilecekleri anlamına gelir. Bu tür bir orantılılık Hollanda’da ve diğer Avrupa ülkelerinin teftiş sistemlerinde görülebilir.
- Diğer kavramsallaştırmada ise gerçek okul teftişinin genişliği ve kapsamı, okulun öz-değerlendirmede rapor edilen verilere dayanır. Teftiş kurulunun eğitimin kalitesi ile ilgili yönleri yeniden incelemesine, tekrar araştırmasına gerek yoktur. Çünkü bu yönler teftiş öncesinde okulun kendisi tarafından düzgün bir şekilde değerlendirilmiştir.

### 2.4.2. Okul yönetim bilgi sistemleri

Okul yönetim bilgi sistemleri, özel sektördeki benzer sistemlerden esinlenerek oluşturulmuşlardır. Okul yönetim bilgi sistemi, bir veri bankası içeren bir veya birden fazla bilgisayara ve verilerin depolanması, analizi ve dağıtımına izin veren bir veya birden fazla yazılım uygulamasına dayalı olan bir bilgi sistemi olarak tanımlanabilir (Scheerens vd., 2003).

Yönetim bilgi sistemleri, önemli bilgileri rutin bir temelde tedarik etmeye yönelik büyük bir potansiyele sahiptir. Buna rağmen uygulamada pek çok pratik engelin olduğunu söylemek mümkündür. Profesyonelce geliştirilmiş yazılım paketlerinin kullanılması için bilgisayar donanımının yeterli ve uygun olması gerekir. Yeterli veri girişini garanti etmek için yeni rutinler ve yeni iş işlevleri geliştirilmeli, bununla birlikte pek çok spesifik bakım, onarım işlevi yerine getirilmelidir (Scheerens vd., 2003).

Okul yönetim bilgi sistemlerinin, hesap verebilirlik bağlamında bir okul bölgesi tarafından kullanılması mümkündür. Ancak okul öz-değerlendirme amaçlarına yönelik olarak okul temelli kullanılması daha olasıdır. Elde edilen bilgiler, okul çalışmalarında yer alan her türlü düzeltici, geliştirici eylem için kullanılabilirler. Okul liderleri ve okul personelinin oluştuğu bir takım bu bilgilerin en önemli kullanıcılarıdır (Scheerens vd., 2003).

### 2.4.3. Okul performansını raporlama

Okul performansını raporlama, hesap verebilirliğe yönelik değerlendirmenin bir prototipidir. İstatistiksel bilgiler ve/veya başarı testleri, okul başına çıktı göstergeleri oluşturmak için kullanılır. Bunlar daha sonra, örneğin gazetelerde yayınlanan, okulların sıralaması şeklinde kamuya açıklanır. Okul performansını raporlamak için kullanılan başarı testi verileri, çeşitli kaynaklara sahiptir (Scheerens vd., 2003):

- Ulusal değerlendirme testleri
- Öğrenci izleme programlarında kullanılan testler
- Sınavlar

İstatistiksel performans göstergeleri için şu örnekler verilebilir (Scheerens vd., 2003):

- başarılı iş ya da iş başarımı oranı,
- ortalama devamsızlık,
- sınıf tekrarı ve terk oranları.

Okul performans raporu sonuçları; belediyeler ve merkezi hükümet gibi okulun üzerindeki yönetsel düzeyler ve/veya eğitim tüketicileri tarafından kullanılırlar. Okul seçme özgürlüğü olan ülkelerde, veliler bu bilgileri çocuklarına okul seçmek için kullanabilirler. Okul finansmanı ile ilgili kararlar, okul performans raporunun sonuçlarına bağlı olarak yapılabilir. Farklı "pazarlar" belirli bir okul seçmede (ya da seçmemede) bu bilgileri kullanabilirler. Bu pazarlar şunlardır:

- velilerin okul seçme pazarı,
- öğretmenlerin okul seçme pazarı ve
- okulların kendilerini bu kitlelere göre aktif olarak pazarlaması.

Bir yan etki olarak, okullar da kendi performanslarını teşhis etmek ve geliştirmeye yönelik önlemleri hedeflemek için okul performans raporundan gelen bilgileri kullanabilirler. Bilimsel çalışma sonuçları, bu ikinci kullanım şeklinin hesap verebilirliğe yönelik kullanımdan daha da önemli olabileceğine işaret etmektedir (Scheerens vd., 2003).

Bu değerlendirme türünde önemli bir sorun, çıktı göstergelerinin önceki başarı ya da ilgili diğer öğrenci arka plan özelliklerine göre ayarlanmış olup olmaması ya da başka bir deyişle katma değerli çıktı göstergeleri sorunudur. Katma değerli performans göstergelerini programlama, hem istatistiksel analiz anlamında hem de iletişim açısından teknik bir problemidir. Katma değer seçeneği, okulların daha adil bir şekilde yargılanması için kabul edilebilmesine rağmen onun anlamını geniş kitlelere iletmek zor olabilir. Bununla birlikte, "ham" sonuç puanları da bilgilendirici olabilir. Başka bir sorun da okul süreç ya da girdi göstergelerinin, okul raporlarına dâhil edilip edilmemesidir (Scheerens vd., 2003).

Okul performans raporlama, eğitimde eşitlik ideali ile kolayca uzlaştırılmayan seçme mekanizmalarını uyarıcı olarak görülebilmesine rağmen oldukça tartışmalı bir uygulamadır. Okullara yönelik standartlar, hedefler yüksek tutulduğunda, yapay olarak yüksek puan oluşturmak için istenmeyen stratejik davranışların meydana gelme olasılığı vardır (Scheerens vd., 2003).

Bu değerlendirme türü için gerekli olan teknik ve örgütsel kapasite; temel değerlendirme, izleme ve değerlendirme çeşitlerine bağlıdır. Çünkü okul performans raporunun bunlara bağlı olması muhtemeldir. Veri analistlerini de içeren nispeten küçük bir araştırma ekibi yeterli olacaktır (Scheerens vd., 2003).

#### **2.4.4. Akreditasyon**

Akreditasyon, bir örgüt ya da kuruluşun belirlenen standartlara göre yeterliliğinin saptanması sürecidir (Balcı, 2010, s.7). Peker (1996), akreditasyonu birkaç farklı şekilde tanımlamıştır:

- Kuruluşların çalışma alanlarında hizmet, ürün, kalite sistemleri, laboratuvarları ve çalışanların yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarının bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından, değerlendirilmesi ve onaylanması işidir.
- Kişi veya kuruluşun, belirli görevleri yerine getirebilecek yeterlilik ve uzmanlığa sahip olduğunun bir yetkili kuruluş tarafından onaylanması sürecidir.
- Bir kuruluş veya kişinin belirli görevleri yapmakta yeterli olduğunun biçimsel olarak tanınmasıdır.



- Kamu otoriteleri, akreditasyon ve belgelendirme yapanlar ve sanayi tarafından teknik yeterlilik yönünden, uygunluk değerlendirmesi faaliyetlerinin kontrolünün son aşamasıdır.

Eğitim kurumları, işlevlerini yerine getirirken kaliteli olmak için genellikle iki yaklaşım kullanmaktadır. Bunlardan birincisi eğitim kuruluşunun akreditasyonu, diğeri de çıktılarının ya da ürünlerinin değerlendirilmesidir. Akreditasyonda,

- fiziksel altyapı (binalar, spor tesisleri, açık alanlar vb.),
- akademik altyapı (laboratuvar, kütüphane, dokümantasyon, iletişim, bilgi-işlem vb.),
- mali kaynaklar,
- teknoloji,
- eğitim programları,
- sınav ve değerlendirme sistemi,
- öğrenci seçimi,
- öğretim elemanlarının özellikleri

gibi girdilere ve kaynaklara odaklanılır. Akreditasyon, eğitime ayrılan girdilerin ve kaynakların kalitesi beklenen düzeyde ise çıktılarının kalitesinin de istenilen düzeyde olacağı varsayımına dayalıdır (Peker, 1996; Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Eğitimde “kalite güvencesi” yerine “kalite temini” kavramının kullanılmasını öneren Bakioğlu ve Baltacı (2010, s.34-36), eğitimde akreditasyonun farklı tanımlarını şu şekilde aktarmışlardır:

- Bir kalite kontrol ve temin sürecidir. Bu süreçteki denetleme veya değerlendirme sonunda, bir kurum veya programlarının minimum kabul edilebilir standartları uyguladığı kabul edilir (Adelman, 1994).
- Bir kurum veya programın, hem başlangıç hem de sonraki aşamalarda, ulusal olarak tanınan bir akreditasyon kuruluşuna üye olmak için, ilgili kuruluşça belirlenen standartlara ulaştığının onaylanmasıdır (ABD Eğitim Bakanlığı Akreditasyon ve Kalite Güvencesi, 2008).
- Akademik gelişme ve sosyal sorumluluğun karşılanması için, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesinden oluşan ve meslektaşların kontrolünü amaçlayan bir süreçtir (CHEA, 2006).
- Eğitim camiasına, kamuoyuna ve diğer kişi ve veya örgütlere, bir eğitim kurumunun veya programının; açıkça tanımlanmış ve eğitimsel olarak uygun amaçları olduğunu, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak şartları yarattığını, söz konusu amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini ve bu başarıyı devam ettirmesinin beklenebileceğinin olabildiğince teminatını vermektir (Chernay'den akt. Frazer, 1992; Lenn, 1992; NEASC, 2009).

- Kalite güvencesi ve gelişimi için öz-yönetim aracı olarak kullanılan bir yöntemdir (MSACHE, 2009).

Akreditasyon, bir eğitim kurumunun ya da eğitim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli standartlara sahip olduğunu ortaya koymayı ve böylece öğretime talepte bulunanlar ve kamuoyu nezdinde güven tesis etmeyi amaçlayan bir sistemdir. Akreditasyon, hem kurumun kendi kendisini dönemsel olarak değerlendirmesine (kurumsal öz-değerlendirme) hem de kurumun kurum-dışı bağımsız akreditasyon ajansları tarafından dönemsel olarak değerlendirilmesine imkân tanıyan gönüllü bir kalite güvencesi sürecidir (Aktan ve Gencel, 2007).

Akreditasyon, kamusal otoritelerce belirlenen düzenlemelerin aksine hükümet-dışı kontrol mekanizmasının geçerli olduğu bir kendi kendini düzenleme sürecidir. Yapılması gönüllü bir işlemdir ve dışarıdan, kamusal otoritelerden bu sürece dâhil olunması yönünde bir baskı ya da zorlama söz konusu değildir (Aktan ve Gencel, 2007). Akreditasyon doğrudan yaptırımları olan bir denetim ya da değerlendirme sistemi değildir. Akredite edilmeyen kurumlar ancak dolaylı yollardan müeyyidelere maruz kalırlar (Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Akreditasyon, ne birey bazında mezunların ne de ders bazında yapılan eğitimin kaliteli olduğu konusunda garanti verebilir. Sadece verilen eğitimin kalitesi ve içeriği ile ilgili minimum standartlara ulaşıldığı anlamında genel bir fikir verir (NEASC, 2009 akt: Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Bununla birlikte, literatürde yer alan çeşitli tanımlamalarda “minimum standartlar” yerine “mükemmellik veya mükemmeliyet standartları” ifadesi kullanılmakta ve bu durum bir kafa karışıklığına sebep olmaktadır.

Peker’e (1996) göre akreditasyonun üç amacı vardır. Belirlenmiş olan standartlara ve ölçütlere uygunluğunun saptanması akreditasyonun, ilk amacıdır. Akreditasyonun ikinci amacı ise, bu kurumlara eğitim programlarını geliştirmelerinde rehberlik sağlamaktır. Eğitimde sürekli gelişme kültürünün kazandırılması da akreditasyonun üçüncü amacıdır. Aktan ve Gencel (2007), akreditasyonun amaçlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Eğitim-öğretim ve araştırmaların niteliğini arttırmak, sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirerek kaliteyi güvence altına almak,
- Eğitim kurumlarının hizmet sundukları öğrencilere ve tüm paydaşlara eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesini vermek; öğrencileri ve paydaşları kalitesiz eğitim sunan kurumlar konusunda bilgilendirmek,
- Kurumların karşılıklı birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak,
- Diplomaların ve unvanların karşılaştırılabilirliğine yardımcı olmak,

- Öğrenci ve öğretim görevlilerinin kurumlar arasında değişimini kolaylaştırmak,
- Mezunların meslek yaşamına girişlerinde temel standartları belirlemek,
- En yüksek standartların garanti edilmesi gerektiğinde bir “mükemmeliyet etiketi” sağlamak ve karşılaştırma yapmayı ve üst düzey işbirliğini kolaylaştırmak,
- Devlet yardımları için eğitim kurumlarının akreditasyon sürecinden geçmiş olmaları koşulunun aranması halinde bu sürecin iyi işlemesine araç olmak,
- Farklı ülkelerde sürdürülen eğitim-öğretim programları ve kurumları hakkında hizmete talepte bulunanları bilgilendirmek.

Akreditasyonun diğer amaçları ise şu şekilde belirtilebilir (akt: Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.45-46):

- Öğretim elemanları ve diğer personeli öz-değerlendirme, araştırma ve planlama faaliyetlerine katarak eğitim kurumlarının ve standartlarının gelişimini sağlamak (ABD Eğitim Bakanlığı, 2009).
- Kurumların açıkladıkları ilkelere ve amaçlara ulaşmada kaynaklarını ne derece verimli kullandıklarını belirlemek (YÖK, 1999).
- Akredite olmuş kurumlar veya programlar hakkında karşılaştırmalı bilgiler vermek (YÖK, 1999).

Literatürde, eğitimde akreditasyonun iki temel türünden söz edilmektedir. Bunlar, aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- Kurumsal Akreditasyon: Kurumsal kaliteyi minimum standartlarda garantilemeyi amaçlayan bir akreditasyon işlemidir. Kurumun idari, mali ve akademik kapasitesi bir bütün olarak değerlendirilir.
- Programa Dönük Akreditasyon: Eğitim kurumu tarafından uygulanan herhangi bir programın kalite ve mükemmeliyet standartlarına uygun olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir akreditasyon türüdür. Sadece belirli bir akademik programı kalite standartları yönünden değerlendirir ve uygunluk sağlandığı takdirde akredite işlemi gerçekleşmiş olur (Aktan ve Gencel, 2007; Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Genel olarak, akreditasyon sürecinde altı temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar şunlardır (Aktan ve Gencel, 2007):

- İlgili kurumun ya da uygulanan programın kalitesini değerlendirmeye imkân sağlayacak bir standartlar kümesi,
- Kurumun standartları karşılamak üzere nasıl çalıştığını açıklayan ve standartları karşılamada ne kadar başarılı olduğu ile ilgili kendi değerlendirmelerini içeren bir öz-değerlendirme,

- Öz-değerlendirme raporunun ve diğer belgelerin tetkiki, tesislerin incelenmesi, derslerin gözlenmesi ve öğretim elemanları, öğrenciler ve ilgili diğer kimselerle görüşmelerin yapılması konularında eğitilmiş uzman meslektaşlardan oluşan bir ekip tarafından yapılan ziyaretler,
- Ziyareti gerçekleştiren ekip tarafından hazırlanan, kuruma bağlı birimlerin akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığı hakkındaki ekip değerlendirmelerini ve programların akreditasyon durumu hakkındaki önerilerini içeren bir rapor,
- Ekibin raporunda önemli bir bilgiyi dikkate almaması ya da ziyaretin ardından ortaya önemli bir bilgi çıkması halinde, ziyaret edilen kuruma bağlı birimlerin üst yöneticileri tarafından yazılan bir cevap,
- Kuruma bağlı birimlerden ve ziyareti gerçekleştiren ekipten elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili akreditasyon kurumunun verdiği karardır.

Akreditasyon belirli aşamaları içeren bir süreçtir. Akreditasyon süreci önce belgelendirme süreci ile başlamaktadır. Belgelendirme beyana dayalı bilgiler yeterli bulunmazsa tamamlattırılmakta, yeterli bulunursa onu saha ziyareti ya da alanda ziyaret izlemektedir. Alanda ziyaret bir anlamda beyanların yerinde incelenmesi, test edilmesidir. Alan ziyareti süreci bazen çok uzun süre alabilmektedir. Alan ziyareti de başarılı bulunduğu kuruluş ya da örgüte yeterlik belgesi verilmektedir (Balcı, 2010, s.7). Aktan ve Gencel (2007) ise, akreditasyon sürecinin aşamalarını şu şekilde açıklamışlardır:

- Standartların tespit edilmesi: Kurumu değerlendirmeye imkân sağlayan standartlar belirlenir.
- Öz-değerlendirme ve hazırlık raporu: Akreditasyon sürecine tabi olmak isteyen kurum, süreç hakkında ön hazırlık çalışmaları yapar, kurum içi öz-değerlendirme faaliyetlerini tamamlar, başarılarını ortaya koyan belgeler ve dokümanlar hazırlanır ve rapor haline getirilir.
- Dış değerlendirme-ziyaret ve rapor: Akreditasyon kurumunun görevlendirdiği uzman kişiler, ilgili kurumun performans standartları yönünden konumunu ve statüsünü gözden geçirirler. Buna yerinde ya da dış değerlendirme denir. Akreditasyon kurumlarında değerlendirme faaliyetleri alanında uzman akademik ve idari personel tarafından gerçekleştirilir.
- İzleme: Eğitim kurumu belirli bir süre yakın izlemeye alınır ve istenen standartlara uyum sağlayıp sağlamadığı gözlemlenir.
- Akreditasyon kurumu tarafından kararın verilmesi: Önceki adımlar tamamlandıktan sonra, akreditasyon kurumu akreditasyona tabi kurumun mükemmeliyet standartları yönünden statüsünü onaylama veya reddetme kararı verir.
- Periyodik gözden geçirme: Akreditasyon statüsünü alan kurum, belirli periyotlarla yeniden dış değerlendirmeye tabi tutulur. Sürekli izleme ve dış

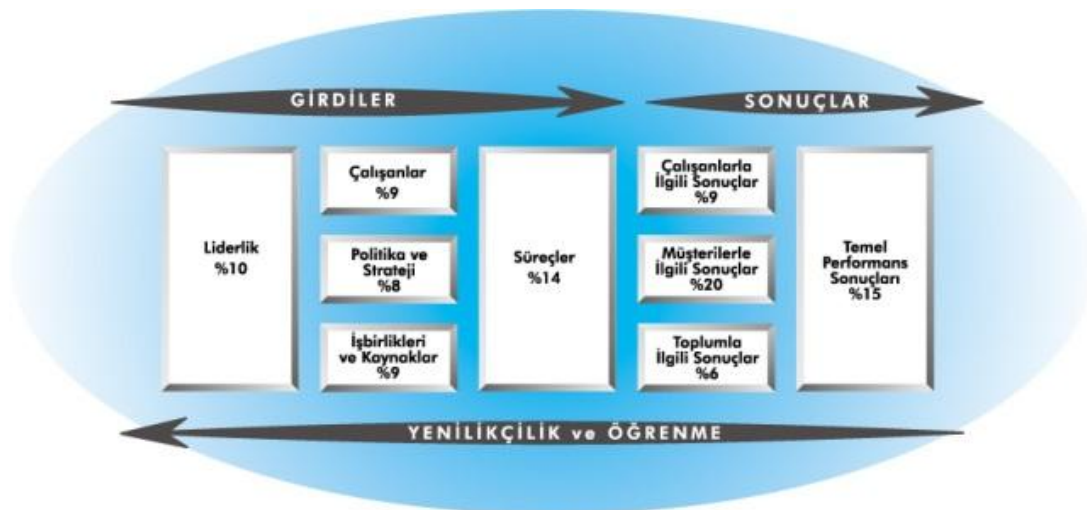
değerlendirmenin amacı akredite edilmiş kurumun gerekli standartları korumasını garanti altına almaktır.

#### 2.4.5. Kalite ödülü değerlendirmesi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, kurumsal performans değerlendirmesinde Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen “Mükemmellik Modeli” esas alınarak bir çerçeve geliştirilmiştir. Mükemmellik Modeli dokuz ana kriterden oluşmaktadır:

1. Liderlik
2. Politika ve Strateji
3. Çalışanlar
4. İşbirlikleri ve Kaynaklar
5. Süreçler
6. Müşteri ile İlgili Sonuçlar
7. Çalışanlarla İlgili Sonuçlar
8. Toplum ile İlgili Sonuçlar
9. Temel Performans Sonuçları

Modelin ilk beş kriteri girdi kriterlerini oluşturur. Son dört kriteri ise sonuç kriterleridir. Değerlendirme yapılırken girdi kriterleri için “nasıl?” soru kökü kullanılır. Örneğin; “kurumda nasıl bir liderlik vardır?” ya da “kurumun politikaları nasıl belirlenir?”, “nasıl hayata geçirilir” gibi. Sonuç kriterleri değerlendirilirken ise “ne?” sorusu yöneltilir. “Çalışan memnuniyeti nedir?” ya da “temel performans sonuçları nedir?” gibi.



Şekil 2.1. EFQM Mükemmellik Modeli

MEB Toplam Kalite Yönetimi Ödül Yönergesi, kurumların ve ekiplerin gösterecekleri performansa göre ödüllendirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Yönerge kapsamında iki kategoriden oluşan üç aşamalı bir değerlendirme yapılmaktadır. Kategorilerden biri “yılın kaliteli ekibi kategorisi” diğeri ise “yılın kaliteli okulu/kurumu kategorisi”dir. Değerlendirme çerçevesinde yer alan dokuz kriterin cevapları kurumda yapılan öz-değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına dayanmaktadır. Her iki kategoride de üç aşamalı bir değerlendirme yapılmaktadır. Öz-değerlendirme çalışmalarının sonuçları ilçe, il ve bakanlık düzeyinde değerlendirilmektedir. İl ve ilçeler yaptıkları değerlendirmeler sonucunda dereceye giren okul/kurum ve ekiplere verecekleri ödülleri kendileri belirlemektedirler. Bakanlık düzeyinde yapılan değerlendirme sonucunda nasıl bir ödül verileceği ise ilgili yönergede belirtilmiştir (MEB, 2007).

#### 2.4.6. Öz-değerlendirme

Okul öz-değerlendirme, okul seviyesinde yapılan bir eğitimsel değerlendirme çeşididir. Değerlendirme çalışmasının başlatılması ve en azından kısmen kontrol edilmesi okulun kendisi tarafından gerçekleştirilir (Scheerens, 2000). Scheerens, Glas ve Thomas (2003) ve Van Petegem (2001) tarafından oluşturulan tanımlara dayanarak Schildkamp (2007, s.4), okul öz-değerlendirmeyi şöyle tanımlamıştır:

Okul öz-değerlendirme, okul tarafından başlatılan, bir bütün olarak okul gelişimine yardımcı olmaya yönelik olarak okulun karar vermeyi ve öğrenmeyi destekleme amaçları için hedeflerine ulaşma derecesini ve işleyişini değerlendirmeyi amaçlayan sistematik bilgi toplama ile ilgili bir prosedürdür.

Okul öz-değerlendirme, iç değerlendirmenin bir çeşididir ve okulun ana hizmetlerinden sorumlu öğretmenler ve müdürler tarafından yapılır. Değerlendirmeyi yapan okul takımı, değerlendirmeyi uygulama sorumluluğunu bırakmadan değerlendirme yöntemleri vb. konularda dış danışmanlardan yardım alabilir (Scheerens, 2000).

MacBeath'e (2010) göre öz-değerlendirmenin farklı birçok tanımı yapılmıştır ve öz-değerlendirme ile ilgili kafa karıştırıcı terimler mevcuttur. Öz-değerlendirme ile ilgili bu farklı yaklaşımların sahip olduğu ortak noktalar, bazı anahtar fikirlere indirgenebilir (MacBeath, 2010):

- Okullar, kalitelerini ve etkililiklerini gözden geçirebilecekleri bazı iç değerlendirme formlarına, şekillerine ihtiyaç duyarlar.

- Değerlendirme iç süreçleri, kanıtları dikkate almak, hesaba katmak zorundadır.
- Elde edilen bulgulara duyarlı olan planlama, kanıta dayalıdır ve ileriye dönüktür.
- Öz-değerlendirme, esas itibariyle biçimlendiricidir.
- Kanıtlar, içsel veya dışsal hesap verebilirlik amaçları için de kullanılıyor olabilirler.

Araştırmalar, Avrupa ülkelerinin çoğunda okul öz-değerlendirme ve kalite güvencesi ile ilgili resmi bir tanımın olmadığını göstermektedir (SICI, 2003; Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Bununla birlikte çeşitli informal tanımlar mevcuttur. Tanımların çoğunda, okul öz-değerlendirme doğrudan veya dolaylı olarak okul gelişimini amaçlayan bir süreç olarak belirtilir. Bazı durumlarda okul öz-değerlendirme -öz-değerlendirme sürecinin sonuçları bakımından- bir ürün olarak da kabul edilir. Bir süreç olarak okul öz-değerlendirme kavramı, kalite güvence sistemi veya okul gelişim planı içinde bir doğrulama ya da ölçme aşaması olarak dar bir şekilde tanımlanabilir. Okul öz-değerlendirme; hedef belirleme, planlama, değerlendirme gibi çevrimsel faaliyetleri içeren ve yeni geliştirme önlemleri tanımlayan sistematik bir süreç olarak daha geniş bir şekilde de tanımlanabilir. Bu geniş tanımlı içinde okul öz-değerlendirme, kalite güvencesi ya da okul gelişim planına anlam olarak oldukça yakındır. Okul öz-değerlendirme sürecinin, okul geliştirmenin bir işlevi ya da yönü olduğu da söylenebilir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Bu tanımların bir başka ortak özelliği, okul öz-değerlendirmenin öğrenme, öğretme ve performansla ilgili yargılama ve değerlendirmenin yanı sıra kalite değerlendirmesi anlamına da gelmesidir. Bu nedenle okul öz-değerlendirme tek başına bilgiden daha fazlasını sağlamalıdır. Öz-değerlendirme değerlendirici, yargılayıcı, eleştirel bilgi vermelidir (van Amelsvoort vd., 2006 akt: Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Son olarak, okul öz-değerlendirme, bir ürün olarak da kabul edilebilir. Ürün olarak öz-değerlendirme, İngiltere ve Hollanda'da uygulandığı gibi "kapsamlı bir belge" olarak ya da Danimarka ve İskoçya'daki gibi belli başlı okul öz-değerlendirme belgelerine veya kaynaklarına dayanan, "okul öz-değerlendirme sonuçlarının kısa bir listelenmesi" olarak gerçekleştirilebilir. Bir ürün olarak okul öz-değerlendirme, genellikle hesap verebilirlik amaçlarına yönelik bir kaynak olarak görülür (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Dış değerlendirmelerin yan ürünleri olup olmamalarına ya da bütünüyle içsel amaçlı belirlenmiş olup olmamalarına bağlı olarak okul öz-değerlendirmeleri çeşitlilik gösterirler (Scheerens, 2000, s.104).

- Ulusal ya da yerel düzeydeki değerlendirme programlarının yan ürünleri olarak okul öz-değerlendirmeleri,

- Teftiş kurulları tarafından yapılan üst-değerlendirme çalışmalarının nesnesi olarak, içsel ve dışsal amaçlara hizmet eden okul öz-değerlendirmeleri,
- Okul geliştirme süreçlerine bilgi sağlama amacı olduğu kadar dış müşterileri bilgilendirmeyi de amaçlamış olan okul öz-değerlendirmeleri,
- Okulların bir kısmını kapsayan geliştirme programlarının bir parçası olan okul öz-değerlendirmeleri,
- Talebe göre yapılan okul öz-değerlendirmeleri.

Teftiş kurulları, okul öz-değerlendirme sonuçlarını herhangi bir şekilde kullanabilirler. Öz-değerlendirme, teftiş için kullanılan çerçevelerle uyumlu olursa, teftiş kurulları kendi değerlendirmelerinde öz-değerlendirmelerin sonuçlarını kullanabilirler. Teftiş kurulu okullara ilkeler, talimatlar ve örnekler sağlarsa en uygun bağlantı elde edilebilir. Bazı ülkelerde, teftiş kurulları bile okul öz-değerlendirme yöntemleri hakkında eğitim sağlamaktadır. Bu yöntemler teftiş kurullarının okullar tarafından üretilen öz-değerlendirme belgelerinin şekli üzerindeki kontrollerini de artırabilir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Kullanım dönemi olarak öz-değerlendirme, Avrupa ve Asya-Pasifik ülkelerinde artan bir geçerliliğe sahiptir. Öz-değerlendirme sürecinin anahtar bileşenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (MacBeath, 2006, s.58-59):

1. Akıllı hesap verebilirlik, okulun -öğrencilerine ve gelişim için önceliklerine ne kadar iyi hizmet ettiği ile ilgili- kendi görüşleri üzerine kurulmuş olmalıdır.
2. Güçlü bir öz-değerlendirme, okulun günlük uygulamalarının bir parçası olmalıdır.
3. Etkili öz-değerlendirme; öğrencilerin öğrenmesi, başarıları ve gelişimleri ile ilgili en önemli soruları sormalıdır.
4. Öz-değerlendirme, bu soruları cevaplamak için gerçek durumu gösteren bir dizi kanıt kullanmalıdır.
5. Öz-değerlendirme, okulun ve öğrencilerin performansını kıyaslamaya uygun en iyi okullara göre karşılaştırılmalıdır.
6. Öz-değerlendirme; personeli, öğrencileri, velileri ve bütün düzeylerdeki yöneticileri içermelidir.
7. Öz-değerlendirme, okulun öğrencileri geliştirmeye ve değerlemeye yönelik ve personelin yönetimi ve gelişimi ile ilgili merkezi sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
8. Öz-değerlendirme, eyleme yol açmalıdır.

Avrupa Eğitimde Araştırma ve Geliştirme Kurumları Konsorsiyumu (CIDREE), okul öz-değerlendirme için aşağıdaki rehber ilkeleri belirlemiştir (Saunders, 1999, s.417):

- Okul öz-değerlendirme, bir 'etkili' okul kriteridir.



- Okul öz-değerlendirme, tekniklerin yanı sıra değerleri ve etik soruları da içerir.
- Okul öz-değerlendirme, bir ülkenin eğitim sisteminin kalite değerlendirme yelpazesinin bir parçasıdır.
- Okul öz-değerlendirme, okullar ve dış makamlar arasındaki ilişkiyi geliştirir.
- Okul öz-değerlendirme; anketler, görüşmeler ve sayısal veriler gibi araştırma tekniklerinin yanı sıra fotoğraf çekme gibi yaratıcı ve hayal gücüne dayanan yaklaşımları da kullanabilir.
- Öz-değerlendirme, okulu geliştirmeye yönelik bir niyetle veya bir merak duygusuyla ortaya çıkabilir ya da başlayabilir.
- Okul öz-değerlendirme, hem eylem ve değişim için öneriler hem de gidişatın nasıl olduğu ile ilgili daha iyi bilgiler verebilir.
- Okul öz-değerlendirme 'demokratik' olmalıdır; başka bir deyişle, istişare ve müzakere yoluyla demokratik inançları ve uygulamaları teşvik etmeli ve desteklemelidir.
- Okul öz-değerlendirme 'sorumlu' olmalıdır; başka bir deyişle değerlendirmenin özünde tüm öğrencilerin öğrenmesi, başarısı ve mutluluğu olmalıdır.
- Okul öz-değerlendirme, paydaşları içermelidir.
- Okul öz-değerlendirme, bir 'eleştirel arkadaşın' katılımına imkân tanımalıdır.
- Okul öz-değerlendirme; net, açık hedeflerin ve prosedürlerin yanı sıra güvene, takım çalışmasına, sahipliğe ve eğlenceye, eğlenmeye dayanmalıdır.
- Okul öz-değerlendirme, hem verileri analiz etmeyi hem de insanların gerçek-yaşam deneyimlerini, çıkarlarını vb. yönleri anlamayı amaçlamalıdır.
- Okul öz-değerlendirme, amaçların açıklanmasından sonuçların duyurulmasına kadar bütün yönleriyle katılımcılarla paylaşılmalıdır.

MacBeath'e (2006, s.62-65) göre öz-değerlendirmenin yedi unsuru bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

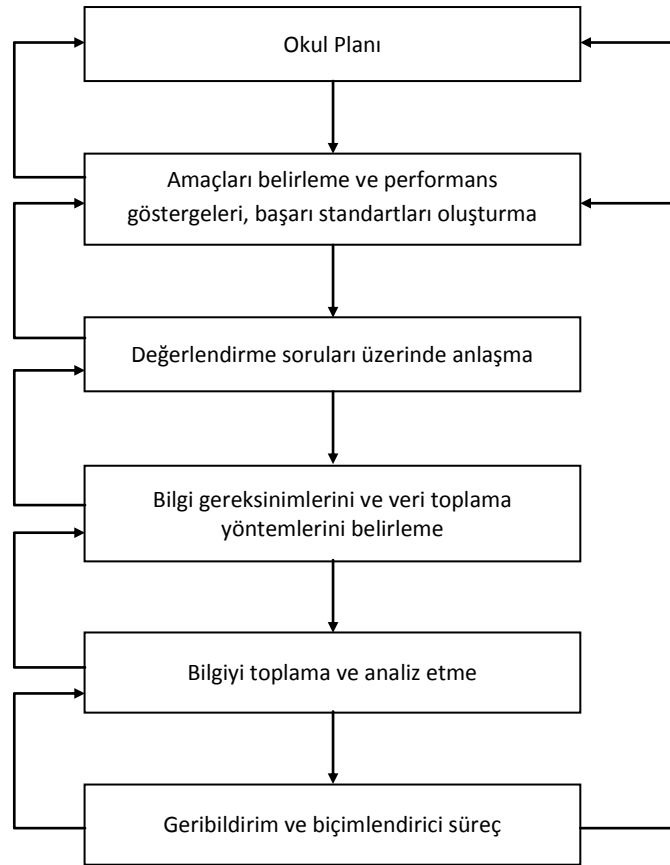
1. Amaç: Neden bunu yapıyoruz?
2. Hedef Kitle: Öz-değerlendirme kimler içindir?
3. Çerçeve: En iyi yapı nedir?
4. Kriter ve Ölçüler: Nasıl yargıya varacağız?
5. Araçlar: Öz-değerlendirme için araçlar nelerdir?
6. Süreç: Biz ne yapıyoruz?
7. Ürün: Nihai ürün ne olmalıdır?

## 2.5. Okul Değerlendirme Süreci

Okul değerlendirme türleri, farklı süreçlere sahip olabilir. Bununla birlikte, bir Eurydice çalışmasında, iç ve dış değerlendirme süreçlerinin her zaman dört aşama içerdiği kabul edilmiştir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

- İlişkili bilginin toplanması
- Değerleme
- Değerlendirme raporunun hazırlanması
- Değişikliklerin uygulanması

Hopkins ve Leask (1989), okul değerlendirme için altı aşamadan oluşan bir değerlendirme döngüsü belirlemiştir. Bu döngünün aşamaları Şekil 2.2'de gösterilmiştir.

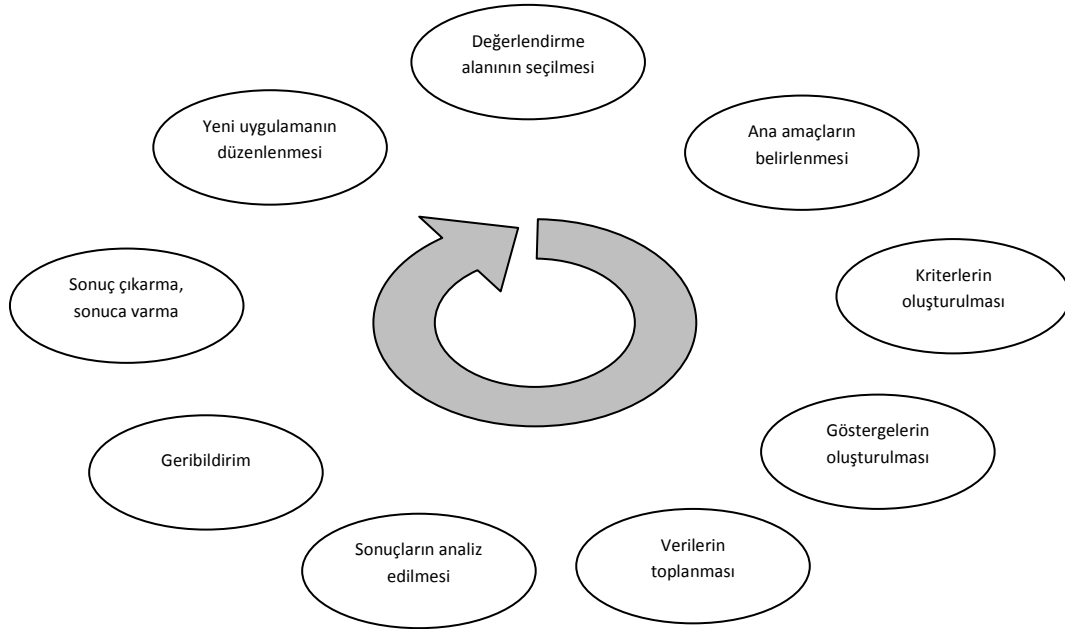


**Şekil 2.2.** Okul Değerlendirme Döngüsü

*Kaynak: Hopkins ve Leask, 1989, s.16*

Buhren (2002) ise okul değerlendirme için dokuz adımdan oluşan bir değerlendirme çevrimi tanımlamıştır. Bunlar adımlar, şu şekilde sıralanmaktadır: Değerlendirme alanının seçilmesi, ana amaçların belirlenmesi, kriterlerin oluşturulması,

göstergelerin oluşturulması, verilerin toplanması, sonuçların analiz edilmesi, geribildirim verme, sonuç çıkarma ya da sonuca varma ve yeni uygulamanın düzenlenmesi. Buhren'in değerlendirme çevrimi Şekil 2.3'de gösterilmiştir.



**Şekil 2.3.** Değerlendirme Çevrimi

*Kaynak: Buhren, 2002, s.269*

## 2.6. Okul Değerlendirmenin Amaçları ve İşlevleri

Okul değerlendirme, genel olarak iki ana amaca hizmet eder. Bunlar; geliştirme ve hesap verebilirliktir. Okul geliştirme, eğitimde eşitliğin sağlanması ve eğitimin performansının (kalite, etkinlik) artırılması ile ilgilidir. Geliştirme amaçlı okul değerlendirme, bütün öğrencilerin performansını arttırmayı amaçladığı gibi düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasındaki başarı farkını, açığını kapatmayı da amaçlar. Geliştirme amaçlı okul değerlendirme genellikle biçimlendirici bir yaklaşımı işaret eder. Bununla birlikte, geliştirmenin amacını ve odağını dikkate alarak, tanımların ve bakış açılarının farklı paydaşlara göre değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Okul hesap verebilirliği ise; hizmetlerin kalitesi, standartlara ve mevzuata, düzenlemelere uygunluk ve paranın karşılığı hakkında kamuya ve politika oluşturuculara bilgi sağlamayı amaçlar. Hesap verebilirlik amaçlı okul değerlendirme genellikle özetleyici bir yaklaşımı gerektirir (Faubert, 2009, s.7).

Grauwe ve Naidoo (2004, s.16) ise okul değerlendirmenin üç farklı amaca hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Bunlar:

- yönetsel taleplerle uyumlu olmak,
- hesap verebilirlik amaçlarını gerçekleştirmek,
- eğitimsel ve yönetsel gelişmelere neden olmak.

Chelimsky ve Shadish'e göre okul değerlendirmenin amacı, çeşitli perspektiflere göre farklılaşmaktadır. Bunlar; hesap verebilirlik perspektifi, bilgi perspektifi ve gelişimsel perspektiftir. *Hesap verebilirlik perspektifine* göre, okul değerlendirme ile performans, etkililik ve paranın karşılığı hakkında veri sağlamak amaçlanır. *Bilgi perspektifine* göre okul değerlendirmenin amacı; liderlik, atmosfer, öğrenme ve öğretimin kalitesi hakkında yeni anlayışlar, iç görüler oluşturmaktır. *Gelişimsel perspektifte* ise okul değerlendirmenin amacı, okulun kendi kendisini geliştirmesi için kapasitesini güçlendirmektir (akt. MacBeath ve McGlynn, 2005). Bu üç bakış açısı Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1.** Okul Değerlendirmeye İlişkin Üç Bakış Açısı

	Hesap Verebilirlik	Bilgi	Gelişimsel
<b>Amaç</b>	Performans, etkililik ve paranın karşılığı hakkında veri sağlamak	Liderlik, atmosfer, öğrenme ve öğretimin kalitesi hakkında yeni anlayışlar, iç görüler oluşturmak	Kendini geliştirmesi için okulun kapasitesini güçlendirmek
<b>Hedef Kitle</b>	Toplum ve veliler	Okul yönetimi ve öğretmenler	Öğretmenler, öğrenciler, veliler, liderler
<b>Sağlayıcılar</b>	Okul yönetimi	Öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi	Öğretmenler, öğrenciler, veliler, destek personel, okul yönetimi
<b>İç/Dış İlişkisi</b>	Özetseldir. Dış değerlendirme, öz-değerlendirmede elde edilen veriler tarafından desteklenir.	Tanısaldir, öz-değerlendirme aracılığı ile.	İzlemseldir. Öncelikle dış eleştirel arkadaşın desteği ile öz-değerlendirme.

Kaynak: Chelimsky ve Shadish'den akt. MacBeath ve McGlynn,, 2005, s.13

Okul öz-değerlendirme konusuyla ilgili bulgular, okul değerlendirmeye ilişkili iki temel rol arasında da bir ayrım yapar. Bunların birisi içsel, diğeri de dışsaldır (Newmann, King ve Rigdon, 1997; Wastiau-Schlüter, 2004; Wilcox ve Gray, 1996'den akt. Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009). Dış işlev, okulların kalite standartlarının korunmasına odaklanır ve Avrupa ülkelerinin çoğunda bu görev bir ulusal eğitim

müfettişliği ya da teftiş kurulu tarafından gerçekleştirilir. Bu açıdan hükümet, teftiş kurullarının çabalarıyla eğitim sisteminin standartlara, amaçlara ve bir okulun sonuçları ile ilişkili başarı kriterlerine dayanan hedefleri üzerinde stratejik kontrol sağlar. Aynı zamanda, günlük yönetim uygulamaları okulun sorumluluğunda kalmaya devam eder. İç işlev ise okulların sorumluluğundadır. Okullardan kalitelerini tespit etmeleri ve onu korumaları, kalite konusunda güvence vermeleri, öğrenme-öğretim süreçlerini ve okul performansını geliştirmeleri beklenir (Hofman vd., 2009).

Janssens ve van Amelsvoort (2008), iç değerlendirme için temel amacını, “kaliteyi geliştirmek için yolların ve yöntemlerin tespit edilmesi” olarak ifade etmişlerdir. Dış değerlendirmede ise performans kalitesini izlemek ve geliştirmelerin gerçekten başlatıldığından emin olmak amaçlanır (Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Faubert’e (2009) göre çoğu ülkede, iç değerlendirme için iki genel amacı vardır: Bunlar; (1) okulun amaçlarına ulaşma düzeyini bildirmek ya da raporlamak ve (2) okulun amaçlarına ulaşmak için planladığı tedbirleri, önlemleri açıklamaktır. Bu nedenle, öz-değerlendirme okul gelişim programı ile son derece ilişkilidir. Okulun, uyguladığı eğitim politikasının ne kadar uzağında olduğunu dikkate alma, düşünme zorunluluğu iç değerlendirme için temel amaçları ile uyumludur (Faubert, 2009).

Genellikle müfettişler tarafından yapılan dış değerlendirmelerin işlevi, okulların veya verilen eğitimin kalitesi ile ilgili kamusal bir açıklama anlamına gelen hesap verebilirliktir (Janssens, 2007; Kyriakides ve Campbell, 2004; van Amelsvoort vd., 2006 akt: Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Ulusal düzeyde, teftiş kurulları tarafından yapılan dış değerlendirmeler, kamuya ve politika yapıcılara eğitim sisteminin durumu, paranın değeri, düzenlemelere uygunluk ve okullar arasındaki kalite farklılıkları hakkında bilgi sağlar. Diğer taraftan hükümetler ve teftiş kurulları, dış değerlendirmeyi okulları geliştirmenin bir aracı olarak görebilirler. Bu nedenle dış değerlendirme ikinci işlevi geliştirmedir. Bağımsız değerlendirme gerçekleştiren teftiş kurullarının eğitim sektörünün geliştirilmesine önemli bir katkı sağladığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Janssens, 2005, 2007; Matthews ve Sammons, 2004; Ofsted, 2004; van Bruggen, 2006 akt: Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Teftiş raporları, okullara güçlü ve zayıf yönleri hakkında geribildirim sağlar ve okulun iç değerlendirmesini geliştirmek veya tetiklemek için çeşitli yollar gösterir. Ayrıca, teftiş raporu okulun öz-değerlendirme bulgularına ayna olabilir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Van Bruggen ise teftişin sahip olduğu işlevleri üç ana grupta toplamıştır. Bunlar; (1) eğitim kalitesi ile ilgili kamusal bir hesap verme, (2) Düzenlemelere uygunluk garantisi sağlama ve (3) kalite yönetimi için empoze edilen bir hizmet sağlamadır (akt: Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

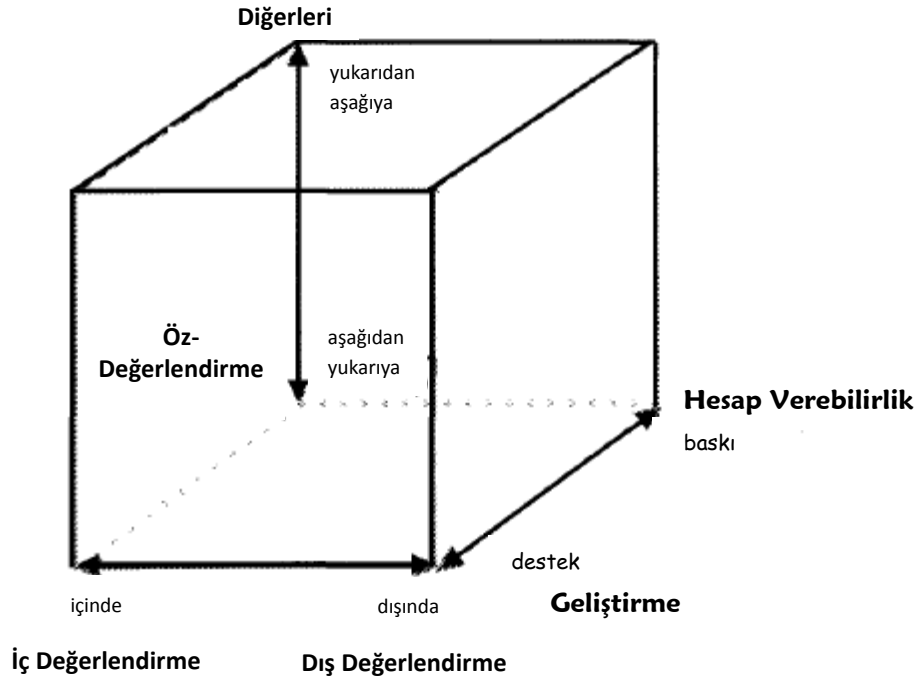
Maes, Vereecke ve Zaman (2002) yaptıkları literatür taramasında “okullar için öz-değerlendirme için birincil işlevi geliştirme üzerine odaklanır” şeklindeki ifadenin yaygın olarak kabul edildiği sonucuna varmışlardır (Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Öz-değerlendirme, okul gelişimini kolaylaştırmaya yönelik bir araç olarak kabul edilir.

Bununla birlikte okul öz-değerlendirmenin bir hesap verebilirlik işlevi de vardır. Okulların, hükümetlere ve teftiş kurullarına kalite, erişilebilirlik, etkinlik ve seçim özgürlüğü ile ilgili bilgi sunmaları ve bu bilgilerin onlar tarafından anlaşılmasını sağlamaları beklenmektedir. Bu işlev, artan okul otonomisinin doğal bir sonucu olarak görülmekte ve dikey hesap verebilirlik olarak isimlendirilmektedir. Eğitimde yerelleşme süreci Avrupa'nın her yerine yayıldığından beri, okulların öz-değerlendirme yoluyla eğitimin kalitesi ile ilgili hesap vermesine yönelik artan bir talep olduğu da çeşitli yazarlar tarafından bildirilmektedir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Scheerens'e (2000) göre değerlendirme sonuçlarını kullananların kurumun içinde veya dışında olmasına bağlı olarak, okul öz-değerlendirme çalışmaları geliştirme amaçlı veya hesap verebilirlik amaçlı olarak görülebilir. Schildkamp vd.'ne (2009) göre, okul öz-değerlendirmenin amacı okul performansını geliştirme olmalıdır. Örneğin okul öz-değerlendirme aracı kullanmanın bir sonucu olarak daha yüksek katma değerli öğrenci başarısı sonuçları elde edilmelidir. Öz-değerlendirme, okulların sorunlarını tespit etmesine ve geliştirme girişimlerini izlemesine yardımcı olabilir. Öz-değerlendirme araçları, okullara okul etkililiği ile ilişkili süreç değişkenleri hakkında bilgi verebilir ve bu bilgi, okullar tarafından performansı artırma amacıyla kullanılabilir (Hendriks, 2001; Visscher, 2002 akt: Schildkamp vd., 2009). Marx vd.'ne göre bazı okullar kendilerini diğer okullardan ayırt etmeye ve onların önüne geçmeye çalışırlar (akt: Schildkamp ve Visscher, 2010). Bunu yapmanın bir yolu, kurumsal kaliteyi geliştirmektir. Bu durumda, okul öz-değerlendirme, okulun kalitesi hakkında paydaşları bilgilendirmenin bir yolu da olabilir (Hendriks, Doolaard ve Bosker, 2002 akt: Schildkamp ve Visscher, 2010).

## 2.7. Okul Değerlendirmenin Boyutları

Okul değerlendirmenin karmaşık olan doğasını daha anlaşılır kılmak için onu oluşturan boyutları belirlemek ve bu boyutları oluşturan bileşenleri açık bir şekilde tanımlamak gerekebilir. Örneğin Schratz (2002), okul değerlendirmeyi üç boyutta ele almıştır. Buna göre, bileşenleri iç ve dış olmak üzere okul değerlendirmenin uygulandığı yer ya da uygulayıcıların konumu, bileşenleri hesap verebilirlik ve geliştirme olmak üzere okul değerlendirmenin amacı ya da işlevi, bileşenleri aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya olmak üzere benimsenen yaklaşım değerlendirmenin temel boyutlarını oluşturur. Bu boyutlar ve bileşenleri Şekil 2.4.'te gösterilmiştir.



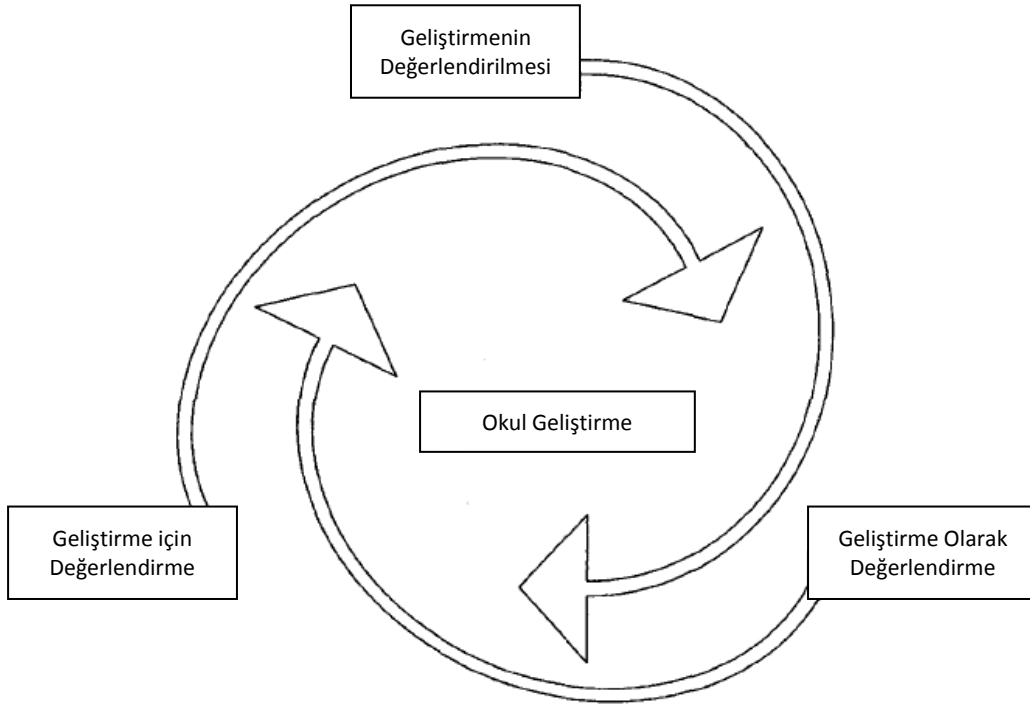
**Şekil 2.4.** Okul Değerlendirmenin Boyutları

*Kaynak: Schratz, 2002, s.164.*

## 2.8. Okul Geliştirme ve Okul Değerlendirme

Hopkins ve West (2002), okul geliştirme ile ilişkilendirerek farklı değerlendirme türleri tanımlamışlardır.

- *Okul geliştirmenin değerlendirilmesi:* Geliştirme girişimlerinin sonuçları ya da uygulama sürecinin doğruluğu çalışmanın odağında yer alır. Okul değerlendirme özetsel bir yönelime sahiptir.
- *Okul geliştirme için değerlendirme:* Okul geliştirme sürecini daha ileri seviyede biçimlendirmek için süreç boyunca kullanılır. Okul değerlendirme özetsel bir yönelimden ziyade biçimlendirici bir yönelime sahiptir.
- *Okul geliştirme olarak değerlendirme:* Değerlendirme ve geliştirme süreçleri bir tektir ve aynıdır. Buna, sadece değerlendirme yolu ile okulu geliştirme de denilebilir. Ayrıca değerlendirme süreçlerinin dönüştürücü potansiyelinin kullanımı olarak da görülebilir. Çünkü değerlendirme çalışmalarının yapılması eğitimsel amaçların bilinirliğini ve kadro içindeki işbirliğini artırarak, gelişimi sağlar.

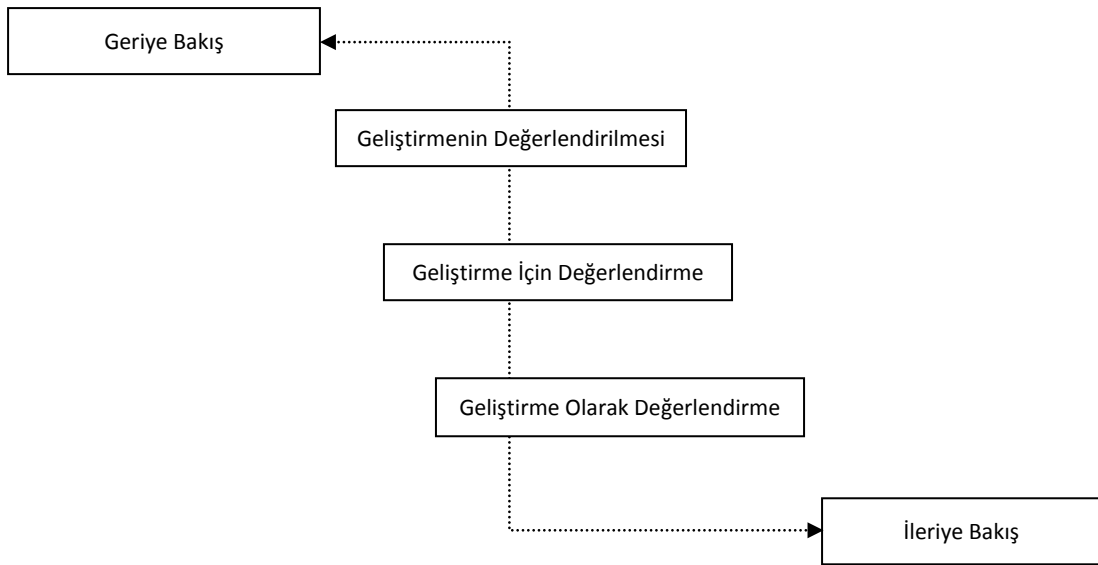


**Şekil 2.5.** Değerlendirme ve Okul Geliştirme

*Kaynak: Hopkins ve West, 2002, s.92.*

Şekil 2.5'te gösterilen model, ilk kez 1989 yılında Hopkins tarafından önerilmiştir. Hopkins'e göre *okul geliştirmenin değerlendirilmesi* iyi yapıldığında; bu durum, kaçınılmaz bir şekilde *okul geliştirme için değerlendirmeye* yol açacaktır. Okul geliştirme için değerlendirme ise *okul geliştirme olarak değerlendirmenin* anlamının ya da değerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ancak West ve Hopkins okul gelişimi ve değerlendirme ile ilgili sonraki araştırmalarında gerçeğin şekilde resmedilenden daha farklı olduğu sonucuna varmışlardır. Modelde ima edilen döngüler, gerçekte sık sık kesintiye uğramaktadır. Geriye dönük değerlendirme (geliştirmenin değerlendirilmesi) ile ileriye dönük değerlendirme (geliştirme olarak değerlendirme), birbirini modeldeki gibi takip etmemektedir. Hopkins ve West'e göre bu üç yaklaşım, değerlendirmenin üst üste gelen ancak birbirine bağlı olan üç yönü dikkate alındığında, daha iyi bir şekilde temsil edilebilir. Yazarlar bu üç yönden ilkinin, *betimsel ve analitik veri sağlama*; ikincisini, *okul geliştirme yaklaşımları hakkında en uygun kararları verebilmek için örgütsel kapasiteyi gösterme* ve sonuncusunu, *süreklilik arz eden bir veri toplama ve okul geliştirme sürecini temsil etme* olarak ifade etmişlerdir. Betimsel ve analitik veri sağlama, geriye dönük bir bakışı; süreklilik arz eden bir veri toplama ve okul geliştirme sürecini temsil etme ise ileriye dönük bir bakışı ifade etmektedir. Hopkins ve West (2002), yaptıkları bu değişikliği Şekil 2.6'daki modelde göstermişlerdir.





**Şekil 2.6.** Değerlendirme ve Okul Geliştirmeye İlişkin Yeni Kavramsallaştırma

*Kaynak: Hopkins ve West, 2002, s.95*

## 2.9. Okul Değerlendirme Model ve Yaklaşımları

Uluslararası açıdan, okul değerlendirmenin öncelikle dış hesap verebilirlikle ilgili çatışmacı, cepheleşmeye doğru sürükleyen biçimlerinden, öz-değerlendirme ve mesleki gelişim için kapasite geliştirme üzerine daha çok odaklanan içsel sistemlerine doğru bir değişikliğin olduğuna dair artan kanıtlar vardır (MacBeath 2006; McNamara ve O’Hara 2005, 2008; Nevo 2006 akt: McNamara vd., 2011). Örneğin 11 Avrupa ülkesinde gerçekleştirilen SYNEVA adındaki bir araştırma projesi, içsel öz-değerlendirmeye ağırlık veren modellere doğru dikkat çekici bir yakınsama olduğunu göstermiştir (Patscheider, Turra Rebuzzi ve McGinn, 2006 akt: McNamara vd., 2011).

İçsel yönelimli birkaç okula dayalı (iç) değerlendirme modeli bulunmaktadır. Öğretmen profesyonelliği ve kapasite geliştirme (örn. Alvik, 1995; King, 1998; Kyriakides ve Campbell, 2004; Simons, 2002) buna örnek olarak verilebilir. Öğretmen profesyonelliğinde mesleğin bir öz-izleme sistemi vardır. Başka bir deyişle meslek kendi kendini izleme sistemi kullanır. “Okula dayalı değerlendirme, iç ve dış performans standartlarının sahipliğini elinde bulunduran okullara yardımcı olabilir” düşüncesi ise daha yakın zamanda ortaya çıkmıştır (MacBeath ve McGlynn, 2002; Nevo, 2002; Rallis ve MacMullen, 2000; Ryan, 2004 akt: Ryan vd., 2007). Bu modeller bir taraftan veriye dayalı karar vermenin ve eleştirel düşünmenin önemini vurgularken diğer taraftan dış hesap verebilirlik ve öz-değerlendirme arasındaki ilişkileri çeşitli şekillerde kavramsallaştırırlar (Ryan vd., 2007). Okul değerlendirmenin ortaya çıkan,

yeni geliştirilen bu modelleri, birkaç ayırt edilebilir ortak karakteristiği gözler önüne serer (McNamara vd., 2011):

- Dışsal teftişte ayrıntıya girmeme,
- Sadece öğrenci başarısıyla ilgili nicel verilerin değil gelişmeyi raporlayan her türlü veri ve bilginin önemszenmesi,
- İzleme ve kontrol aracılığıyla örgütsel ve mesleki kapasite geliştirmeye öncelik verme.

Mesleki özerkliği, mesleki gelişimi ve kapasite geliştirmeyi destekleyen okul değerlendirme, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve eğitimsel değerleri teşvik etme ve tanıtma konusunda faydalı olabilirken, böylesi bir değerlendirme yaklaşımı cevaplanması gereken önemli soruları da ortaya çıkarmaktadır. Örneğin öz-değerlendirme okullarda etkili ve öğrenci başarısının arttırılmasına katkıda bulunacak bir şekilde nasıl uygulanabilir? McNamara vd.'ne (2011) göre bugüne kadarki belirtiler bunun karmaşık ve zor bir görev olduğunu göstermektedir.

Grauwe'ye (2004, s.74-75) göre okul öz-değerlendirme uygulamasının bir analizi, bazı soruların incelenmesini gerektirir. Bu sorular şunlardır:

- Okul öz-değerlendirme gönüllü bir faaliyet midir? Zorunlu mudur? Güçlü bir teşvik ile ikisinin arasında mı yer alır?
- Öz-değerlendirmede kimler yer alır? Farklı senaryolar mümkündür: üst düzey personeli ile birlikte müdür, okul yönetim kurulu ya da okul yönetim konseyi, bütün personel, veliler ve öğrencilerle birlikte personel.
- Değerlendirme için gündemi kim belirliyor? Değerlendirmenin amaçlarını kim tanımlıyor ve değerlendirme araçlarını kim geliştiriyor? Bu, okul personeline bırakılabilir ancak birçok durumda ulusal otoriteler tarafından bir çerçeve - dayatılmamış- önerilmiştir.
- Bu değerlendirme kime hitap etmektedir? Daha spesifik olarak, kim rapor alacak? Okul içinde mi kalacak? Okulu teftiş edenlere ve bakanlığa gönderilecek mi? Halka açık bir belge mi olacak?
- İzleme eyleminden ne bekleniyor? Eğer bir rapor hazırlanırsa, hangi amaçlar için kullanılacak?
- Değerlendirme, hangi amaca hizmet edecek? Hesap verebilirlik mi? Kalite geliştirme mi?

Bu sorulara verilecek farklı cevaplar, çok farklı türde öz-değerlendirme uygulamalarına yol açacaktır. Bu cevaplar; okulun işleyişi ve nasıl geliştirileceği, öğretmen özerkliğinin 'ideal' seviyesi ile ilgili belli görüşlerin bir anlatımıdır (Grauwe, 2004). Örneğin Saunders (1999, s.419) iki öz-değerlendirme arasında net bir ayrım yapar. Bir tarafta okul öz-değerlendirmenin “enstrümantalist, eylem odaklı, akılcı ve yönetsel” modeli, diğer tarafta ise “etik, duygusal, rasyonel olmayan ve demokratik

düşünce şekillerini” bütünleştiren bir okul öz-değerlendirme süreci vardır. Bu iki modelin arkasında okulla ilgili farklı görüşler yer alır. Bir uçta; “açık amaçlar belirleme, formal otoritenin bürokratik bir dağılımı ve doğru teşvikler aracılığıyla kolayca değiştirilebilir” ifadeleri ile karakterize edilen rasyonel bir örgüt, diğer uçta ise vizyonların ve gündemlerin çoğunluğu ile bir yaşayan örgüt yer alır. Yaşayan örgüt görüşünde, yaptırımların ve teşviklerin istenmeyen yan etkilerinin de olabileceği düşünülmektedir.

MacBeath’e (2010) göre öz-değerlendirmenin uygulamada üstlendiği form, ağırlıklı olarak aşağıdan yukarı süreçlere dayanan daha sıkı bir şekilde tanımlanmış yukarıdan aşağıya formlara kadar oldukça çeşitlidir. İyi geliştirilmiş teftiş rejimlerinde, hükümetlerin okullara amaçlar, kriterler ve protokoller sağlayarak kendi çerçevelerini okullara devrettikleri bir eğilim gözlenmektedir. Böylece okullar, öz-değerlendirmenin bir şekli ile ilgilenirler. Ancak burada bir paradoks bulunur. Hükümetlerin daha çok şablon sağlaması, okul ve sınıf düzeyindeki süreçlerin daha az yaratıcı ve kendiliğinden olmasına sebep olur. Öz-değerlendirme, kıdemli liderlerin bir takım ortak kriterleri uygulayarak iç müfettiş rolü üstlendikleri bir denetim biçimi ve bir ritüel olay haline kolaylıkla gelebilir (MacBeath, 2010).

MacBeath’e (2010) göre geliştirme tartışmalı bir kavramdır. Geliştirmenin nasıl çalıştığı ve ne anlama geldiği ile ilişkili farklı varsayımlar, öz-değerlendirme ve öz-teftiş modellerinin içine yerleşmiştir. Bir tarafta hesap verebilirlik, geliştirmeden daha ön planda, geliştirme ise hesap verebilirlik için bir ihtiyaç olarak görülürken; diğer tarafta geliştirmenin hesap verebilirlikten önce geldiği ve onu şekillendirdiği savunulur. Bir görüş iyi yapılandırılmış ve önceden belirlenmiş bir çerçeveyi, diğeri ise daha spontane ve pragmatik bir yaklaşımı kabul eder. Bir tarafta geliştirmeyi belgeleme çabası sınıfı günlük çalışmasından uzaklaştırıcı ve zaman alıcı olduğu halde gerekli kabul edilirken, diğer tarafta geliştirme öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmalarının içine yerleştirilmiş olarak konumlandırılır. Bir görüş spesifik sonuçlar üzerinde açıközlü, uyanık, dikkatli ve sürekli bir bakışı ya da izlemeyi savunurken, diğeri bireysel, mesleki ve sistemik öğrenme süreçleri üzerine odaklanır. Öz-değerlendirme ve öz-teftiş, geliştirmenin doğası hakkındaki oldukça farklı varsayımlardan yola çıkarak Tablo 2.2’deki gibi karakterize edilebilir (MacBeath, 2010).

**Tablo 2.2. Öz-Değerlendirmeye İlişkin İki Farklı Model**

Öz-Teftiş	Öz-Değerlendirme
Yukarıdan aşağıya doğrudur.	Aşağıdan yukarıya doğrudur.
Özel olarak yapılan, bir defaya mahsus bir etkinliktir.	Süreklidir. Kesintisiz, devamlı ve öğretmenlerin çalışmasının içine yerleşmiştir.
Belirli bir zamandaki anlık görüntüyü sunar.	Hareketli, devinimli ve gelişen bir resimdir.
Zaman alıcıdır.	Zaman kazandırıcıdır.
Geliştirmeden daha çok hesap verebilirlikle ilgilidir.	Hesap verebilirlikten daha çok geliştirmeyle ilgilidir.
Katı bir çerçeve uygulanır.	Esnektir ve spontanedir.
Önceden belirlenmiş bir takım kriterler kullanılır.	İlgili kriterleri kullanır, uyarlar ve yaratır.
Direnç oluşturur.	Kişileri dâhil eder ve onların ilgisini çeker.
Öğrenmeden ve öğretimden uzaklaştırabilir.	Öğrenmeyi ve öğretimi geliştirir.
Güvenli olmayı, riske girmemeyi, dikkatli davranmayı ve tehlikelerden kaçınmayı teşvik eder.	Risk alır.

*Kaynak: MacBeath, 2010, s.905*

Politika yapıcılar, okul liderleri, öğretmenler ve öğrenciler gibi farklı aktörlerin varlığı, geliştirme ile ilgili yukarıda açıklanan yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bir öğrenci için geliştirme, onun öğrenmesindeki gelişimin kanıtı olabilir. Bir öğretmen için geliştirme, bir bütün olarak sınıfın gelişiminin gizlilik, güven ve uzmanlık içinde izlenmesi olabilir. Araştırmacılar geliştirme kelimesine spesifik ya da bazen kuramsal bir anlam yüklemişlerdir. Geliştirmenin kökeni, okul etkililiği hareketinde ve etkili okulun yaygın olarak kabul gören tanımında bulunur (MacBeath, 2010).

## 2.10. İç ve Dış Değerlendirme Arasındaki İlişki

1960'lerden beri hem iç hem de dış değerlendirme, daha geniş okul reformu girişimlerinin ayrılmaz birer parçası olarak görülmüşlerdir. Dış ve iç değerlendirme, okul reformuna yönelik bir stratejinin birbiriyle ilişkili iki alanı olarak kabul edilebilirler (Janssens ve van Amelsvoort, 2008). McNamara vd.'ne (2011) göre de okul teftişi ve okul öz-değerlendirme, çoğu ülkede okul geliştirme ve reform politikaları ile hem karşılıklı ilişkili hem de onların ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bunların (teftiş ve öz-değerlendirme) her biri üzerindeki vurgu, ulusal bağlama,

koşullara ve özellikle okul hesap verebilirliği ve öğretmen güçlendirme arasındaki dengeye bağlı olarak büyük ölçüde değişmektedir. Janssens ve van Amelsvoort'a (2008) göre okul reformu ve iç ve dış değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi çoğu ülkede ortak olsa da bu stratejilerin gelişmesine yol açan nedenler özellikle ekonomik, siyasi ve toplumsal bağlamlardan kaynaklanmaktadır.

Öz-değerlendirme ile ilgili genel ilkeleri kabul eden ülke sistemleri, bu ilkelerin uygulamada nasıl gerçekleştirileceği ve dış değerlendirme ile ilişkilerinin nasıl olacağı konusunda genellikle aynı fikirde değildirler. Doğası gereği bir hükümet organının son söze sahip olması ya da son sözü söylemesi muhtemel olsa da, teftiş ekipleri ve okul takımları arasındaki güç dengesi ile dışsal raporlara ve içsel açıklamalara verilen ağırlık oldukça farklıdır. "Son söz" ülkeler arasında oldukça farklı anlamlar taşıyabilir. Leeuw'a göre, ilişkilerin eşitsizliği nedeniyle "birlikte ve eşit bir şekilde veya şartlarda" ilkesi adını verdiği bir karşılıklılık ilişkisini savunmak gerekmektedir. Diğer bir deyişle, dış değerlendiricilerin görevi okul ya da sınıf uygulaması hakkında yargıda bulunmak ise mesleki ilkeler, eşit bir temelde paylaşılan, karşılıklı olan ve müzakere edilebilen yargıları gerektirir (MacBeath, 2010).

İç ve dış değerlendirme arasında ideal bir ilişki, ikisi arasında belli bir denge kurulduğunda sağlanabilir. Bu denge, onun spesifik bağlamına ve değerlendirmelerin her iki türünün işlevine bağlı olarak bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir (SICI, 2003; Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Okul Öz-Değerlendirmenin Etkililiği çalışması (SICI, 2003), iç ve dış değerlendirmenin işlevleri olarak hesap verebilirlik ve geliştirme kavramlarının karmaşıklığını ve aralarındaki netleştirilmesi gereken ilişkileri açıklığa kavuşturmuştur.

Hem iç hem de dış değerlendirmelerin hesap verebilirlik ve geliştirme işlevleri arasındaki doğru denge, büyük ölçüde ülkedeki örgütsel ve politik bağlama bağlıdır. Okul Öz-Değerlendirmenin Etkililiği çalışmasında (SICI 2003), bir ülkedeki etkili öz-değerlendirmenin destekleyicisi olduğu anlaşılan beş ulusal bağlam değişkeni oluşturulmuştur. Diğer taraftan iç ve dış değerlendirmeler arasında ideal bir dengenin çoğu ülkede sağlanamadığı da gösterilmiştir.

Dış değerlendirmenin iki işlevi -hesap verebilirlik ve geliştirme- arasındaki doğal bir dengesizlik genellikle geliştirmeye tavsiyede bulunma, onu destekleme ve harekete geçirme isteği, dış değerlendiricinin bağımsız bir yargı elde etmesine mani olduğunda gerçekleşebilir. Değerlendirme raporunun geliştirme için detaylı çok fazla öneri ve tavsiye içerdiği durumda ya da kalite değerlendirme işlevi ile kalite destek işlevi aynı kurumda bir araya getirildiğinde bu dengesizlik gerçekleşebilir. Bu koşullar altında müfettişler kendi önerilerini değerlendirmeleri gereken bir duruma da düşebilirler. Ayrıca bu durum, okulun sahip olduğu ve eğitimini geliştirmesi için gereken içsel motivasyona engel olan dış değerlendirmelere de yol açabilir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Diğer taraftan, iç değerlendirme ya da okul öz-değerlendirmesinin iki işlevi arasındaki doğal bir dengesizlik; hesap verebilirlik talepleri, okul öz-değerlendirmenin geliştirme işlevini zorlaştırdığında gerçekleşebilir. Bu durum istenmeyen yan etkilere yol açabilir. Eğitimi geliştirme amacına hizmet etmeyen, teftiş kurumu için yapılan öz-değerlendirmeler buna örnektir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

İç ve dış değerlendirmeyi bir şekilde birleştirme girişimi varsa çeşitli gerilimler oluşur. Dış değerlendirmede çıkarlar, risk ya da tehlike yüksek olduğunda okullar kendilerini tehdit altında hissedebilirler ve bu durum, stratejik olmayan veya öğrencilerin okul kariyerlerini manipüle etme, verileri saptırma, verileri saklama gibi fırsatçı davranışları sergilemelerine sebep olabilir. Kurallar ve prosedürlerle ilişki bir saplantının, bir yan etki olarak ortaya çıkması muhtemeldir (Janssens, 2005; de Wolf ve Janssens, 2007 akt: Janssens ve van Amelsvoort, 2008). Bu nedenle okul öz-değerlendirme ile dış değerlendirmenin bir kombinasyonunu destekleyenler, ikisi arasındaki diyalog için bir takım taleplerde bulunurlar (Nevo, 2001).

Okula dayalı değerlendirme/iç değerlendirme ve dış hesap verebilirlik arasındaki ilişki nasıl doğru bir şekilde belirlenir sorusu, ulusal ve uluslararası alanda yönetime ve hesap verebilirliğe verilen önemin artmasıyla özellikle ilişkilidir. Örneğin Nevo (2002), dış değerlendirmenin okulları öz-değerlendirme konusunda motive etmek için çok önemli olduğunu, diğerleriyle karşılaştırıldığında bir okulun nasıl yaptığını anlamaya yönelik normatif bir çerçeve sağladığını ve okul öz-hesap verebilirliğini meşrulaştırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Nevo (2002), hem iç hem de dış değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğunu öne sürmekte ve ikisi arasında bir diyalog yaratılmasını önermektedir.

Rallis ve MacMullen (2000), iç ve dış hesap verebilirlik arasındaki ilişkiyi farklı bir şekilde düşünmektedir. Onların başarılı olarak nitelendirdikleri “araştırma bilincine sahip okullar”:

- Dış standartların sahipliğini üstlenirler ve onları bünyelerine katarlar.
- Dış standartlarla ilişki içinde ve onları göz önünde bulundurarak kendi amaçlarını tanımlarlar.

Bunun bir sonucu olarak, okullar dış standartlara (dış hesap verebilirlik) yönelik ilerlemelerini araştırabilirler ve geliştirme amacıyla (iç/öz-değerlendirme) kapasite inşa edebilirler (akt: Ryan vd., 2007).

MacBeath (1999), bir okulun iç değerlendirmesi etrafında organize edilmiş dış değerlendirmeyi veya hesap verebilirliği gerektiren üçüncü bir alternatif sunmaktadır. Dolayısıyla dış hesap verebilirlik yönetim tarafından tanımlanmış değildir. Bunun yerine, dış hesap verebilirlik sertifikasyona veya akreditasyona benzer şekilde bir denetim ve güvence olarak hizmet ederek iç veya okula dayalı değerlendirmeyi meşrulaştırır (akt: Ryan vd., 2007). Schildkamp ve Visscher’e (2010) göre de genel

olarak, okul öz-değerlendirme daha ileri analizler için bir başlangıç noktası olabilir ve okulun işleyişi ile ilgili belirli yönlerin bu işleyişi geliştirmek için teşhis edilmesine yardımcı olabilir. Janssens ve van Amelsvoort (2008), yedi Avrupa Birliği ülkesinde yaptıkları araştırmaya dayanarak, en iyi sonuçların teftiş kurulunun okullara ilkeler, açıklamalar ve örnekler sağladığında elde edilebildiğini ve okullar tarafından üretilen öz-değerlendirme belgeleri üzerindeki kontrolü arttırmak için öz-değerlendirme eğitiminin verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ryan (2005) ise demokratik hesap verebilirliği içeren bir okula dayalı değerlendirme modeli önermektedir. Bu yaklaşımda okullar topluluklarla birlikte

- okul etkililiğinin ne anlama geldiğini tanımlama,
- reaktif yerine proaktif olma ve
- mevcut ABD eğitimsel hesap verebilirlik iklimini başarılı bir şekilde sürdürebilmek veya yürütmek için öğretim ve öğrenmeyi geliştirme

ihtiyacı duyarlar (akt: Ryan vd., 2007).

Grauwe (2004, s.76-83), okul öz-değerlendirme ve dışsal teftiş uygulamaları arasındaki ilişkiler için beş farklı senaryo tanımlamıştır. Bu senaryolar ve uygulandığı ülkeler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

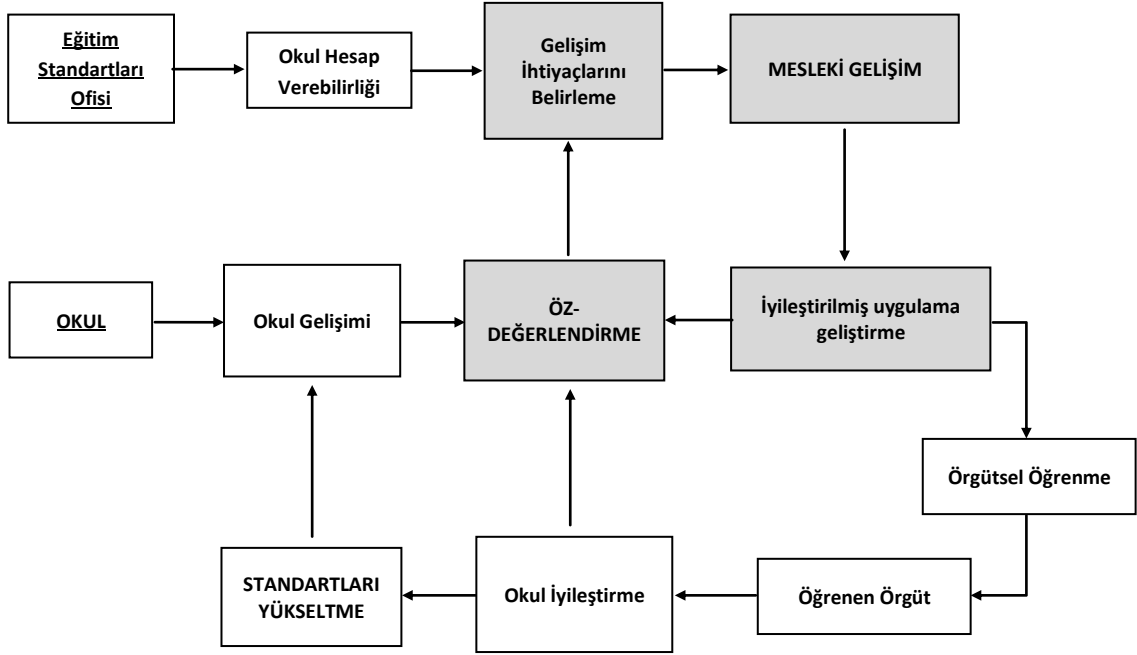
- *İlişkinin olmaması (Nepal)*: Bazı ülkelerde, iki süreç arasında hiçbir ilişki yoktur. Özellikle okul gelişim planı hazırlanması resmen teşvik edilen ancak denetçiler ya da müfettişler tarafından çok ciddiye alınmayan ülkelerdeki durum buna örnek olarak verilebilir. Bu teşvik, hükümetin -özellikle de uluslararası finans kuruluşları tarafından destekleniyorsa- uluslararası trendleri takip etme isteğinin bir sonucu olabilir. Böyle bir uygulama şekli, muhtemelen zararlıdır. Çünkü sadece denetçiler ve öğretim personeli arasındaki açıklığı, uçurumu genişletir. Her iki ekipte, okul uygulamaları hakkında yargılmalarda bulunmak için tamamen farklı çerçeveler ve kriterler kullanabilirler (Kogan, 1986 akt: Grauwe, 2004).
- *Dış teftişe bir alternatif olarak öz-değerlendirme (Finlandiya)*: Birkaç ülkede, okullar tarafından yapılan öz-değerlendirme, dış denetime bir alternatif olarak görülmektedir. Denetim işlevleri, tamamen okul veya yerel toplum düzeyine desantrilize edilmiştir ve okula yapılan dış kontrol ziyaretleri iptal edilmiştir. Bazı durumlarda, okul personeli, değerlendirme araçları geliştirme ve kendi ölçülerini tanımlamada çok fazla özerkliğe sahiptir. Diğer birçok ülkede ise ulusal ya da bölgesel kuruluşlar, okullara bir dizi araç sağlarlar. Bu araçlar, genellikle ulusal performans -karşılaştırma- kriterleri içerir. Bu kriterler, okulları spesifik kategorilere ayırarak oluşturulan ve bu sayede her bir okulun ve grubun

benzer okul veya gruplara göre ortalamalarını karşılaştırmalarına imkan veren bir dizi veriden oluşur. Ayrıca bu veriler ağırlıklı olarak nicelikseldir.

- *Dış değerlendirme için bir hazırlık olarak öz-değerlendirme (Yeni Zelanda ve İngiltere):* Finlandiya’da gözlenen eğilimin tersine, çoğu ülke, okul özerkliği ile düzenli denetimler ve değerlendirmeler şeklindeki merkezi izleme sistemini dengelemiştir. Aynı zamanda okullar tarafından yapılan öz-değerlendirme bir zorunluluk olarak kabul edilir ancak öz-değerlendirmeye verilen ağırlık, reformların ardındaki genel felsefeye göre değişir. Ülke uygulamaları incelendiğinde en az iki farklı senaryonun olduğu görülmektedir: Bir seçenek, asıl önemin dış hesap verebilirliğe verilmesidir ve okullar tarafından yapılan öz-değerlendirme, kendi mantığına ve kullanımına sahip olmasına rağmen büyük ölçüde dış değerlendirme sürecine bir hazırlık olarak görülür. Genel olarak, dış değerlendirme, okul öz-değerlendirmeyi bir 'genel tekrar' olarak üstlenecektir ve bu nedenle okul personeli, kendi gündemlerini takip etmek yerine dış değerlendiriciler tarafından önerilen denetim gündemini takip edeceklerdir. Okul öz-değerlendirmenin amacı, uzun vadede okulun işleyişini geliştirmekten daha çok dış denetimin düzgün çalışmasını sağlamaktır.
- *Bir öz-değerlendirme doğrulaması olarak dış değerlendirme (Avustralya):* Bu durumda da iç değerlendirme süreci ile dış değerlendirmenin bir kombinasyonu söz konusudur. Ancak öz-değerlendirme süreci önceki duruma göre çok daha fazla ağırlığa ve özerkliğe sahiptir. Böyle bir uygulama, politika yapıcılarının ve üst yöneticilerin iç okul değerlendirmesinin geçerliliğine olan güvenlerini yansıtmaktadır. İç değerlendirme kesin bir çerçeveye dayalı olarak ve standart değerlendirme prosedürlerini takip ederek de yapılabilir. Dış değerlendirme süreci hafiftir ve okul tarafından hazırlanan öz-değerlendirmenin kontrolünden ve doğrulanmasından oluşur. İki izleme aracı arasındaki güç dengesi kesinlikle iç değerlendirmeye doğru kaymıştır.
- *Öz-değerlendirmeye bir destek olarak dış teftiş (Şili):* Önceki iki modelde, değerlendirme sürecinin ana vurgusu destekten ziyade hesap verebilirliktir. Değerlemeye yönelik durum, dışsal gerçek bir kontrol ihtiyacına dayanır. Okulun kaynaklarını iyi kullandığını ve hükümetin genel politik hedeflerini dikkate aldığını kanıtlanması gerekir. Dış değerlendiricilerin ana görevi, okul düzeyindeki planlamaya ve öz-değerlendirmeye destek sağlamak ve tavsiyeler vermek değil bir hesap verebilirlik işlevini gerçekleştirmektir. Diğerlerinden tamamen farklı olan bu modelde ise dış denetçilerin, okul düzeyindeki aktörlere

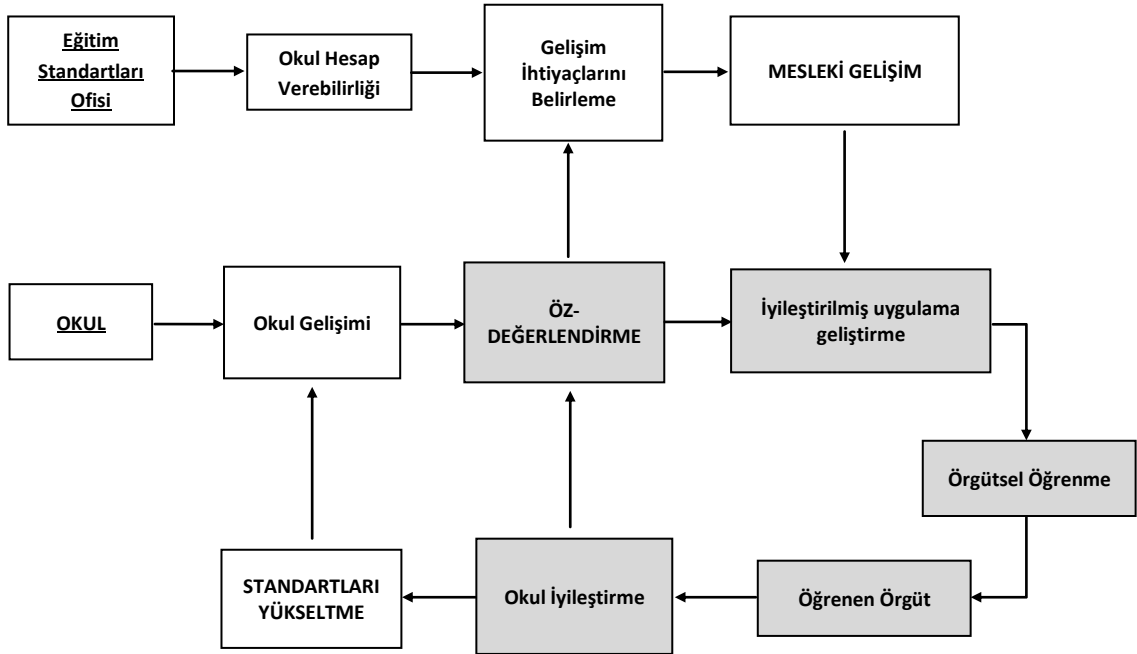






Şekil 2.8. Birinci Öğrenme Döngüsü

Kaynak: Plowright, 2007, s.388.



Şekil 2.9. İkinci Öğrenme Döngüsü

Kaynak: Plowright, 2007, s.389.

İç değerlendirme genellikle okulun eğitim planında yer alan amaçları ile ilgili olmalıdır. Okullara, iç değerlendirme uygulamalarında, dış değerlendiriciler tarafından belirlenen standartlara ve kriterlere güvenmeleri, itimat etmeleri ve dayanmaları tavsiye edilebilir. Genel bir kural olarak okul, daha üst yönetim düzeyleri tarafından belirlenen belgelere önem vermelidir. Bu belgeler belirli işler, göstergeler veya dış değerlendirmeyi yaparken teftiş kurulu tarafından kullanılan kriterler olabilir. Dış değerlendirme kriter veya ölçüt listelerinin merkezi olarak belirlendiği Hollanda, İngiltere ve Slovakya'da okulların iç değerlendirme sırasında bu listeleri kullanmaları tavsiye edilir. Benzer şekilde İsveç'te iç değerlendiriciler, kalite raporlama için eğitim bakanlığı tarafından belirlenen genel ilkelere başvurmak zorundadır. Bu durum bazı ülkelerdeki uygulamalarla da uyumludur. Örneğin Hollanda'da dış değerlendirme, kısmen iç değerlendirme esnasında oluşan yargıya dayanır (Faubert, 2009).

Son yıllarda birçok ülkede hangi okul değerlendirme yaklaşımının en iyisi olduğu ile ilgili bir tartışma yaşanmaktadır. Denenmiş olan yöntemler, dış kontrol ve teftiştten öz-değerlendirme ve iç düzenlemeye kadar çeşitlilik göstermektedir. Uygulamada, çoğu eğitim sistemi bu yöntemlerin bir birleşimine doğru ilerlemektedir. Bu birleşimde iç değerlendirme mekanizmaları bir dereceye kadar dışsal izlemeye imkân tanır (McNamara, O'Hara, 2005).

## 2.11. Değerlendirme Araçları, Yöntem ve Teknikleri

MacBeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen (2004), en iyi yöntemi ya da aracı seçebilmek için bazı sorulara cevap aranması gerektiğini belirtmiştir. Tablo 2.3'de bu sorular yer almaktadır.

**Tablo 2.3.** En İyi Yöntem ve Aracı Seçme İlkeleri

<b>Amaç</b>	Buna ne için ihtiyacımız var?
<b>Sonuçlar</b>	Sonuçları kim veya kimler kullanacak?
<b>Yan Etkiler</b>	İstenmeyen sonuçlar neler olabilir?
<b>Uygulanabilirlik, Yapılabilirlik</b>	Bunu yapabilir misiniz?
<b>Pratiklik, Kullanışlılık, Elverişlilik</b>	Mevcut çerçeveniz içinde uygulamaya konulabilir mi?
<b>Zaman</b>	Zaman kısıtlamaları sizin durumunuza uygun mu?
<b>Denge</b>	Derinlik ya da genişlik içeriyor mu?
<b>Veri</b>	Beklenen veriler nelerdir?
<b>Katılım</b>	Süreçte kimler yer alacak?
<b>Zaman Aralığı</b>	Geri bildirim almak için ne kadar süre geçecek?

*Kaynak: MacBeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen, 2004, s.100.*

MacBeath başka bir çalışmasında da (2006) okul değerlendirme araçlarının ayrıntılı bir listesini vermiştir. Bu araçlar, yöntemler ve teknikler Tablo 2.4'te yer almaktadır.

**Tablo 2.4. Araç Kutusu**

Değerlendirme Araçları	Bağlam ve Amaca Uygunluk	Potansiyel Avantajları	Potansiyel Dezavantajları
<b>Nicel Veri Analizi</b>	Nicel veriler; devamsızlık, başarı durumu ve çok sayıda ayrıştırılmayı (örneğin cinsiyet, sosyal göstergeler ve önceki başarı) içeren çeşitli okul etkililiği göstergelerini kapsar. Katma değer (ya da değer katma) analizi, dikkate alınması gereken bir başka -daha ileri- veri kaynağı sağlar.	Başarı verileri; özetleyici, izlemsel ve tanılayıcı bir amaç arz edebilir ve öğretmenlere daha önce mevcut olmayan bilgileri verebilir. Bu verilerin, onların potansiyelleri ve sınırlamaları konusunda uzman tavsiyesi eşliğinde seçici bir şekilde kullanılması gerekir.	Nicel veriler -ve çoklu ilişkiler- ile ilgili güven ve uzmanlık, ve bazen de çelişkili kaynaklar. Çok zaman alıcı olabilir ve diğer kanıt kaynaklarını etkisi altına alabilir, onları bastırabilir veya boğabilir.
<b>Anketler</b>	Bir dizi amaca hizmet eden çok yönlü bir araçtır. Genelde tüm okul bağlamında kullanılır ama anketlere özellikle sınıfta, öğrenme saatlerinin ya da öğrenmeye yönelik diğer faaliyetlerin dışında başvurulabilir.	Nicel veri sağlar. Kullanımı hızlı ve analizi kolaydır. Genel bir bakış sunar. Anonimdir. Nitel veri toplamak için de kullanılabilir.	Cevapları sınırlayabilir. Genellikle çeşitli yorumlara açıktır. Durumu derinlemesine düşünerek değerlendirmek yerine rastgele cevaplar vermeyi teşvik edebilir. Bağlama duyarlıdır ve çok -yüksek düzeyde- güvenilir değildir.
<b>Bireysel Görüşmeler</b>	Çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Okulun harici eleştirel arkadaşları ve öğretmenleri tarafından veya öğrencilerin bir diğeri ile görüşmesi şeklinde yapılabilir. Öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları görüşmeler sıklıkla daha büyük öğrencilerin daha küçük öğrencilerle görüşmesi şeklinde olur. Görüşmeyi yapabilmek için eğitim alma, önemli bir ön koşuldur.	Anonimliğin var olduğu bir bağlamda derinlemesine bir iç görüşü (kavrayış) sağlayabilir. Sınıf arkadaşlarının veya -diğer- öğretmenlerin beklentilerine uyum sağlaması gerekmez.	Görüşmeyi yapan kişide sözlen yeteneklerin bulunmasını gerektirir. Ayrıca görüşmeci, görüşülen kişiye güvenmek ve onu açmak, onun kendisi ve hisleri hakkında eskiye oranla daha fazla konuşmasını sağlamak için istekli olmalıdır. Öğrenciler için rahatsız ve teşhir edici olabilir. Görüşmecinin sahip olması gereken yüksek düzeyli becerilere dayanmaktadır. Zaman alıcıdır ve uygun bir maliyete sahip değildir.
<b>Grup Görüşmeleri</b>	Bireysel görüşmelerden daha az bir zamanda, daha büyük bir bilgi alanını kapsama amacıyla kullanılır. İyi yapıldığında zengin diyaloga, uzlaşmaya ve karşı duruşa, meydan okumaya izin verir.	Öğrenciler, öğretmenler ve veliler grup görüşmelerinde daha rahat olabilirler. Grup görüşmeleri, fikirleri ateşler ve onların ortaya çıkmasına sebep olur. Bireysel görüşmelerde ortaya çıkamayabilen kavrayışlar (iç görüşler)	Akran baskısı ve ana görüşlere uyum sağlama, onlarla uyumlu olma tehlikesi. Oylama veya diğer kayıt sistemleri kullanılmadığı sürece ölçülmesi zordur.

Tablo 2.4. (Devam)

		grup görüşmelerinde elde edilebilirler. Bireysel görüşmelerden daha uygun maliyetlidirler.	
<b>Odak Grupları</b>	Sıklıkla grup görüşmeleri ile birbirine karıştırılır. Ancak odak gruplarında daha iyi yapılandırılmış bir protokol vardır ve genellikle uzmanlık eğitimine sahip bir kişi tarafından yönetilir.	Sıkı, kontrollü ve tüm kurallara tamamen uyan yapısı sayesinde maksimum bilgi elde etmek mümkündür.	Bir odak grup tartışmasını yönetmek, uzmanlık ve eğitim gerektirir.
<b>Gözlem</b>	Kalite değerlendirmeye yönelik en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Açık ya da yüksek derecede yapılandırılmış olabilir. Üst ve orta düzey liderler, akranlar ya da bazı durumlarda öğrenciler tarafından kullanılabilir.	Öğretmenlerin ve öğrencilerin -yaptıkları ile ilgili- söylediklerinden ziyade gerçekte ne yaptıklarına doğrudan erişim sağlar. Farklı odaklara yönelerek değişik amaçlar için kullanılabilir.	Kişiler farklı şeyleri gördükleri için güvenilirliği düşüktür. Gözlem planlarını takip etmek zordur ve büyük resmin gözden kaçırılmasına sebep olabilecek kadar çok detaylandırılmış olabilirler.
<b>Grup Kartı Sıralamaları (Sınıflamaları)</b>	Kart sıralamaları, değişik şekillerde olabilirler ama genellikle uygulama görüşlerini temsil edici olarak üzerinde anlaşılan öğelerin seçilmesi veya onlara öncelik verilmesi ile gerçekleştirilirler.	Fiziksel olarak yapılan, uygulamaya dayanan - sadece okumaya, öğrenmeye, çalışmaya ve izlemeye dayanmayan- formatı; daha içine kapanık, çekingen ya da daha az konuşkan kişilere faydalıdır. Diyalogu harekete geçirir.	Grubun daha güçlü üyelerine, grubu idare altına alma, domine etme imkânı verebilir. Sonuç, ona zemin hazırlayan bir diyalog kaydı olmaksızın daha az anlamlı olabilir.
<b>Q Sıralaması (Sınıflaması)</b>	Q sıralaması, bir bireysel kart sıralamasıdır. Bir öğrenci veya öğretmen, bir dizi kartı üç ya da dört kümeden birine yerleştirir. Bu kümeler, bir ankette bulunan kategorilere benzer olabilir.	Uygulamaya dayanan formatı nedeniyle, çocuklar veya gençler için özellikle faydalıdır. Bir anketten daha az göz korkutucu ve yıldırıcıdır.	Sıraya koyma, harmanlama ve veri analizi çok zaman alıcıdır.
<b>Cümle Tamamlama</b>	'Ben .... olduğunda en iyi öğrenirim' gibi bir bilgi isteminde bulunma, öğrenciler için ve aynı zamanda bir dizi diğer kullanıcı için -örneğin öğretmenler ya da veliler- faydalı bir başlangıç olabilir.	Açık uçlu bir cevap için teşvik ve uyarıcı sağlar. Duyguları ve düşünceleri yararına kullanabilir.	Bağlamdan, son olaylardan ve o zamanki duygulardan çok etkilendiği için güvenilirliği düşüktür.
<b>Resim/Çizim Yapma ve Resimler</b>	Küçük çocuklar için çok faydalıdır ama yetişkinler tarafından örneğin okullarını, işlerini ve ilişkilerini resmetmek için kullanıldığında da güçlü olabilir.	Yaratıcıdır. Doğru ve yanlış cevaplar yoktur. Kolayca erişilemeyen anlayışlar, kavrayışlar; kağıt, kalem veya konuşma yoluyla ortaya çıkabilir, onlara daha kolay bir şekilde ulaşılabilir. Öğrencilerin, kendileri	Daha genişletilmiş bir bireysel ya da grup görüşmesi için bir temel olarak kullanılmadığı sürece son derece karmaşık, belirsiz ve zor anlaşılan resimler ortaya çıkabilir ve bunları analiz etmek zor olabilir, yüksek

**Tablo 2.4. (Devam)**

		tarafından yaratılan şeyler hakkında konuşmaları daha olasıdır.	düzye de çıkarım gerektirebilir.
<b>Fotoğraf Değerlendirme</b>	Değişik şekillerde kullanılabilir. Öğrenciler gruplar halinde bir kamera ile mekânları ve en çok ve en az tatmin edici kişileri kaydetmek için çalıştıklarında özellikle açıklayıcıdır.	Bir okulun kendisini kamera ile farklı bir yoldan görmesine izin verir. Öğrenciler için eğlenceli bir aktivitedir. Güçlendirici ya da yetkilendirici olabilir.	Görülebil en ortam ve perspektif ile sınırlıdır. Bazı insanların ortaya çıkmasını tercih etmeyeceği şeyleri açıklayabilir ve bu bakımdan tehdit edici olabilir.
<b>Spot Kontroller</b>	Rastgele, kısmi, hızlı kontrol; tüm grup yerine grubun birkaç üyesinin yaptığı hızlı inceleme olarak ifade edilebilir. Belli bir anda sınıfta ya da başka bir yerde -örneğin destek veya ev ödevi çalışmasında- ne olduğu ile ilgili olarak hızlı geribildirim veren bir araçtır.	Öğrenci katılımının ve duygu ve düşüncelerinin anlık görüntüsünü verir. Öğrenme ve öğretim hakkındaki zengin bir konuşma için temel ya da dayanak sağlar.	Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarındaki -ki onlar rahatsız edici olabilirler- farklılıkları vurgulayabilir ve uygulamayı ifşa edebilir, uygulamayı yapan kişinin foyasını ortaya çıkarabilir ya da kirli çamaşırlarını açıklayabilir.
<b>Güç Alanı Analizi</b>	İş ve eğitim dünyasında geniş uygulama alanı olan bir araçtır. Güç alanı - bir okul veya sınıf kültürüne ya da başka herhangi bir öğrenme düzenlemesine uygulanan- geliştirmeleri kolaylaştıran ya da engelleyen koşulları inceler.	Basit, kullanımı kolay ve ekonomiktir. Öğrencilerin veya öğretmenlerin bir kaç dakika içinde tamamlayabilecekleri basit bir araçtır. Bir okul kültüründeki 'toksinleri' ve 'besleyici öğeleri' ortaya çıkarabilir, bunların nasıl ele alınması gerektiğinin dikkatle değerlendirilmesine yol açabilir.	Ortaya çıkardıkları, tehdit edici olabilir ve seçiciliği nedeniyle çok fazla söylenmemiş söz, bahsedilmemiş nokta kalabilir.
<b>Öğrenci Çalışması</b>	Öğrenciler tarafından üretilen yazılı, görsel, müzikal ve dramatik formlardaki çeşitli çalışmalar, öğrenme kalitesi ile ilgili en somut kanıt kaynaklarındandır. Bir grup personel arasında seçilmiş örneklerin eleştirel olarak tartışılması, aynı zamanda öz-değerlendirmede olandan daha geniş bir biçimlendirici amaca hizmet eder.	Öğrenci çalışmasından elde edilen ürün, en önemli kalite testlerinden biridir. Standartlaştırılmış değerlendirme biçimlerinin çoğunun ortaya çıkaramadığı çeşitli artefaktları gözler önüne serer.	Öznel yargılar içerir. Zaman alıcıdır. Boylamsal gelişim kanıtı var olduğunda en iyi şekilde çalışır.
<b>Takip Etme</b>	Takip etme, genellikle bir gün boyunca ya da daha uzun bir süre sürer. Bir öğrenciyi, bir öğretmeni ya da müdürü takip etme şeklinde olabilir. Onların deneyimlerinin geniş, kesitsel bir görünümünü	Gözlemcinin, daha uzun bir hareketli görüntü yerine adeta 'içeriden' okul ve sınıf yaşamını görmesini sağlar.	Zaman-yoğun bir araçtır. Neye odaklanılacağını ve öğrenciler veya öğretmenler ile en iyi yansıtıcı konuşmanın nasıl yapılacağını bilmek için bir yetenek gerektirir. Bir öğrencinin bir gün

**Tablo 2.4. (Devam)**

	almanın yollarından biridir.		boyunca takip edilmesi sıkıcı olabilir ve konsantrasyonu kaybetmek kolaydır.
<b>Kritik Olay Analizi</b>	Bir olayı tekrar oynatmak ve neyin yanlış gittiğini veya neyin farklı olabileceğini detaylı olarak ortaya çıkarmak ve olayı açmak için kullanılır.	Önemli anları veya okul ve sınıf yaşamındaki olaylar dizisini analiz etmede potansiyel olarak çok güçlüdür.	Suçlamayı bir kenara bırakma, açıklık ve analiz becerileri gerektirir.
<b>Rol Yapma</b>	Kapsamı, kritik olay analizine göre daha geniştir. Bir durum, bazı detayları ya da olayın bazı yönlerini incelemek veya bir öğrencinin algısını açıklamak için drama yoluyla tekrarlanarak yeniden yaratılır.	Eğlencelidir. Kalem ve kâğıt rutinlerinden uzaklaşmak için bir fırsat yaratır. Öğretmene veya okula bir ayna tutarak oldukça açıklayıcı olabilir.	Oyuncular tarafında beceri, güven duygusu ve inanç gerektirir. Direnç ile karşılaşılabılır. Olayın tam olarak temsil edilebilmesi mümkün olmayabilir.
<b>Günlükler</b>	Olayların, başarıların, artan sorunların, bulunan çözümlerin bir kaydının tutulmasıdır. Öğrenciler, öğretmenler, orta ve üst düzey liderler, bölge düzeyinde yöneticiler veya veliler tarafından kullanılabilir.	Öz-değerlendirme için süreklilik arz eden bir kayıt sağlar. Zengin bir detay, iç görü, anlayış ve kavrayış sağlayabilir.	Günlükler, öznel ve olayları tek bir yönden tasvir ederler.

*Kaynak: MacBeath, 2006, s.156-160*

Dış değerlendiriciler için çok sayıda değerlendirme aracı mevcuttur. Derslerin gözlemlenmesi, teftişe dayanan dış değerlendirme sistemlerinde gelenekseldir. Gözlem yöntemi genellikle biçimselleştirilmemiştir. Görüşme yöntemi de çoğu ülkede teftiş kurulları tarafından uygulanır. Görüşmeler, okul yöneticileriyle ve bireysel ya da grup olarak öğretmenlerle yapılır. İngiltere, Hollanda, İskoçya, Çek Cumhuriyeti ve Belçika gibi ülkelerde velilerle de görüşmeler yapılır. İrlanda'da yönetim kurulunun temsilcileri olarak velilere danışılır. Ayrıca bu ülkelerde öğrencilerle ya da öğrenci temsilcileriyle de görüşmeler yapılır. OECD ülkelerinin çoğunda sistematik anketler kullanılır. İngiltere, Belçika, Hollanda, Portekiz ve İskoçya'da okul yöneticileri hazırlık aşaması sırasında bir anket doldururlar. İskoçya'da okul yöneticileri ve öğretmenler teftişten sonra da teftiş süreci ile ilgili görüşlerini belirten bir anket doldururlar (Standaert, 2001 akt: Faubert, 2009). Bazı ülkelerde veri toplama aşamasında isteyen veliler ve öğrenciler de anketleri yanıtlamaktadırlar. Bu aşamaya velilerin katılımı özellikle iç değerlendirme çalışmalarında gerçekleşir. Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Portekiz ve İskoçya'da velilerden okulun durumu hakkında görüş bildirmelerini sağlayan bir anket doldurmaları istenir. Hollanda, İngiltere ve Norveç'te, iç değerlendirme için veri toplandığında velilere ve öğrencilere danışılabilir. Ayrıca Norveç'te iç değerlendirmeyi uygulamak için kurulmuş olan grubun üyelerinin de görüşleri alınabilir. İskoçya'da kalite geliştirme konusundaki öncelikler hakkında velilere danışılır (Faubert, 2009).

Teftişte test verilerini kullanmak da alışıldık bir durumdur. Dış değerlendirmenin bazı biçimlerinin var olduğu birkaç ülkede teftiş heyetleri; okulları ortalamalar, kıyaslar veya hedeflerle karşılaştırmak için test sonuçlarını kullanırlar. İrlanda gibi bazı ülkelerde ise teftiş heyeti, okulları sıralama amaçlı veya tam teftiş durumunda kanıt olarak ulusal sınavların sonuçlarını kullanmaz. Bu sonuçlar sadece ulusal değerlendirmelerde kullanılır. Teftiş sırasında, müfettişler kendi testlerini uygulayabilirler veya okul merkezli öğrenci testlerinin sonuçlarını kontrol edebilirler. Örneğin İskoçya’da teftiş kurulu, ilköğretim ve 14 yaşa kadar eğitim için kendi testlerine sahiptir. Ortaöğretimde ise merkezi sınavın sonuçları, okulları karşılaştırmak için kullanılır. Bu sonuçlardan öz-değerlendirmede bile bir araç olarak yararlanılır. Benzer şekilde İngiltere, eğitim sisteminin farklı aşamalarında uygulanan merkezi ve dış testlerin gelişmiş bir setine sahiptir. İngiltere’deki teftiş kurulu, okulları sıralamak için bu verilerden faydalanır (Faubert, 2009).

Çeşitli ülkelerde, bir okulun dış değerlendirmesi, kısmen iç öz-değerlendirme sonuçlarına dayanır. Öz-değerlendirme sonuçları genellikle okul ziyaretinden önce ön değerlendirme amaçlı olarak dış değerlendiriciler tarafından kullanılır. Örneğin Slovenya’da dış değerlendirme, okul müdürünün bir önceki yılın başarısını analiz ettiği ve bazen de okul performansını değerlendirdiği raporundan yararlanır. Benzer şekilde, yerel otoriteler tarafından üstlenilen dış değerlendirme, kısmen okullar tarafından yürütülen değerlendirmeye dayanabilir. Danimarka’da belediyelerin çoğunluğu, kendi yaptıkları okul değerlendirmelerinde kullanmak için okulların yıllık rapor hazırlamalarını isterler. İsveç’te iç değerlendirmenin amacı, okulların kendi amaçlarını olduğu kadar ulusal ve yerel amaçları başarma düzeylerini de tespit etmek ve bu amaçlarla ilgili performans artırıcı öneriler teklif etmektir. Bu durum, diğer verilerle birlikte bir kalite raporunun da hazırlanmasını gerektirir. Hazırlanan kalite raporu, belediyeler tarafından yapılan okul değerlendirmeleri için bir temel oluşturur. Öz-değerlendirmelerle ilgili olarak, okulun hedeflerine doğru ilerlemesini izleme, geniş bir teknik çeşitliliği gerektirir. Değerlendirme takımları, anketler, kontrol listeleri, görüşmeler, takım öğretimi, sınıf gözlemi, çeşitli derslerde çalışırken öğrencileri izleme, sistematik planlama ve raporlama ve tartışma grupları kullanılan teknikler arasında yer alır (Faubert, 2009).

Hofman, Dukstra ve Hofman (2005), okul öz-değerlendirme araçlarının, hesap verebilirlik ve geliştirme perspektifinden ayrı ayrı tanımlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 2.5 ve Tablo 2.6, bu iki farklı bakış açısı göz önünde bulundurularak belirlenen öz-değerlendirme araçlarını göstermektedir.



**Tablo 2.5. Okul Öz-Değerlendirme Araçlarının Geliştirme Perspektifi**

<b>OKUL GELİŞTİRME BOYUTU</b>	<b>ÖNERİ VE YENİLİK İÇİN KRİTERLER VE ARAÇLAR</b>
<b>Plan Boyutu: Yönelim ve Hazırlık Aşaması</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SWOT analizi</li> <li>• Vizyon ve misyon belirleme</li> <li>• Amaçları tespit etme</li> <li>• Geniş tabanlı bir destek oluşturma</li> <li>• Açıkça tanımlanmış, belirlenmiş; ölçülebilir; kabul edilebilir, ulaşılabilir; gerçekçi, ilgili, bağlantılı; zamana bağlı hedefler/performans göstergeleri formüle etme</li> <li>• İç/dış denetim kullanma</li> <li>• Fonksiyonel yapısal iletişim</li> <li>• Kaynakların/personelin dağıtım planlaması</li> </ul>
<b>Faaliyet Boyutu: Uygulama Aşaması</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eğitim liderliği</li> <li>• Politika ve strateji uygulaması</li> <li>• Fonksiyonel iletişim uygulaması</li> <li>• Bir faaliyet planı hazırlama</li> <li>• Profesyonelleşmeye katkı, yardım (politik)</li> <li>• Gerçek uygulama</li> <li>• İç ve dış iletişim</li> <li>• Mesleki kültürü uyarma, uyandırma, harekete geçirme, canlandırma</li> </ul>
<b>Kontrol Boyutu: Değerlendirme Aşaması</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değerlendirmenin planlanması</li> <li>• Değerlendirmeye katılım: iç/dış</li> <li>• İzleme ve prosedürler</li> <li>• Veri analizi</li> <li>• Değerlendirme: Norm referans/performans göstergeleri</li> <li>• Memnuniyet, doyum gelişim analizi</li> <li>• İç/dış raporlar</li> </ul>
<b>Uyum Boyutu: Kurumsallaşma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İzlemede katılım, bütünleşme</li> <li>• Daha geniş uygulama alanı</li> <li>• Personelin ve kaynakların dağıtımı</li> <li>• Prosedürlerin kullanımı ve rutinleşmesi</li> <li>• Kötü kalite, başarısızlık üzerinde kontrol</li> <li>• Garanti için spesifik önlemler</li> <li>• Akreditasyon</li> <li>• Döngünün yeniden başlatılması</li> </ul>

*Kaynak: Hofman, Dukstra ve Hofman, 2005, s.261*

**Tablo 2.6. Okul Öz-Değerlendirme Araçlarının Hesap Verebilirlik Perspektifi**

<b>EĞİTİMİN DÜZEYİ</b>	<b>HESAP VEREBİLİRLİK İÇİN KALİTE BOYUTLARININ GARANTİSİ</b>
<b>Bağlamsal Çevresel Etki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul tedarikçileri ile ilişkiler, iletişim</li> <li>• Velilerin bağlılığı</li> <li>• Toplumun inancı</li> <li>• Yönetimin / yönetim kurulunun inancı</li> <li>• Ağın/işbirliğinin inancı</li> </ul>
<b>Girdi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci nüfusu, popülasyonu</li> <li>• Çevre, semt, komşuluk özellikleri</li> <li>• Diğer okullarla ilişkiler</li> <li>• Varlıklar: Finansal/maddi</li> <li>• Varlıklar: Konaklama/bina</li> <li>• Personel</li> </ul>

**Tablo 2.6. (Devam)**

<b>Okul Düzeyinde Süreçler</b>	Okul/bölüm düzeyi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vizyon/misyon</li> <li>• Eğitim liderliği</li> <li>• Başarı yönelimi</li> <li>• Okul yönetim/personel politikası</li> <li>• Mesleki kültür/profesyonelleşme</li> <li>• İletişim: iç ve dış</li> <li>• Eğitimde/öğretimde istikrar, tutarlılık, süreklilik; uygunluk, uyum derecesi</li> <li>• Okul iklimi</li> <li>• Eğitimi kapsayan içerik</li> <li>• Değerlendirme politikası</li> </ul>
<b>Sınıf Düzeyinde Süreçler</b>	Sınıf/öğrenci düzeyi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim sürecinin kalitesi</li> <li>• Etkili öğrenme zamanı</li> <li>• Yapılandırılmış eğitim yöntemi/öğrenme stratejileri</li> <li>• Test etme ve izleme</li> <li>• Sınıf iklimi</li> <li>• Farklılaştırma, ayırt etme ve gruplama prosedürleri</li> <li>• Adapte edici, uyumlaştırıcı eğitim / aktif öğrenme / pozitif geribildirim</li> <li>• Pastoral ilgilenme / öğrenci danışmanlığı</li> <li>• Okul dışındaki öğrenmeye ilgi</li> <li>• Çalışma becerileri / ev ödevleri</li> </ul>
<b>Çıktı/Memnuniyet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul takımının memnuniyeti</li> <li>• Öğrenci ve velilerin memnuniyeti</li> <li>• Okul bırakma, terk ve aşağı-yukarı doğru akış, ilerleme (eğitim çıktısı)</li> <li>• Bilişsel, sosyal/davranışsal, pratik/yaratıcı sonuçlar</li> <li>• Mezuniyet sonrası eğitim/iş için sonuçlar</li> </ul>

*Kaynak: Hofman, Dukstra ve Hofman, 2005, s.260*

Okulların değerlendirildiği etkililik araştırmalarında da, okul etkililiğinin ölçümünde kullanılacak veri, değişken ve boyutlara göre görüşme, doküman analizi, gözlem gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmalarda veri kaynakları olarak yönetici, öğretmen ve velilerin görüş algı ve tutumları da kullanılmıştır (Şişman, 2011).

## **2.12. Değerlendirme Alanları, Değerlendirmenin Odağı ve Değerlendirilen Yönler**

Çoğu ülkede okul değerlendirmesi sırasında değerlendirilen yönlerin tanımlanması Stufflebeam'in BGSÜ (bağlam, girdi, süreç ve ürünler) değerlendirme modelini takip eder. Bağlam, genellikle öğrenmeye hazır oluş, eğitime toplumun tutumu, toplum içinde okulun rolü ile ilişkilendirilir. Girdiler; imkanları, tesisleri ve donanımı, eğitimsel tercihi, finansı, öğretim ve sınıf karakteristiklerini içerir. Süreçler; beklentiler ve tutumlar, öğrenme ve öğretim düzenlemeleri, velilerin ve toplumun ilgisi ile ilişkilendirilir. Ürünler ise öğrenci akademik performansını ve eğitim sonrası sonuçları içerir.

Altrichter ve Buhren (1997), okul değerlendirmelerinde değerlendirilen yönlerin bağlam, girdiler, süreçler ve çıktılar üzerine odaklanabileceğini belirtmişlerdir (akt. Buhren, 2002). Okul değerlendirmenin odağı ile ilgili bu sınıflama Tablo 2.7’de verilmiştir.

**Tablo 2.7. Okul Değerlendirmenin Odağı**

<b>Girdi</b>	<b>Süreç</b>	<b>Çıktı</b>
Değerlendirmenin temel odağı, sisteme giren faktörlerdir. Örneğin bunlar öğretim personelinin niteliği, okul kaynakları (sınıflar, materyaller, kitaplar vb.), müfredat, okullar ve okullardan sorumlu resmi makamlar tarafından düzenlenen okul mevzuatı, normlar ve değerler olabilir.	Bu faktörler, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime, okul yaşamına ve okul kültürüne yoğunlaşırlar. Sınıf içi etkinlikler, eğitim-öğretim faaliyetleri, okul yönetimi, öğretim personeli arasındaki iletişim ve işbirliği hedef olarak belirlenen alanlardır.	Eğitim sonuçları, belirli bir zaman planındaki öğrenci başarıları, maliyetler ve kaynaklar yönünden etkili okul yönetimi büyük ilgi odaklarıdır. Okulun toplumdaki imajı ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin memnuniyeti okul değerlendirmenin çıktı faktörleridir.
Girdi göstergeleri, eğitim sürecinin koşullarına önem verir. Eğitimin süreç faktörleri değişmeden kalırsa, girdi faktörlerinin değişmesi doğrudan doğruya okul kalitesini ve okul etkililiğini geliştirmez.	Süreç göstergeleri için örnekler: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme faaliyetlerine, amaçlar ve müfredat ile ilişkili karar verme sürecine öğrencilerin dâhil edilmesi</li> <li>• Öğretim yöntemleri, öğrenme görevlerinin, işlerinin, durumlarının nasıl organize edildiği ve düzenlendiği</li> <li>• Öğretim personelinin katılım düzeyi, azınlıklara yapılan ayrımcılığa karşı duruş düzeyi</li> </ul>	Çıktı faktörleri değerlendirmenin ana odağı olarak belirlenirse, okul, öncelikle etkin ve etkili olması gereken bir yer olarak görülür.
Eğer girdi göstergeleri, değerlendirmenin ana odağı olarak belirlenirse, okul kalitesi öncelikle bir kaynak ve yeterli imkân problemi olarak görülür.	Süreç göstergeleri, değerlendirmenin ana odağı olarak belirlenirse, öğrenme ve eğitim süreçleri büyük bir değere sahip olur.	Okullara fayda-maliyet analizi bakımından ayrı bir önem verilir, özel ilgi gösterilir. Göstergeler, mümkün olan en düşük maliyetlerle maksimum çıktının ölçümü olarak belirlenmiş olabilir.
<b>Bağlam</b>		
Bağlam faktörleri, okul çevresinde ortaya çıkmasına rağmen eğitim sürecini dolaylı olarak etkiler. Genellikle bu faktörler okulun gelişiminden etkilenmeyebilirler. Ancak okul iklimini yansıtabilir, yaklaşan fırsatlar ve tehlikeleri tahmin edilebilirler. Okul değerlendirme ve okul geliştirme ile ilişkili olan bağlam faktörleri için şu örnekler verilebilir: göç eğilimleri, işgücü piyasasındaki değişimler, gençler arasındaki işsizlik, yeni bir gençlik kültürünün gelişmesi vb.		

*Kaynak: Altrichter ve Buhren'den akt. Buhren, 2002, s.264*

MacBeath vd. (1998) tarafından dört okul değerlendirme alanı tanımlanmıştır (Faubert, 2009):

- *Sonuçların değerlendirilmesi:* Sonuçlar; akademik başarı, kişisel ve sosyal gelişim ve okuldan mezun olduktan sonraki varış yeri (istikamet) ile bağdaştırılır.
- *Sınıf düzeyinde süreçlerin değerlendirilmesi:* Öğrenmenin ve öğretimin kalitesi ile ilişkilidir.

- *Okul düzeyinde süreçlerin değerlendirilmesi:* Bir mesleki, sosyal ve öğrenme yeri olarak okul değerlendirilir.
- *Okul çevresinin değerlendirilmesi:* Okul ve yerel toplum arasındaki ilişkilerin yanı sıra okul ve anne-babalar arasındaki ilişkilere odaklanılır.

Sonuçlar, okulun amaçları ile ilgili başarmış olduklarını ifade eder. Sonuçlar, okulda elde edilmiş sosyal ve bilişsel yeteneklerle ilişkilidir ve öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonraki performanslarına da odaklanır. Öğrencilerin performansı genellikle bilişsel ve sosyal yetenekleri kazanma durumlarına göre değerlendirilir. Süreçler ise, girdileri eğitimsel çıktılara dönüştüren uygulamalar takımındadır. Süreçler genellikle insan kaynakları, fiziksel kaynaklar ve finansal kaynakların yönetimi ile ilişkilidir. Süreçlerin değerlendirilmesi, eğitim otoritelerinin koyduğu hedefleri başarmak için okullar tarafından geliştirilen eğitimsel uygulamaların kalitesine ve düzenlemelere uygunluğuna odaklanır. Değerlendiriciler, süreçlere, sonuçlara veya her ikisine birden önem verebilirler. Değerlendirme yaklaşımlarının çoğunluğu hem süreçlerle hem de sonuçlarla ilişkilidir ve genellikle tüm okul faaliyetlerini kapsar. Buna karşın, sadece süreçlere odaklanmış değerlendirmeler iç değerlendirme prosedürlerinin değerlendirilmesi veya düzenlemelere uygunluk gibi özel yönlerle ilişkilendirilirler (Faubert, 2009).

### 2.12.1. Okul değerlendirmenin odağı

Faubert, OECD ülkelerinin okul değerlendirme sistemlerini incelediği raporunda (2009), okul değerlendirmenin dört farklı türünden söz etmiştir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- *Süreçler üzerinde odaklanmış değerlendirme:* Sadece süreçlere odaklanmış değerlendirme, öncelikle düzenlemelere uygunluğu izlemek için tasarlanmıştır. Eğitimsel görevler yerine sınıfların kompozisyonu, öğretmenlerin iş yükü ve görevleri, okul altyapısının kullanımı, insan kaynaklarının ve finansal kaynakların yönetimi gibi konularla ilişkilidir.
- *Sonuçlar üzerinde odaklanmış değerlendirme:* Sonuçlarla ilişkilendirilen değerlendirme yaklaşımlarının çoğunluğu, öğrencilerin ulusal testlerde veya sınavlarda elde ettiği başarıya dayalıdır. Ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları öğrencilerin ulusal standartları başarma derecesini ölçmek için de kullanılır. Çoğu ülkede okul değerlendirme ya öğrenci performansının düzeyleri ya da öğrenci performansındaki artışlar, kazanımlar üzerine odaklıdır. Okul performansı, öğrencilerin test sonuçlarına dayalı olarak ölçülür. Bazı ülkeler öğrenci sonuçları ile büyük oranda ilişkili bir değerlendirme yaklaşımı benimsemişlerdir. Değerlendirilen sonuçlar, sadece okullar tarafından ulaşılmış performans düzeyleriyle değil aynı zamanda okul dâhilinde sonuçların eşitliğiyle

de ilişkilidir. Bu sebeple okul değerlendirme, okulların eşitlik amaçlarını karşılayıp karşılayamadıklarına da odaklanabilir.

- *Hem sonuçlar hem de süreçler üzerinde odaklanmış değerlendirme:* Dış değerlendirme, genellikle hem süreçlerle hem de sonuçlarla ilişkilendirilir. Değerlendiricilere, eğitim otoriteleri tarafından değerlendirilmesi gereken yönlerin önceden belirlenmiş bir listesi sağlanabilir.
- *Odağı (süreç, sonuç ya da her ikisi de) ilgili otoritelere göre değişen değerlendirme:* Okul değerlendirmesi için yerel otoritelerin sorumlu olduğu bazı ülkelerde, dış değerlendirmenin kapsamı, söz konusu kuruluşa bağlı olarak değişir. Değerlendirme yaklaşımının yerel otoritelere devredildiği Kanada, İspanya ve Almanya gibi ülkelerde dış değerlendirmenin içeriği yerel otoriteler tarafından belirlenir. Almanya ve İspanya’da bazı eyaletlerde veya özerk topluluklarda dış değerlendirme hem süreçlerle hem de sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Almanya’da her eyalet okulların dış değerlendirilmesi ile ilgili içeriği kendisi oluşturur. Bir eyalette yalnızca öğretim süreçleri değerlendirilirken, diğer eyalette öğrenci başarısı değerlendirilebilir.

## 2.12.2. Okul değerlendirmede değerlendirilen yönler

İç ve dış değerlendirmelerde süreçlere, sonuçlara ya da her ikisine birden odaklanılabilir. Değerlendirilen yönler, iç ve dış değerlendirmelerde farklılıklar da gösterebilir. Bu nedenle, değerlendirilen yönler iç ve dış değerlendirme için ayrı ayrı ele alınmıştır.

### 2.12.2.1. Okul dış değerlendirmesinde değerlendirilen süreçler

Okul süreçlerinin çoğu değerlendirilebilir. Öğrenciler için rehberlik ve destek hizmetleri ya da öğrenme ve öğretim süreçleri gibi belirli yönler, genellikle ulusal seviyede önceden belirlenmiş olan değerlendirme kılavuzlarında yer almaktadır. Parametreler, eşitlikle ilgili -örneğin özel ihtiyaçları olan öğrencilerin tedavisi gibi- konuları da içerebilir. Okulun eğitim yaklaşımı genellikle okul yıllık raporunun ya da okul planının incelenmesi üzerinden değerlendirilir. İnsan kaynaklarının, mali ve maddi kaynakların yönetimi de sık bir şekilde dikkate alınır. Karma temsil organlarının veya iç değerlendirme organlarının işleyişi gibi başka yönler genellikle konu ile daha az ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları; öğrencilerle etkileşimlerinin kalitesi, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimi, öğrencilerin kişiliklerine gösterdikleri saygı, öğretmenler tarafından kullanılan materyaller ve uygulanan öğretim metotları ve derslerinin içerikleri ile ilişkili parametrelere göre değerlendirilir (Faubert, 2009).

Değerlendirmenin bazı yönleri okulun eğitimsel sorumluluklarının ötesine geçebilir. Okul velileri karar verme sürecine katıyor ise, bu yönlerden birisi, okul-veli ilişkileri ile ilgili olabilir. Değerlendirmede okulun diğer okullarla, yerel kurumlarla ya da yerel toplumla ilişkileri de göz önünde bulundurulabilir. Öğretim faaliyetlerinin koordinasyonu, karar vermeye öğretmenlerin veya öğrencilerin katılımı, bilginin iletişimi, ortak amaçları izleme ve okul değerler ve inançlar sisteminin paylaşımı gibi liderlikle ilişkili parametreler, okul içindeki sosyal ve mesleki atmosferi değerlendirmeyi amaçlar. Faubert'e (2009) göre OECD ülkelerinin çok azında bir önceki teftiştten sonra uygulanan geliştirmeler de dış değerlendirme sırasında değerlendirilir.

### ***2.12.2.2. Okul dış değerlendirmesinde değerlendirilen sonuçlar***

Nicel sonuç parametreleri; öğrencilerin akademik performansı (test ve sınav sonuçları), devamsızlık oranları, okul terk oranları, bir yıldan diğerine gelişen başarı oranı ya da özel eğitim için uygun olan öğrencilerin oranı gibi göstergelerle ilişkilidir. Öğrencilerin ulusal testlerdeki performansı ve okullar tarafından organize edilen sınavların sonuçları, okulların performansını değerlendirmek için kullanılabilir. Öğrenciler ve okullar arasında karşılaştırma yapılmasını sağlayan değerlendirmeler, birkaç farklı alandaki performansı kapsayabilir ve değerlendirmelerde, öğrenci performansının belirli yönleri ve sonuçları ölçülebilir. Belirli derslere dayalı müfredatlar ya da müfredatlar arası problem çözme becerileri üzerinden sonuçlar değerlendirilebilir. Teftiş ekibi, öğrencilerin belirli derslerdeki sonuçlarını dikkate aldığında, çoğu durumda matematik ve eğitim dili üzerine odaklanır (Faubert, 2009).

Nitel sonuç parametreleri, öğrencilerin bilişsel gelişimiyle ya da onların sosyal davranışlarıyla ilişkilidir. Nitel sonuç parametreleri, öğrenciler tarafından elde edilen kuramsal ve analitik beceriler ile iletişim becerilerini kapsar. Öğrencilerin bilişsel becerileri, genellikle sınıfta öğrencilerin doğrudan gözlenmesiyle -eğitim faaliyetlerinin sonuçları olarak nitel bir şekilde- değerlendirilir. Öğrencilerin sosyal becerileri ise tutumlarının, program dışı faaliyetlere katılımlarının ya da ilişkilerinin gözlemlenmesiyle -eğitim faaliyetlerinin bir sonucu olarak- değerlendirilirler. İngiltere, Slovakya, Hollanda, İspanya ve Belçika'da okullar hem nitel hem de nicel sonuç parametrelerine göre değerlendirilirler. İskoçya'da, teftiş ekipleri okulları sonuç parametrelerinin çeşitli tiplerinin bir araya geldiği karma bir performans göstergesi seti ile değerlendirirler. Bu parametreler öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarılarını, öğrenmelerinin kalitesini ve gelişim düzeylerini içerir. İngiltere ve Galler'de, 2005'te yürürlüğe giren eğitim yasası ile birlikte, Baş Müfettişler, okullar tarafından erişilen eğitim standartlarını, öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerini ve öğrencilerin refahına okullar tarafından yapılan katkıyı dikkate almakla yükümlüdürler (Faubert, 2009).

### 2.12.2.3. Okul iç değerlendirmesinde değerlendirilen yönler

Dış değerlendirmede olduğu gibi iç değerlendirmede de süreçlere, sonuçlara ya da her ikisine birden odaklanılabilir. Bu tür bir değerlendirme, genellikle hem eğitimsel hem de yönetsel görevlerle ilişkilidir. Bazı ülkelerde, değerlendirme sırasında ele alınması gereken hususlar, çok ayrıntılı bir şekilde olmasa da dışarıdan belirlenir. Slovakya’da eğitim sürecinin kalitesinin ve Yunanistan’da yönetimin kalitesinin değerlendirilmesi buna örnek olarak verilebilir. Dışsal emirlerin daha çok verildiği yerlerde ise, değerlendirilecek yönler genellikle öğrencilerin performansını ve okulun okul toplumuyla ya da velilerle olan ilişkilerini hesaba katma zorunluluğunu içerir. Örneğin Avusturya’da iç değerlendirme öğretimi ve öğrenmeyi, sınıf ve okul çevresini, okulların işbirliklerini, okul yönetimini, kadronun profesyonellik durumunu ve gelişimini kapsamalıdır. Girdileri, süreçleri ve sonuçları ifade eden göstergeler de düzenlenmiş olmalıdır. Öz-değerlendirmenin 1990 yılından beri zorunlu olduğu İspanya’da, her bir özerk topluluk, iç değerlendirmenin içeriğini okullara önerir. Bazı durumlarda okulun bütünü, bazı durumlarda da okul faaliyetlerinin program yeterlilikleri, eğitimde etkinlik ve eşitlik, okul ortak yaşamı gibi belli yönlerini ele alırlar (Faubert, 2009).

Bazı ülkeler okulların performans göstergeleri kullanmasını destekleyerek sonuçların önemini vurgularlar. Fransa’da öğretim kurumlarına rehberlik etmesi için geliştirilen bir gösterge seti, okullara spesifik karakteristiklerini ölçme ve ülkedeki diğer okullarla kendilerini kıyaslama olanağı sağlar. İngiltere’de okullardan performans göstergelerini kullanarak ve karşılaştırmalar yaparak öğrenci performansını analiz etmeleri beklenir. Ayrıca geliştirme açısından, okullardan öğrenci performansı ile ilgili spesifik amaçlar belirlemesi, ulusal kriterler ile karşılaştırarak öğretim kalitesini değerlendirmesi, gelişim için amaçlar ve hedefler koyması ve etkililiğini değerlendirmesi beklenir (Faubert, 2009).

### 2.13. Göstergeler

Gösterenin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Örneğin Fittz ve Gibbon’a göre, gösterge, bir sistemin performansını izlemek için düzenli aralıklarla toplanan bir bilgi ögesidir. Dolayısıyla “eğitim göstergesi” bir eğitim sisteminin performansını izlemek için düzenli aralıklarla toplanan bir istatistiktir. Shavelson vd., eğitim göstergelerini, temel bir eğitim yapısı ile ilişkili ve politik bir bağlamda faydalı olan bireysel veya bileşik istatistikler olarak tanımlamışlardır (akt: Gibbon ve Kochan, 2000).

Scheerens’e (2000) göre eğitimsel göstergeler, eğitim sistemlerinin temel yönleri hakkında değer yargıları oluşturulmasına imkân veren istatistiklerdir. Scheerens (2000), bu tanımın üç farklı noktaya işaret ettiğini belirtmektedir. Bunlar:

- eğitim sistemlerinin ölçülebilir karakteristikleri ile ilgilenme düşüncesi;
- geniş kapsamlı bir betimleme yerine var olan durumların anlık görüntüsünü ortaya koyan ‘temel yönleri’ ölçme isteği;
- bir referans noktası veya standartla karşılaştırarak değer yargısında bulunabilmeyi sağlayan ve eğitimin kalitesini gösteren istatistiklere ulaşma gerekliliğidir.

Balcı’ya (2010, s.47) göre eğitim göstergeleri; planlama, yönetim ve politika belirlemek üzere gerekli olan, genelde basit, global ve birleştirmeye dayalı olarak tanımlanmış istatistiklerdir. Hopkins ve Leask (1989) ise performans göstergesini, “belirli bir alanda, performansın veya gerekli başarının iyi bir standardı olarak kabul edilen bir ifade” olarak tanımlamışlardır. Cuttance’ye (1994) göre eğitimde göstergeler literatürü, performans göstergeleri ile eğitim göstergeleri arasında bir ayırım yapar. Performans göstergesi terimi, genellikle nihai çıktılara atıfta bulunarak yorumlanır. Eğitim göstergesi terimi ise sık sık ara (orta, bir süreç içinde iki farklı aşama arasındaki) çıktılara ve eğitim süreçlerine atıfta bulunarak kullanılır. Böyle bir perspektif, özellikle Kuzey Amerika literatüründe belirgindir. Bununla birlikte, eğitimdeki tüm göstergeleri performans göstergesi olarak ele almak için iyi bir neden vardır. Kalite yönetimi yaklaşımına göre eğitim sisteminin herhangi bir bölümündeki operasyonel bir birim veya bir çalışan, sistemin diğer parçaları tarafından sağlanan ve ona destek veren hizmetlerin bir müşterisi, istemcisi ya da sistemin diğer parçalarına hizmet veya ürün veren bir üreticisidir. Bir başka deyişle sistem içindeki her unsur hem bir müşteri, istemci hem de bir üreticidir. Bu nedenle, yapı içerisindeki herhangi bir noktada, bir birimin veya bir bireyin çalışması, müşterilerinin gereksinimleri bağlamında bir performans olarak görülebilir (Cuttance, 1994).

Eğitimsel gösterge sistemleri, göstergelerin çeşitli tiplerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulurlar. Scheerens (2000), eğitimsel gösterge sistemlerinin gelişiminin üç farklı eğilim gösterdiğini belirtmiştir. Birincisi, eğitimle ilgili sosyal ve ekonomik içerikli betimsel istatistiklerden performansın ölçümüne doğru yönelimdir. Böylelikle toplumun eğitim ile ilgili görüntüsünü tasvir eden ‘eğitimin sosyal göstergeleri’ anlayışına ek olarak eğitim sisteminin performansını yansıtan ‘eğitimsel göstergeler’ anlayışı yerleşmiştir. İkinci eğilim ise Amerikan eğitim sisteminde görülmektedir. ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal İstatistik Merkezi eğitim sisteminin durumunu ‘girdi’ ve ‘kaynak’ verilerini de içeren betimsel istatistiklere dayalı olarak sunarken, 1982 yılından itibaren ‘sonuç’, ‘çıktı’ ve ‘bağlam’ verilerine daha belirgin bir şekilde yer vermeye başlamıştır. Eğitim ile ilgili veri sistemlerinin tekrar dizayn edilmesi için verilen bir tasarı ile birlikte ‘süreç’ verileri de eğitimsel gösterge sistemine dâhil edilmiştir. Bu ikinci akım daha kapsamlı gösterge sistemlerinin oluşturulmasına yol açmıştır. Üçüncü akım ise ‘süreç’ karakteristikleri ile ilişkili olduğu kadar, ikinci akımla da ilişkilidir. Gösterge sistemleri geleneksel olarak makro düzeydeki veriler (okuma-yazma bilmeyenlerin oranı vb.) üzerine odaklanmıştır. Ancak süreç göstergelerine olan ilginin artması doğal olarak okullara olan ilgiyi de arttırmış, daha alt seviyelerde de



eğitim göstergelerinin oluşturulması ihtiyaçı ön plana çıkmıştır. Bu sebeple gösterge sistemlerinin kavramsallaştırılmasındaki nc akım, eğitim yönetiminin daha alt seviyelerinde de veri ölçümü yapma olarak nitelendirilebilir (Scheerens, 2000).

Eğitimsel performans göstergeleri; kaliteyi sağlamak, güvence altına almak ve geliştirmek için kullanılabilen geribildirimleri sağlama amacı güdüyorsa göstergelerin seçiminde bir dizi faktör göz önüne alınmalıdır. İlk olarak, göstergelerin kabul edilen hedefler ile ilgili geçerli bilgiler sağlaması gereklidir. İkincisi, performans göstergeleri sakınılması gereken eylemlerle ilgili ise göstergeler -personel ve karar vericiler tarafından etkilenebilen- sistem özellikleri hakkında bilgi içermelidirler. Ayrıca, göstergeler değişimi yönlendirmede kullanılacak ise uygulayıcıların güvenilir göstergeler seçmesi gerekir. Göstergeler; harcanan çabanın ve maliyetin karşılığını verecek şekilde bilgilendirici, adil ve yeterince yararlı olmalıdır. Son olarak, değişim gerçekleştiğinde göstergenin bu değişikliği yansıtacak yeterli duyarlılığa sahip olması gereklidir (Gibbon ve Kochan, 2000).

Performans göstergeleri, amaçların belirlenmesi ve hedeflerin netleştirilmesi için yararlıdırlar. Bazı performans göstergeleri için kısa bir açıklama yeterlidir; diğerleri için açıklama daha spesifik olmalı ve belli bir alanda derinliğin, kalitenin ve/veya görevin, sorumluluğun, bağlılığın bir ölüsünü verebilen ilave süreçlere başvurmalıdır. Bizim görüşümüze göre, hem nicel hem de nitel göstergeler için bir yer vardır. Okul geliştirme amaçları için performans göstergeleri; ulusal, yerel ya da bölgesel amaçların bir sentezini yansıtmalıdır. Performans göstergeleri, yn gösteren trafik levhalarına benzer şekilde gelişime giden yolları gösterme amacıyla inşa edilmelidirler. (Hopkins ve Leask, 1989, s.6-7)

İngiltere Eğitim Bakanlığı, performans göstergelerinin oluşturulmasında aşağıdaki ilkelerin uygulanmasını önermiştir (Hopkins ve Leask, 1989):

- Performans göstergeleri, kurumun beyan edilen hedefleri ile ilgili olmalıdır.
- Performans göstergeleri, amaçlar ile mümkün olduğunca tutarlı ve basit olmalıdır.
- Performans göstergeleri, konuyla ilgili kimseler için inandırıcı ve kabul edilebilir olmalıdır.
- Performans göstergeleri, faaliyetlerle ilgili soruların sorulabildiği ve sorulması gereken kilit alanlarda işaret levhası olarak hareket etme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Performans göstergeleri; spesifik, ölçülebilir ve standartlaştırılmış olmalıdır.

Eğitim ile ilgili göstergelerden sağlanan bilgi çeşitli amaçlar için kullanılır. Ulusal ve yerel düzeyde politika oluşturma, eğitim hizmetinden yararlanan kişileri ve diğer paydaşları bilgilendirme bu amaçların başında gelir (Scheerens, 2000). Eğitimde gösterge sistemlerinin, bir dizi farklı konuyu, sorunu ele alması gerektiğini ileri süren Cuttance (1994), göstergeler için önerilen başlıca kullanım alanlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim reformlarının etkisini değerlendirme
- Eğitimin geliştirilmesi için gereken en etkili uygulamalar hakkında politika yapıcıları bilgilendirme
- Koşulların ve değişimin nedenlerini açıklama
- Karar verme mekanizmalarına ve yönetime bilgi sağlama
- Çabayı, eylemi teşvik etme ve onlara odaklanma
- Hesap verebilirliği sağlama
- Eğitim amaçlarını, hedeflerini belirleme, tanımlama
- Standartları ve eğilimleri izleme
- Gelecekteki değişiklikleri tahmin etme

Oakes, göstergeler tarafından operasyonel düzeyde sağlanabilen beş çeşit bilginin var olduğunu ileri sürmüştür (akt: Cuttance, 1994). Bunlar:

- amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine ilişkin performans bilgisi;
- sistemin belirli amaç ve hedeflere ulaşmada en önemli görülen özellikleri hakkında bilgi;
- politika ile ilgili bilgi;
- problem odaklı, probleme yönelik bilgi;
- sistemin temel özellikleri hakkında bilgi.

Gösterge sistemlerinin kullanım amaçlarına göre sağlaması gereken bilgi çeşitleri Tablo 2.8'de verilmiştir.

**Tablo 2.8.** Eğitimde Gösterge Sistemlerinin Amaçları ve Sağlaması Gereken Bilgi Çeşitleri

		Gerekli Bilginin Çeşidi				
		Değerlendirme			İzleme	
		Amaçların ve hedeflerin başarısı	Performanstan sorumlu olan özellikler (sistemin en önemli özellikleri)	Politika ile ilgili bilgi	Probleme yönelik bilgi	Sistemin temel özellikleri hakkında bilgi
<b>Performans Göstergesinin Amacı</b>	Reformların etkisini değerlendirme	X	X	X		
	En etkili uygulamaları değerlendirme	X	X	X	X	
	Koşulları ve nedenleri açıklama	X	X	X	X	X
	Karar verme ve yönetim	X	X	X	X	X
	Eyleme teşvik etme ve odaklama	X	X	X	X	X
	Hesap verebilirliği sağlama	X		X		X
	Amaçları, hedefleri belirleme		X	X		X
	Standartları ve eğilimleri izleme			X	X	X
	Gelecekteki değişiklikleri tahmin etme			X	X	X

*Kaynak: Cuttance, 1994, s.107.*

Scheerens (2000), eğitimsel göstergelerin kullanıldığı üç farklı değerlendirme bağlamının varlığından söz etmektedir. Bunlar:

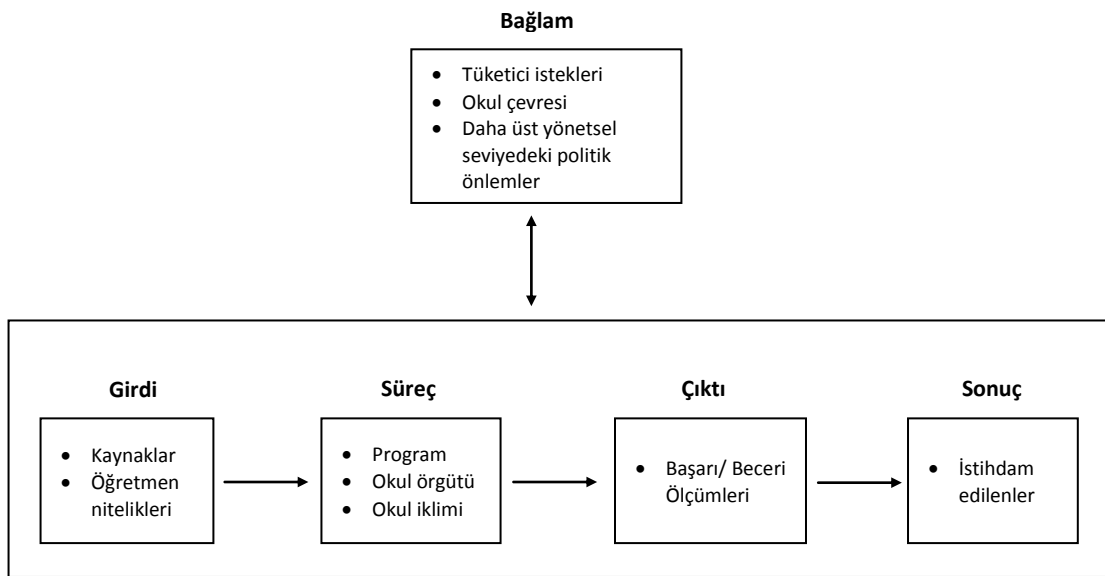
- Eğitimin durumunun ulusal veya yerel düzeyde izlenmesi
- Programın değerlendirilmesi
- Okul öz-değerlendirmesi

Bazı göstergeler, aynı anda birden fazla uygulamada kullanılabilir. OECD göstergeleri, hem ulusal eğitim sisteminin izlenmesi hem de uluslararası karşılaştırmalara imkân tanınması nedeniyle bu duruma bir örnek teşkil eder (Scheerens, 2000).

Gibbon ve Kochan'a (2000) göre birçok yaklaşım gösterge araştırmalarında kullanılmasına rağmen bunlardan ikisi yaygın olarak kabul edilmektedir. 'Sistem modellemesi' yaklaşımında göstergeler sistemin performansını belirleme amacıyla

seçilirler. Eğitim sürecinin karmaşıklığı göz önünde tutulursa, sistem modellemesi yaklaşımı, çok sayıda değişkenle ilgili verilerin toplanmasını ve analizini içeren iddialı bir girişimdir. Buna alternatif olarak, 'problem bulma' yaklaşımı ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımın amacı, gelişmekte olan problemlerle ilgili erken uyarı veren göstergeleri bulmaktır. Sistem modellemesi yerine problem bulma yaklaşımının kullanılması sistem yönetiminin çoğu görüşü ile tutarlıdır (Gibbon ve Kochan, 2000).

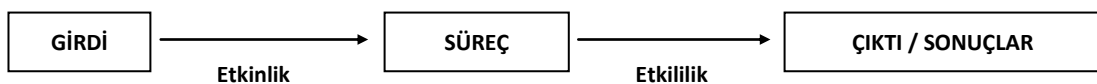
Scheerens (2000), eğitimsel etkililik araştırmalarında da öğeleri sınıflandırmak için kullanılan *bağlam*, *girdi*, *süreç*, *çıktı*, *sonuç* modelinin (Şekil 2.10), eğitim göstergelerinin sistematik olarak düşünülmesini sağlayan en iyi analitik şema olduğunu belirtmiştir.



**Şekil 2.10.** Scheerens'in Gösterge Modeli

*Kaynak: Scheerens, 2000, s.95.*

Politika belgelerinde kurumların etkinliğinin ve etkililiğinin ölçülmesine büyük bir önem verilmiştir ve performans göstergelerinin, bu alanda önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarını tanımlamak için kullanılan bir model Şekil 2.11'de verilmiştir. Buna göre performans göstergeleri, her bir aşama için ayrı ayrı tasarlanmış olabilir.



**Şekil 2.11.** Performans Göstergelerini Tanımlamak İçin Bir Model

*Kaynak: Hopkins ve Leask, 1989, s.7.*

Gibbon ve Kochan'a (2000) göre mevcut göstergelerin zenginliklerini ve değişik fonksiyonlarını tanımlamak için kullanışlı bir başlangıç sınıflandırması, bir zaman dizisine göre belirlenebilir. Bunlar; giriş, süreç ve sonuç değişkenleridir. Derhal sona eren, doğrudan çıktılar ile uzun vadeli sonuçlar arasında da bir ayırım yapılabilir. Sonuç göstergeleri çoğu hesap verebilirlik girişiminin dolayısıyla gösterge sisteminin merkezinde yer alır. Bunun bir sonucu olarak, sonuç verilerinin toplanması genellikle diğer göstergelerin toplanmasından önce gelir. Eğitimde en önde gelen sonuç göstergesi ise öğrenci başarısıdır.

Gibbon ve Kochan (2000), bir çocuğun eğitim sürecinde gerçekleşmesi beklenen olayların sırasını dikkate alarak eğitim sonuçlarının kapsamlı bir listesini üretme girişiminde bulunmuşlardır. Bu olaylar sırasıyla;

- bir okula kayıt olmak ve sonrasında sürekli olarak devam etmek,
- başarılı olmak,
- arzu edilen tutumlar geliştirmek,
- arzu edilen beceriler geliştirmek,
- okulda iken iyi bir yaşam kalitesine sahip olmak,
- uygun bir yıldan itibaren ilerleme kaydetmektir.

Bu olaylar serisi için ortaya çıkan sonuç göstergeleri ise şunlardır (Gibbon ve Kochan, 2000):

- Akış (diğer bir deyişle çocuğun okula kaydolması ve devam etmesi)
- Bilişsel sonuçlar (öğrenci başarı verileri ile ölçülürler)
- Duygusal, duyuşsal sonuçlar (öğrenci tutumları)
- Beceri sonuçları (öğrencilerin mesleki becerileri, işgücüne girmek için hazırlık yaptıkları mesleğe ilişkin becerileri)
- Yaşam kalitesi
- Uzun vadeli sonuçlar / sonraki aşamaya ilerleme

Gibbon ve Kochan'a (2000) göre yukarıdaki özelliklerin tümünün hesaplanması durumunda, öğrenciler için eğitimin önemli sonuçları izlenebilir. Gibbon ve Kochan'ın gösterge modeli Tablo 2.9'da verilmiştir.

**Tablo 2.9.** Gibbon ve Kochan'ın Gösterge Modeli

		Zaman			
		Giriş (intake)	Süreç (process)	Doğrudan Çıktı (output)	Uzun Vadeli Sonuçlar (outcomes)
<b>Değişkenler</b>	Akış/üretim: öğrenci sayıları ve okul kaynakları	Kayıt Kaynak temeli (dayanak)	Derse devam Kaynak tahsisi	Tamamlama oranları Maliyet analizleri	Variş noktaları: iş, eğitim, cezaevleri vb. Fayda-maliyet analizleri
	Yaşam kalitesi: içsel değerler	Refah Memnuniyet İlgiler	Deneyimler • Genişlik, derinlik • Değer, önem, yarar	Memnuniyet ölçüleri Derslere ve kuruma tepkiler	Yetişkin tarafından bildirilen yaşam kalitesi Olumsuz sonuçlardan korunmuşluk, onlara karşı bağımsızlık
	Duygusal, duyuşsal etki alanı	Karakteristik tutumlar, beklentiler, değerler, motivasyon	Destek hizmetleri, danışmanlık, pastoral bakım Öğretim ve öğrenme süreçleri	Dersler ile ilişkili tutumlar (örneğin sosyal beceriler memnuniyet ölçüleri)	Derslerden değerler ve deneyimlerin ışığı altında derslerin algılanan değeri
	Davranışsal etki alanı - beceriler de dâhil olmak üzere-	Önceki beceriler ve davranışlar (örneğin sağlık alışkanlıkları, bilgi teknolojisi becerileri, aritmetik, okur-yazarlık)	Becerileri de içerecek şekilde davranışsal sonuçları amaçlayan öğretim ve öğrenme süreçleri	Beceriler (örneğin aritmetik, okuma, bilişim teknolojisi gibi çekirdek beceriler) Sağlık uygulamaları, fitness, zindelik, form	Muhafaza edilen beceriler ve davranışlar
	Bilişsel etki alanı: yetenekler ve başarılar	Önceki başarılar ve gelişen yetenekler Derslerden beklentiler	Akademik sonuçları, bilgiyi ve anlamayı amaçlayan öğretim ve öğrenme süreçleri	Ham başarı ve 'katılan değer' (görelî, bağıl ilerleme ya da gelişim)	Muhafaza edilen bilgi ve anlayış

Kaynak: Gibbon ve Kochan, 2000, s.262.

Kochan (2007), üç farklı araştırmacının kapsamlı gösterge sistemleri için geliştirdiği modelleri Tablo 2.10'daki gibi özetlemiştir. Bu üç model, okul etkililiği araştırmacılarının nicel ve nitel yöntemlerin bir birleşimini kullanarak topladıkları bilgileri elde etmek üzere dizayn edilmişlerdir (Kochan, 2007).

**Tablo 2.10.** Kapsamlı Gösterge Sistemleri İçin Üç Model

	<b>A.B.D. Porter (1991)</b>	<b>Kanada/İskoçya Willms (1992)</b>	<b>İngiltere Fitz-Gibbon (1996)</b>
<b>Girdiler</b>	Öğrenci arka planı (genel) Öğretmen kalitesi (genel) Mali ve diğer kaynaklar Veli, toplum normları	Giriş yaşı Cinsiyet Sosyo-Ekonomik Statü: • Annenin / babanın mesleği • Annenin/babanın eğitimi • Aile kompozisyonu • Kardeş sayısı İrk / etnik köken İngiliz Dili (İngilizce) Durumu	Önceki, geçmişteki başarı Önceki tutumlar Cinsiyet Etnik köken İngiliz Dili (İngilizce) Durumu Sosyo-Ekonomik Statü
<b>Süreçler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitimin</li> <li>Ulusal kalitenin</li> <li>Eyalet kalitesinin</li> <li>Bölge kalitesinin</li> <li>Okul kalitesinin</li> </ul> örgütsel karakteristikleri  Program kalitesi (içerik)  Öğretim Kalitesi (pedagoji): <ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik olmayan öğrenci faaliyetleri</li> <li>Öğretmen kalitesi, derse özel</li> <li>Kaynaklar, derse özel</li> </ul>	Ekoloji ve Çevre Koşulları: <ul style="list-style-type: none"> <li>Sınıf/okul/bölge büyüklüğü</li> <li>Öğrenci başına harcamalar</li> </ul> Toplumsal ayrımcılık Disiplin iklimi Akademik baskı Öğrenci Tutumları: <ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik faydasızlık</li> <li>Okula ilişkin memnuniyet</li> <li>Derse devam ve okuldan kaçma</li> </ul> Öğretmen Adanmışlığı / Morali: <ul style="list-style-type: none"> <li>Faydalılık, etkililik</li> <li>Anlamlılık</li> <li>Amaçların kabul edilmesi</li> <li>Değerler</li> <li>Çalışma koşulları</li> </ul> Müdürlerin Öğretim Liderliği <ul style="list-style-type: none"> <li>Tutumları şekillendirme</li> <li>Davranışlar</li> <li>Politika oluşturma</li> <li>Prosedürler, yöntemler</li> </ul>	Değiştirilebilir sınıf değişkenleri  Değişebilir okul yönetimi değişkenleri
<b>Çıktılar / Sonuçlar</b>	Başarı Katılım Tutumlar, istek, arzu	Akademik Başarı: <ul style="list-style-type: none"> <li>Matematik</li> <li>Okuma</li> <li>Dil sanatları (becerileri)</li> <li>Fen Bilimleri</li> </ul> Kişisel ve sosyal: <ul style="list-style-type: none"> <li>Benlik kavramı (öz-benlik, kendini algılama)</li> <li>Kontrol odağı</li> <li>Sportif faaliyetlere katılım</li> <li>Fiziksel yeterlilik (uygunluk)</li> <li>Program dışı faaliyetlere katılım</li> </ul> Mesleki: <ul style="list-style-type: none"> <li>İş deneyimi</li> <li>Mesleki derslerdeki beceriler</li> <li>Çalışmaya yönelik tutumlar</li> <li>Okul sonrası ulaşılan yer</li> </ul>	Başarı Okula yönelik tutumlar Okuldaki derslere yönelik tutumlar İstekler, arzular Yaşam kalitesi göstergeleri

*Kaynak: Kochan, 2007, s.489-490.*

Scheerens (2000), okul etkililiği araştırmaları bilgi tabanının, süreç göstergelerinin seçiminde ve belirlenmesinde dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Okul etkililiği araştırmalarından elde edilen sonuçlara bağlı olarak çıktı değişkenleri ile pozitif ilişkiler gösteren süreç göstergelerinin seçilmesi gerekecektir. İdeal olarak, bu süreç göstergelerinin çıktıları tahmin etmesi gerekir. Scheerens (2000), okul etkililiği araştırmalarından elde edilen yardımcı (destek, araçsal) bilgilerin tamamlanmış olması durumunda, süreç göstergelerinin kesin bir şekilde çıktı göstergelerinin yerine kullanılabileceğini belirtmiştir. Ancak okul etkililiği bilgi tabanı tamamlanmamıştır, bu sebeple süreç göstergelerinin seçiminde yalnızca araştırmaların sonuçlarından elde edilen bilginin kullanılması mümkün değildir (Scheerens, 2000). Okul etkililiği araştırmalarından elde edilen bazı süreç göstergeleri Tablo 2.11’de verilmiştir.

**Tablo 2.11.** Okul Süreç Göstergeleri İle İlgili Örnekler

(Bazı göstergeler OECD/INES projesinde, diğer bazıları da Belize School Effectiveness Study’de işleme konulmuştur)

<b>Toplumun Katılımı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çeşitli okul aktivitelerine ebeveynlerin katılım derecesi</li> <li>• Yerel topluluktan (toplum) sağlanan toplam yıllık okul bütçesinin yüzdesi</li> <li>• Öğretmenlerin çalışma koşullarına, yerel okul yönetimlerinin takdir yetkisinin miktarı</li> </ul>
<b>Okulun Finansal Kaynakları ve İnsan Kaynakları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul başına öğretmenlerin deneyimlerinin yıl olarak ortalaması</li> <li>• Okul düzeyinde öğrenci-öğretmen sayılarının oranı</li> <li>• Okul başına sınıf mevcudu ortalaması</li> <li>• Okul başına resmi nitelikli öğretmenlerin oranı</li> <li>• Okul yönetim giderleri (1000 öğrenci başına müdür ve müdür yardımcılarının ücreti)</li> </ul>
<b>Başarı Yönelimli Politikalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okulların başarı standartlarının olup olmaması</li> <li>• Okulların öğrencilerin mezun olduktan sonraki eğitim kariyerini takip etme derecesi</li> <li>• Okul başarı durumunun yerel topluluğa (topluma) rapor edilip edilmemesi</li> </ul>
<b>Eğitimsel Liderlik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul müdürlerinin eğitimle ilgili konulara ayırdıkları zamanın miktarı (yönetmeliklere ve diğer görevlere ayırdıkları zaman ile karşılaştırmalı olarak)</li> <li>• Okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını değerlendirip değerlendirmemesi</li> <li>• Okul kadrosunun toplantılarında eğitimle ilgili konulara ayrılmış zamanın miktarı</li> </ul>
<b>Öğretmenler Arasındaki Mutabakat ve Süreklilik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belli bir dönem içinde kadrodaki değişikliklerin miktarı</li> <li>• Okulda derslerle ilişkili çalışma gruplarının veya bölümlerin var olup olmaması</li> <li>• Okul kadrosunun toplantılarının sıklığı ve sürekliliği</li> </ul>



**Tablo 2.11. (Devam)**

<b>Düzenli ve Güvenli Okul İklimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devamsızlık sayıları</li> <li>• Suç oranları</li> <li>• Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul kurallarına uyma derecesi</li> </ul>
<b>Zamanın Etkin Kullanımı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplam eğitim zamanı ve derslerdeki her konuya ayrılan zaman</li> <li>• Öğretim saati başına kayıp zaman ortalaması (Örgütlemekten, farklı sınıflara -odalara- gitmeden, sınıf içi yerleşimden veya rahatsız edici başka faktörlerden dolayı)</li> <li>• Bir yıllık dönemde verilmeyen derslerin yüzdesi</li> </ul>
<b>Öğrenme Fırsatları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir başarı testinin her bir maddesinin (öğesinin) öğretilip öğretilmemesinin öğrenci veya öğretmen sayılarına göre değerlendirilmesi</li> </ul>
<b>Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Her bir sınıf seviyesinde programa özgü testlerin kullanım sıklığı</li> <li>• Standartlaştırılmış başarı testlerinin kullanım sıklığı</li> <li>• Test sonuçlarını öğretmenlerin fiili kullanımı</li> </ul>
<b>Öğretim Kalitesinin Değerlendirilmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim kalitesinin diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmesi</li> <li>• Öğretim kalitesinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi</li> </ul>

*Kaynak: Scheerens, 2000, s.100-101'den uyarlanmıştır.*

OECD içinde Eğitim Araştırma ve Yenilik Merkezi (CERI), eğitim araştırması, öğretim uygulamaları ve insan kaynakları konularına eğilmiştir. CERI 1988'de eğitim göstergeleri ile ilgili kapsamlı bir proje başlatmıştır. Bu projeye Eğitim Sistemleri Uluslararası Göstergeleri (INES) adı verilmiştir. Projenin amacı, uluslararası eğitim yönetimi sistemi için girdi sağlamaktır. Çoğu OECD ülkesi kendi ulusal eğitim sistemini projenin sağladığı son eğitimsel istatistiklere göre karşılaştırma imkânı bulmaktadır. INES projesinin açılımlama aşamasında geliştirilen ideal bir göstergeler seti, bir model değil, bir kavramsal harita olarak görülmelidir (Balcı, 2010, s.47).

- Yapılanmış öğretim
- Etkili öğrenme zamanı
- Öğrenme imkânı
- Başarma baskısı
- Yüksek beklentiler
- Pedagojik liderlik
- Değerleme
- Okul iklimi
- Personel devri
- Örgütsel-yapısal önkoşullar

- Fiziksel okul karakteristikleri
- Betimsel bağlam
- Okul etkililiği için dış baskı
- Veli katılımı

Eğitim göstergeleri genelde eğitim programı ve eğitim süreçleriyle ilgilidir. Bu proje kapsamında geliştirilen göstergeler şunlardır (Balcı, 2010, s.48-49):

1. Öğretmen-öğrenci oranı
2. Öğretim personelinde okullararası değişkenlik
3. Eğitimde işgücü yüzdesi
4. Öğrenci başına öğretim saati
5. Görevlere ayrılan saat
6. Konu kapsamı
7. Okul liderliği
8. Personel işbirliği
9. Farklılaşmış ve bütünleştirilmiş öğrenme
10. Öğrenciler arası başarıya dönük kurallar
11. Karar alma odağı ve okul otonomisi
12. Karar verme biçimleri

Cuttance (1994), okul performans göstergelerini; temel alanlar, alt alanlar ve yönler şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre okul performansı dört temel alan dikkate alınarak incelenebilir. Bu alanlar; öğrenme ve öğretim, yönetim ve organizasyon, atmosfer ve kültür, fırsat eşitliği ve sosyal adalettir. Tablo 2.12’de okul performans göstergelerini ifade eden temel alanlar, alt alanlar ve yönler ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

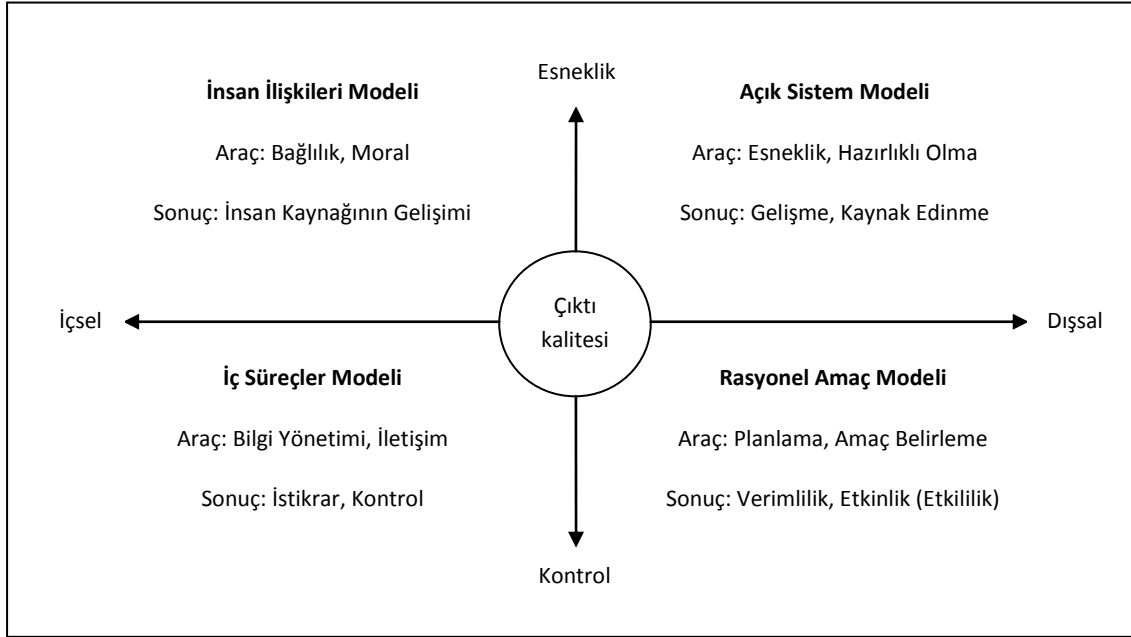
**Tablo 2.12.** Okul Performans Göstergelerinin Temel Alanları, Alt Alanları ve Yönleri

ÖĞRENME VE ÖĞRETİM	YÖNETİM VE ORGANİZASYON	ATMOSFER VE KÜLTÜR	FIRSAT EŞİTLİĞİ VE SOSYAL ADALET
<b>Öğrenme Ortamı</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıf iklimi</li> <li>• İnsan kaynakları</li> <li>• Fiziksel çevre</li> </ul>	<b>Vizyon ve Planlama</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bağlam, içerik</li> <li>• Liderin kişisel vizyonu</li> <li>• Okul geliştirme planlaması</li> <li>• Okul yönetim planı</li> </ul>	<b>Demokrasi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karar verme</li> <li>• Katılım</li> <li>• İletişim yapıları</li> <li>• Demokratik yaşam için eğitim</li> </ul>	<b>Yönetim ve Organizasyon</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personel yönetimi</li> <li>• Kaynak yönetimi</li> <li>• Karar verme</li> <li>• Planlama ve Geliştirme</li> <li>• Eğitim ve Geliştirme</li> </ul>
<b>Müfredat</b>	<b>Liderlik (tüm düzeylerde)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel beceriler</li> <li>• Kişilerarası (etkileşim, uyum) beceriler</li> <li>• Liderlik gelişimi</li> </ul>	<b>Değerler ve İnançlar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşılan değerler ve açıkça ifade edilen vizyon</li> <li>• Herkesi kapsayan uygulama</li> <li>• Gelenekler ve ritüeller</li> <li>• Bir yaşam alanı olarak okul</li> </ul>	<b>Katılım ve Erişim</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kayıt</li> <li>• Muhafaza etme, elinde tutma</li> <li>• Kariyer ve yaşam seçenekleri</li> <li>• İletişim</li> </ul>
<b>Düzenlemeleri</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Müfredat planlaması</li> <li>• Müfredat içeriği</li> <li>• Müfredat materyalleri</li> <li>• Müfredat izleme ve inceleme (tekrar ele alma)</li> </ul>	<b>İletişim ve Karar Verme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İletişim – Yapılar ve süreçler</li> <li>• Karar Verme – Yapılar ve süreçler</li> </ul>	<b>Öğrenme Sonuçları İle İlgili Beklentiler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mükemmellik ve eşitlik için destek</li> <li>• Değerleme politikası ve uygulaması</li> <li>• Öğrenci bağlılığı ve morali</li> <li>• Personel sorumluluğu ve morali</li> <li>• Müfredat</li> </ul>	<b>Herkesi Kapsayan Müfredat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Müfredat içeriği</li> <li>• Yöntemler</li> <li>• Spesifik, özellikli programlar</li> <li>• Pozitif ayrımcılık</li> </ul>
<b>Öğretim Uygulamaları</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen-öğrenci ilişkisi</li> <li>• Öğretme (öğretim) bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi</li> <li>• Öğretme yaklaşımları</li> <li>• Öğretim (öğretme) becerileri</li> <li>• İzleme ve raporlama</li> </ul>	<b>Personel Yönetimi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personel politikaları ve uygulamaları</li> <li>• Eğitim ve geliştirme</li> <li>• Sağlıklı çalışma ortamı</li> <li>• İşgücü planlaması</li> <li>• Liderlik pozisyonları</li> </ul>	<b>İlişkiler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İletişim</li> <li>• İnsan ilişkileri</li> <li>• Çatışmaları (uyuşmazlıkların) çözülmesi</li> <li>• Liderlik yoğunluğu (ağırlığı)</li> <li>• Yapılar</li> </ul>	<b>Destekleyici Okul Ortamı</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Davranış yönetimi</li> <li>• Okul kültürü</li> <li>• Tacize karşı önlem</li> <li>• Anti ırkçılık</li> <li>• Çocukları koruma</li> </ul>
<b>Öğrenci Öğrenmesi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme tutumları</li> <li>• Öğrenme stratejileri</li> <li>• Katılım</li> </ul>	<b>Öğrenci Odaklı Program ve Yönetim</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci morali</li> <li>• Öğrenci refahı</li> <li>• Değerleme Başarısı Onayı</li> <li>• Herkesi kapsayan tutumlar ve uygulamalar</li> </ul>	<b>Kültürel Farklılık</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Müfredat</li> <li>• Destek yapıları</li> <li>• Okul politikaları</li> </ul>	
<b>İlişkiler ve İletişim</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıf etkileşimleri</li> <li>• Örgütsel düzenlemeler</li> <li>• Dil kullanımı</li> </ul>	<b>Müfredat Yönetimi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygunluk, ilişkililik</li> <li>• Kaynak yönetimi</li> <li>• İnceleme, gözden geçirme süreci</li> </ul>	<b>Liderlik ve Yönetim</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politika ve uygulama arasındaki uyum</li> <li>• Eşitlik, adalet yönetimi</li> <li>• Gevşek yapılı bir sistemde sıkı yapılandırılmış değerler</li> <li>• Liderlik</li> <li>• Liderlik becerilerinin gelişimi</li> </ul>	
<b>Ev/Okul Etkileşimleri</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İlişkiler, iletişim ve bilgi paylaşma</li> <li>• Birlikte çalışma</li> </ul>	<b>Kaynak Yönetimi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bütçe yönetimi</li> <li>• Alanlar, tesisler, binalar ve ekipmanlar (donanım)</li> <li>• Okul dışı kaynaklar</li> </ul>	<b>Öğrenme Ortamı</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İşyeri, çalışma alanı atmosferi</li> <li>• Güvenli, düzenli, olumlu bir ortam</li> <li>• Öğrenci yönetimi</li> <li>• Öğrenmeye bütün okulun taahhüdü, bağlılığı, sorumluluğu</li> <li>• Okul çapında öğrenme uyumu, ahengi</li> </ul>	
	<b>Veliler ve Toplum</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Katılım “Öğrenmede İşbirliği”</li> </ul>		
	<b>Değerlendirme ve İnceleme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bütün okulun değerlendirilmesi</li> <li>• Program/müfredat değerlendirme</li> <li>• Öğrenci değerlemesi</li> <li>• Personel değerlendirme</li> </ul>		

Kaynak: Cuttance, 1994, s.125

Scheerens (2000), Quinn ve Rohrbaugh'ın 1983 yılında geliştirdiği etkililik modelleri çerçevesini kullanarak değerlendirme kriterlerinin ve göstergelerinin seçilebileceğini belirtmiştir. Quinn ve Rohrbaugh'ın geliştirdiği etkililik modelleri çerçevesi Şekil 2.12'de, Scheerens'in bu çerçeveye dayanarak geliştirdiği göstergeler Tablo 2.13'de verilmiştir.

**Şekil 2.12.** Quinn ve Rohrbaugh'ın Geliştirdiği Etkililik Modelleri Çerçevesi



Kaynak: Scheerens, 2000, s.106.

**Tablo 2.13.** Quinn ve Rohrbaugh'ın Çerçevesinden Üretilen Süreç Göstergeleri İçin İlave Faktörler

İnsan İlişkileri Modeli	Açık Sistem Modeli
Çalışma yaşamının kalitesi göstergeleri (Louis ve Smith, 1990)	– Girişimcilik
– İlişkili yetişkinlerden görülen saygı	– Meslektaş dayanışması, meslektaşlar arasındaki kolektif çalışma
– Karar vermeye katılım	– Öz-değerlendirme ve öğrenme için kapasite
– Teşvik edici ve sürekli mesleki etkileşim	– Açık okul pazarlama faaliyetleri
– Performansın geribildirim ve buna uygun yapı ve süreçler	– Güçlü veli katılımı
– Bilgi ve yetenekleri tam olarak kullanma imkânları, fırsatları	– Sınırı yayılan işler, sınır yayılma pozisyonu, sınırı kapsayan konum
– Kaynakların uygun ve yeterli olması	– Dış değişim ajanlarının desteği
– Kişisel amaçlar ile örgütsel amaçlar arasındaki uyum	– Öğrenci kayıt sayıları
	– Kaynaklar (binalar, ekipmanlar vb.)

**Tablo 2.13.** (Devam)

<b>İç Süreçler Modeli</b>	<b>Rasyonel Amaç Modeli</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planlama belgeleri (okul programı, okul gelişim planı vb.)</li> <li>- Disiplin ile ilgili açık kurallar</li> <li>- Yönetim bilgi sistemleri</li> <li>- Pozisyonların formalizasyonu, resmileştirilmesi</li> <li>- Liderlik ve personel sürekliliği</li> <li>- Bütünleşik müfredat</li> <li>- Devam-devamsızlık oranları</li> <li>- Verilmeyen dersler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretim liderliği</li> <li>- Başarı odaklı atmosfer</li> <li>- Öğrenci gelişiminin izlenmesi</li> <li>- Göreve ayrılan zaman</li> <li>- Örtülü içerik (Öğrenme fırsatları)</li> <li>- Daha geniş eğitim amaçları dizisine göre derecelendirme</li> <li>- Takım öğretimi</li> <li>- Bireyselleştirme, farklılaştırma</li> <li>- Sürekli öğrenme için yöneltme</li> <li>- Sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim için ayrılan zaman</li> <li>- Öğrenmeyi öğrenme uygulamaları</li> <li>- Tanısal testler, tanılama testleri uygulama</li> </ul>

*Kaynak: Scheerens, 2000, s.110.*

Scheerens vd. (2003), bağlamı, girdileri ve farklı düzeylerdeki süreçleri ölçmek için çeşitli göstergeler belirlemiştir. Bunlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.14.** Scheerens, Glas ve Thomas'ın Belirlediği Göstergeler

<b>Bağlam</b>	<b>Okul Düzeyi</b>	<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Öğrenci Düzeyi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daha yüksek yönetsel düzeylerden verilen başarı uyarıcıları, teşvikleri</li> <li>• Eğitim tüketiciliğinin gelişimi</li> <li>• Okul sistemi</li> <li>• Kırsal / kentsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maddi kaynaklar</li> <li>• Finansal kaynaklar</li> <li>• Öğrenci-öğretmen oranı</li> <li>• Veli baskısı ve desteği</li> <li>• Okul büyüklüğü</li> <li>• Öğrenci vücut kompozisyonu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen deneyimi</li> <li>• Öğretmen adanmışlığı</li> <li>• Sınıf büyüklüğü</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinsiyet</li> <li>• Yaş</li> <li>• Milliyet</li> <li>• Evde konuşulan dil</li> <li>• Sosyo-ekonomik statü</li> <li>• Evdeki eğitim kaynakları</li> <li>• Aile desteği</li> <li>• IQ / yetenek</li> <li>• Daha önceki başarı</li> </ul>

*Kaynak: Scheerens vd., 2003, s.18-19.*

Scheerens vd. (2003, s.287-288), katma değer ölçülerini hesaplamak için gereken değişkenler için aşağıdaki örnekleri vermişlerdir.

**Öğrenci Değerleme Sonuçları:**

- Öğrencilerin matematikte ve okumada sonuç başarıları, kazanımları (akademik sonuçlar)
- Öğrencilerin beş ölçekteki sonuç tutumları: okula bağlılık, öz-yeter(li)lik, davranış, öğrenci kültürü, öğretmen desteği (tutum sonuçları)

#### Öğrenci Değerleme Taban Çizgileri:

- Öğrencilerin matematikte ve okumada önceki başarıları (akademik sonuçlar)
- Öğrencilerin beş ölçekteki önceki tutumları: okula bağlılık, öz yeter(li)lik, davranış, öğrenci kültürü, öğretmen desteği (tutum sonuçları)

#### Öğrenci Arka Planı:

- Toplumsal cinsiyet
- Yaş
- Ücretsiz okul yemeği hakkı/yardımları
- Özel ihtiyaçlar
- Öğrenmeye destek
- Hareketlilik

#### Okul Arka Planı:

- Büyüklüğü
- Statüsü (resmi-kamu-devlet/özel)
- Tipi (tek cinsiyetli eğitim/ karma eğitim)

#### Okul Bağlamı:

- Ücretsiz okul yemeği hakkına sahip öğrencilerin yüzdesi
- Bölge

### **2.14. Okul Değerlendirme İçin Kullanılan Çerçevesel, Göstergesel Setleri**

İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya'nın Victoria eyaletinde eğitimde kalite güvencesi için kullanılan çerçevelerin temel içerik unsurları Tablo 2.15'te özetlenmiştir (Cuttance, 2005).

**Tablo 2.15.** İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya'nın Victoria Eyaletinde Eğitimde Kalite Güvencesi İçin Kullanılan Çerçevelerin Temel İçerik Unsurları

---

**İngiltere (Ofsted, 1993)**

- Öğrencilerin başarısı
  - Öğretimin kalitesi
  - Okulun etkinliği
  - Öğrencilerin manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi
  - Davranış ve disiplin
  - Devam-devamsızlık durumu
  - Müfredatla ilgili tedarik, temin, sağlama, hazırlık
  - Yukarıdaki bulgulara katkıda bulunan faktörler (öğretim kalitesine dâhil olmak üzere): Değerleme, kaydetme ve raporlama; programın çeşitliliği ve kalitesi, fırsat eşitliği, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için hazırlık; personel yönetimi, öğrenme kaynakları ve uyum, uyuşma, bağdaştırma; öğrenci refahı; veliler, kurumlar ve ilgili diğer kuruluşlar ile ilişkiler.
- 

**Yeni Zelanda (NZ Education Review Office, 1991)**

- Öğrenci Başarısı: Başarı standartları, öğrencilerin gelişimi, başarısızlığın belirlenmesi ve analizi, ulusal programda belirtilen öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyi, Maori (Yeni Zelanda yerlileri) öğrencilerinin başarısı, ulusal programla ilişkili diğer etkinliklerin ve temel yeteneklerin başarısı
  - Öğrenme ve Öğretim: Ulusal Program talimatlarına uygunluk, öğretim faaliyetlerinin etkililiği, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretim programını planlama, azınlık öğrencileri için öğretim faaliyetlerinin uyarlanması, sınıf ve okul ortamı, personel kadrolama ve kaynaklar.
  - Değerleme ve Değerlendirme: Öğrenci performansını ve gelişimini izleme, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, öğretimde değerlendirme ve değerlendirmenin kullanımı, öğrenme bağlamına öğrenci katkısı ya da öğrencilerin katılımı, azınlık öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleme, öğrenci başarısını ve gelişimini ailelere bildirme.
  - Liderlik ve Yönetim: Sözleşme hedeflerinin ve politikalarının gelişimi ve başarısı, eğitim liderliği, kalite kontrol sistemleri, okul toplumuyla iletişim, yönetim ve yönetişim arasındaki ilişkinin etkililiği, yönetim ve yönetişimde azınlık katılımı, istihdam uygulamaları, binaların bakımı.
  - Toplumun Katılımı: Okul toplumu içindeki gruplarla istişare ve onlara rapor verme, öğrenci öğrenmesine ebeveynlerin katılımı, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılama, toplumdaki gruplardan alınacak geribildirim için süreçler.
- 

**Victoria (Victorian Department of Education, 1997)**

- Öğrenci Başarısı: Programda ve standartlar çerçevesinde belirtilen seviyelere göre başarı, okulun benzer öğrencilere hizmet veren diğer okullara göre izafi performansı, okul içindeki öğrenci alt gruplarının başarısı, öğrencilerin okul sonrasında, mezun olduktan sonra varacakları yerler.
  - Program ve Öğretim: Belirtilen Temel Öğrenme Alanları için ayrılan süre, isteğe bağlı programlara ve dış sınavlara öğrenci katılımı, okulun program tedarikinin, sunumunun veliler tarafından değerlendirilmesi.
  - Öğrenme Ortamı: Öğrenci kaza verisi, öğrenme ortamı kalitesinin veliler tarafından değerlendirilmesi, öğrenci devam durumu.
  - Yönetim: Okul yönetiminin ve çalışma yaşamının kalitesinin personel tarafından değerlendirilmesi, personelin mesleki gelişimi, personelin hastalık izni ve devamsızlığı.
  - Kaynaklar: Okulun sözleşme hedeflerine ve önceliklerine ulaşması için kaynak kullanımı, kaynaklardan faydalanma düzeyi, kaynak yönetimi.
  - Sözleşme hedefleri ve öncelikler: Okulun sözleşmede belirtilen sonuçlara ulaşma ve onları başarma düzeyi.
- 

*Kaynak: Cuttance, 2005, s.111*

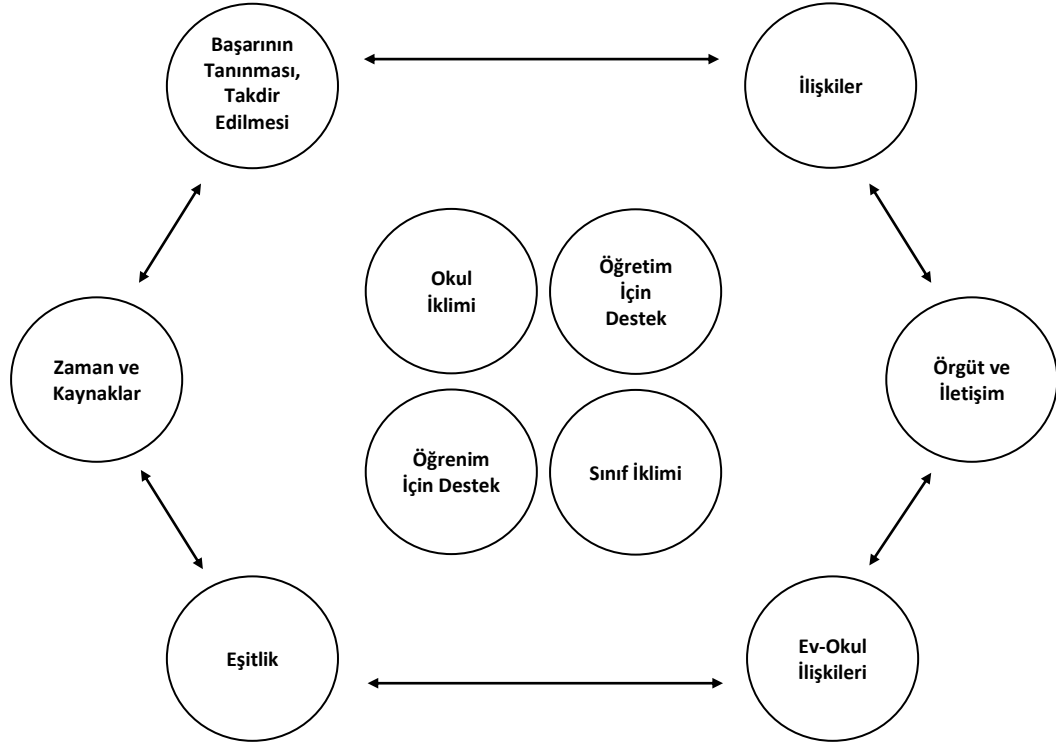
Bu çerçevelerin ortak unsurları beş boyutta sentezlenebilir (Cuttance, 2005):

- *Öğrenci başarısı ve gelişimi:* Belirlenen standartlara ve sınavlara dayalı değerlendirme, öğrencilerin benzer girdilere sahip okullardaki öğrencilere göre performansı, belirlenen öğrenci alt gruplarının başarısı, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme.
- *Program:* Okulun bildirilen eğitim programını planlaması ve uygulaması, sunulan ortak ya da seçmeli program, belirlenen standartlara göre eğitim sonuçlarını değerlendirmek için süreçler, velilere raporlama.
- *Öğrenme Ortamı:* Öğrenme için destek sağlama, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını okulun karşılama derecesinin değerlendirilmesi, öğrencilerin ve öğrenci alt gruplarının gereksinimlerini göz önünde bulundurarak öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğrenci davranışı ve devam-devamsızlık durumu.
- *Yönetim:* Okulun insan kaynakları ile fiziksel ve finansal kaynaklarının yönetimi.
- *Toplumun Katılımı:* Velilerin katılımı, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılama, ilgili kuruluşlarla bağlantılar.

İngiltere’de Eğitimde Standartlar Ofisi (OFSTED)’nin 1995 yılında geliştirdiği değerlendirme çerçevesi iki gösterge setinden oluşmaktadır. Bunlardan biri öğrenci, diğeri ise öğretmen gösterge setidir. Öğrenci gösterge setinde; zaman ve kaynaklar, öğrenme için destek, başarının tanınması ve takdir edilmesi, sınıf iklimi, ilişkiler, okul iklimi ve eşitlik yer almaktadır. Öğretmen gösterge setinde ise ilişkiler, örgüt ve iletişim, okul iklimi, öğretim için destek, başarının tanınması ve takdir edilmesi ve zaman ve kaynaklar yer almaktadır. Okul değerlendirmesi için öğrenci ve öğretmen gösterge setlerine dayalı olarak oluşturulan genel gösterge seti ise Şekil 2.13’te resmedilmiştir (MacBeath, 2005).



**Şekil 2.13.** OFSTED'in 1995 Yılında Geliştirdiği Değerlendirme Çerçevesi-Genel Gösterge Seti



*Kaynak: MacBeath, 2005, s.26.*

İngiltere ve Galler'de 2001 yılında Majestelerinin Müfettişleri (Her Majesty's Inspectors of Schools, HMI) tarafından okul öz-değerlendirme için kalite göstergeleri ve bu göstergelerle ilişki temalar belirlenmiştir. Tablo 2.16'da verilen öz-değerlendirme için kalite göstergeleri seti 4 kademeli ölçek ile değerlendirilmektedir. Buna göre her bir gösterge:

1. Yetersiz
2. Vasat (orta)
3. İyi
4. Çok iyi

şeklinde değerlendirilmektedir.

**Tablo 2.16. Öz-Değerlendirme İçin Kalite Göstergeleri Seti**

	<b>Kalite Göstergesi</b>		<b>Temalar</b>
<b>Müfredat</b>	1.1	Müfredatın Yapısı	Müfredat unsurları arasındaki genişlik ve denge
			Bütünleşme, katılım, uyum ve geçirgenlik, nüfuz etme
			Çizelgeleme, zaman çizelgesi ya da programı oluşturma ve öğrenci tercihi için düzenlemeler
	1.2	Dersler ve programlar	Genişlik, denge ve seçim
Bütünleşme, katılım, uyum, süreklilik ve ilerleme			
Öğretmenler için destek ve rehberlik			
<b>Başarı</b>	2.1	Genel Başarı Kalitesi	Başarıyı artırma yönünden okulun gelişimi
			Öğrenci öğrenmesinin gelişimi
			Ulusal 5-14 seviyelerine ilişkin ve/veya ulusal sınavlardaki öğrenci başarısı
			Diğer ilişkili kalite göstergeleri ile yapılan değerlendirmeler
<b>Öğrenme ve Öğretim</b>	3.1	Öğretmenlerin Planlaması	Programların ve günlük faaliyetlerin planlanması
	3.2	Öğretim Süreci	Öğretim yaklaşımlarının çeşitliliği ve uygunluğu
			Öğretmen-öğrenci etkileşimi
			Sorgulamanın, soru sormanın netliği ve amaçlılığı
	3.3	Öğrencilerin Öğrenme Deneyimleri	Öğrenme çevresi, öğrencileri ne ölçüde uyarır ve motive eder?
			Öğrenme hızı, temposu
			Öğrenme için bireysel sorumluluk, bağımsız düşünme ve öğrenmeye aktif katılım
			Diğerleri ile etkileşim
	3.4	Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama	Görevlerin, faaliyetlerin ve kaynakların seçimi
			Farklı yetenek ve becerilere sahip öğrenciler için koşullar
			Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi
	3.5	Öğretimin Bir Parçası Olarak Değerleme	Değerleme yöntemleri ve kayıt etme için düzenlemeler
Öğretim esnasında yapılan yargılamalar, değerlendirmeler			
Değerleme bilgisinin kullanımı			
3.6	Öğrenci Gelişimini Raporlama	Raporlama prosedürleri	
		Her bir öğrencinin gelişimi ile ilgili velilere verilen bilgi	
		Öğrencilerinin gelişimi hakkında velilerin görüşlerine ve sorularına okulun cevap verebilirliği, cevap verme yeteneği	
<b>Öğrenciler İçin Destek</b>	4.1	Pastoral İlgilenme	Öğrencilerin bakımını, refahını ve korunmasını sağlamaya yönelik düzenlemeler
			Her öğrencinin duygusal, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için koşullar
	4.2	Kişisel ve Sosyal Gelişim	Kişisel ve sosyal gelişime destek verme amacıyla planlanmış yaklaşımlar
			Pozitif tutumlar geliştirmede, kişisel ve sosyal becerilerde öğrencilerin gelişimi
			Müfredat dışı ve diğer faaliyetlere katılım
	4.3	Müfredat ve Meslek Rehberliği	Eğitim, öğretim veya iş seçimi için hazırlık
			Bilginin ve tavsiyenin doğruluğu ve uygunluğu
			Rehberlik ne ölçüde uygun danışmanlık üzerine kurulmuştur?
4.4	Gelişimi ve Başarıyı İzleme	İzleme süreci	
		Öğrencilerin gelişim ve ilerleme profilleri	
		Edinilen bilgileri kullanmaya yönelik düzenlemeler	

**Tablo 2.16.** (Devam)

	4.5	Öğrenme Desteği	Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için programlar
			Öğrencilerin gelişimi ve başarısı
			Öğrenmeyi destekleme rollerinin uygulanması
	4.6	Özel Eğitim İhtiyaçları ve Engellilik İle İlgili Mevzuatın Uygulanması	Mevzuat ve ilgili prosedürleri bilme ve anlama
			Yasal gereklilikleri yerine getirme
			Mevzuatı uygulamaya yönelik prosedürler
	4.7	Özel Eğitim İhtiyaçları Olan ve Engelli Öğrencilerin Seviye Tespiti	Özel eğitim ihtiyaçları olan ve engelli öğrencilerin seviye tespitleri için süreçler
	4.8	Yerel Otorite veya Diğer Yönetim Organları, Diğer Okullar, Kurumlar Ve İşverenler İle İlişkiler	Yerel otorite veya diğer yönetim organları ile ilişkiler
			Diğer eğitim kurumları ile ilişkiler
			Gönüllü kuruluşlar, toplum ve işverenler ile ilişkiler
			Yasal kuruluşlar ile ilişkiler
	<b>Kültürel Yapı ve Atmosfer</b>	5.1	İklim ve İlişkiler
Karşılama ve atmosfer			
Öğrenci ve personel morali			
Öğrenci-personel ilişkileri			
Öğrencilerin davranışları ve disiplin			
5.2		Beklentiler ve Başarı İçin Teşvik	Öğrenci ve personel beklentileri ve övgünün kullanılması
			Başarı için bir kültürel yapıyı destekleme
5.3		Eşitlik ve Adalet	Eşitlik ve adalet duygusu
			Eşitlik ve adalet sağlama
5.4		Veliler, Okul Yönetim Kurulu ve Toplum ile İşbirliği, Ortaklık	Çocuğun öğrenme ve okul hayatına dâhil olan velileri destekleme
			Veliler ile iletişim kurmaya yönelik prosedürler
			Okul yaşamı hakkında velilere verilen bilgi
	Okul ve okul yönetim kurulu arasındaki ilişkiler		
	Yerel toplumda okulun rolü		
<b>Kaynaklar</b>	6.1	Binalar ve Tesisler	Yeterlilik, elverişlilik, çeşitlilik ve uygunluk
			Sağlığı ve güvenliği sağlamaya yönelik düzenlemeler
	6.2	Kaynakların Temini	Mevcut finansman yeterliliği
			Kaynakların yeterliliği, çeşitliliği ve uygunluğu
	6.3	Organizasyon ve Kaynakların ve Alanların Kullanımı	Organizasyon ve erişilebilirlik
			Kaynakların kullanımı
			İlgili öğelerin sergileme ve sunma
	6.4	Kadrolama (Personel Sağlama)	Personel temini
			Personelin deneyimi, yeterliliği ve uzmanlığı
	6.5	Personelin Dağıtımı ve Etkililiği	Öğretmenler ve takım çalışmasının etkililiği
			Sınıfların oluşturulması ve öğretmenlerin dağıtımı
			Öğrencilere destek için irtibat, iletişim tedariki, koşulları
Yardımcı personelin dağıtımı ve etkililiği			
6.6	Personel Değerlendirme ve Geliştirme	Personel değerlendirme ve geliştirme ile okul öz-değerlendirme ve planlama arasındaki ilişkiler, bağlantılar	
		Personel değerlendirme prosedürleri	
		Personel geliştirme	
6.7	Okul Mali (Finansal) Yönetimi	Okul finansman mekanizmalarını anlamak	
		Okul bütçesini yönetmeye yönelik düzenlemeler	
		Okul planlama ve öğrenme ve öğretim yararına finansın kullanımı	

**Tablo 2.16.** (Devam)

Yönetim, Liderlik ve Kalite Güvencesi	7.1	Amaçlar ve Politika Geliştirme	Amaçların açıklığı (netliği) ve uygunluğu
			Politika oluşturma prosedürlerinin etkililiği
	7.2	Öz-Değerlendirme	Öz-değerlendirme süreçleri
			Tayin edilen personel tarafından izleme ve değerlendirme
			Standartlar ve kalite hakkında rapor hazırlama
	7.3	Gelişim Planlaması	Gelişim planı
			Eylem planı
			Planlamanın etkisi
	7.4	Liderlik	Liderlik vasıfları
			Mesleki yeterlilik ve sorumluluk
			İnsanlarla ilişkiler ve takım çalışmasının geliştirilmesi
	7.5	Ek Sorumlulukları İle Personelin Dağıtım ve Etkililiği	Sorumluluklar ve dağıtım
			Bireysel etkililik
			Kurumsal etkililik

Kaynak: HMI, 2001, s.33-34.

HMI (2001), rutin izleme faaliyetlerinde kalite göstergelerinin kullanılmasını önermektedir. Kalite göstergelerinin izleme faaliyetlerinde kullanılmasıyla ilgili örnekler Tablo 2.17’de verilmiştir.

**Tablo 2.17.** Rutin İzleme İçin Kalite Göstergelerinin Kullanılması

Ne?	Sıklık	Kalite göstergesi
Ders üniteleri	Yıllık program	1.1, 1.2
Ulusal değerlendirme verisi	Yıllık	2.1
İleriye yönelik planlar	Altı haftada bir	3.1
Ev ödevi günlükleri	Dönemlik	3.1, 3.2
Öğrencilerin not tuttukları defterler ve sınıf çalışmaları	Aylık örneklem	3.3
Sınıflardaki çalışma	Planlanmış program	3.1 - 3.5
Veli raporları	Aşamalara göre (kademeli olarak)	3.5, 3.6
Öğrenci gelişimi/profil	Dönemlik	4.4
Bireyselleştirilmiş eğitim programını izleme	Haftalık	4.5, 4.6
Devam-devamsızlık durumu	Aylık	5.1
Davranış	Aylık	5.1
Personel görüşleri	Dönemlik	5.1, 7.1
Örneklem öğrencilerin görüşleri	Yıllık	5.1, 7.1
Örneklem velilerin görüşleri	Yıllık	5.1, 7.1
Sağlık ve güvenlik kontrolleri	Dönemlik	6.1
Okul gelişim planındaki ilerleme	Dönemlik	7.3

Kaynak: HMI, 2001, s.17.

İrlanda’da okul öz-değerlendirme için “Okulumuzu İnceleme” (Looking at Our School-LAOS) isimli bir politika belgesi hazırlanmıştır. Bu belgede değerlendirme kriterleri;

- alan,
- yönler,
- bileşenler,
- temalar,

olarak belirlenmiştir. Okul öz-değerlendirme, 5 farklı alanda yapılan değerlendirmeleri kapsar. Bu alanlar;

- derslerdeki öğrenme ve öğretimin kalitesi,
- öğrencilere verilen desteğin kalitesi,
- okul yönetiminin kalitesi,
- okulun planlama kalitesi,
- program sağlama kalitesidir.

Her alan çeşitli yönler, her yön çeşitli bileşenlere, her bileşende çeşitli temalara sahiptir. Değerlendirme dört kademeli ölçek ile yapılır.

- Dikkate değer, belirgin güçlü yönler
- Güçlü yönler, zayıf yönlerden daha ağır basar.
- Zayıf yönler, güçlü yönlerden daha ağır basar.
- Önemli büyük zayıflıklar

Önerilen bu dört kademeli ölçek yardımıyla güçlü yönlerin yanı sıra geliştirilmesi gereken alanlar da belirlenebilir. Tablo 2.18’de “derslerdeki öğrenme ve öğretimin kalitesi” alanındaki yönler, bileşenler ve çeşitli temalar örnek olarak verilmiştir (McNamara ve O’Hara; 2005, 2006).

**Tablo 2.18.** LAOS Okul Öz-Değerlendirme Çerçevesi'nden Örnekler

Alan	Yönler	Bileşenler	Temalar
Derslerdeki öğrenme ve öğretimin kalitesi	(a) Planlama ve Hazırlık	(i) Çalışmanın Planlanması	Derslerin öğretimi için uzun dönemli planlama ve onun okul planı ile uyumu, tutarlılığı
			Planlama belgeleri; çalışmayı ders kapsamında, süresi içinde tamamlanması için ne ölçüde iyi tanımlar?
			Planlamanın, müfredat gereksinimleri ve yönergeler doğrultusunda olma derecesi
			Planlamanın; müfredat veya program içeriğine öğrenci yetenekleri, ihtiyaçları ve ilgilerinin geniş bir yelpazesi ile uyumlu farklı yaklaşımlar sağlama derecesi
			Öğrenme sorunlarını veya zorluklarını düzeltici eylemlerin temin edilmesinin, ders çalışma planlamasının tamamlayıcı bir parçası olma derecesi
			Çapraz program planlama ve bütünleştirmenin kanıtı
	(ii) Kaynakların Planlanması	Öğretim amaçlarına ve hedeflerine destek vermesi gereken maddi, fiziki ve diğer kaynakların ana hatlarının planlamaya dâhil olması	
		Güvenli bir öğrenme ve öğretim ortamı sağlama amacıyla materyal veya profesyonel ekipman kullanımında sağlık ve güvenlik gereksinimleri için önlem alma ya da yapılan hazırlığın seviyesi ve kalitesi	
	(b) Öğretim ve Öğrenme	(iii) Metodoloji	(iv) Sınıf Yönetimi
			(v) Sınıf Atmosferi
(vi) Öğrenme			
(vii) Değerleme modelleri ve sonuçlar			
(c) Başarı Değerlendirmesi	(viii) Kayıt tutma ve raporlama		

Kaynak: McNamara ve O'Hara, 2005, s.274

2003 yılı verilerine göre Hollanda'da 70'den fazla okul öz-değerlendirme aracı mevcuttur. Bununla birlikte, okul öz-değerlendirme araçlarıyla ilgili bir çalışma mevcut araçlarda -geçerlilik ve güvenilirlik gibi- teknik zayıflıkların bulunduğunu göstermiştir (bkz. Cremers-VanWees, Rekveld, Brandsma ve Bosker, 1996). Okul öz-değerlendirme aracı ZEBO, bu duruma bir cevap olarak geliştirilmiştir (Schildkamp, Visscher ve Luyten, 2009).

ZEBO, okul ve sınıf düzeyindeki süreçleri yansıtan okul süreç göstergelerini ölçmek için tasarlanmış bir araçtır ve ZEBO'nun kavramsal arka planı okul etkililiği araştırmalarına dayanmaktadır. ZEBO çerçevesine okul etkililiği araştırmalarında nispeten yüksek katma değerli başarı ile ilişkili olduğu gösterilen 13 değişken seçilmiştir (Scheerens ve Bosker, 1997 akt: Schildkamp ve Visscher, 2009).

ZEBO'da dört anket uygulanır:

- Okul yöneticileri için 1 anket
- Öğretmenler için 1 anket

- 3.sınıftaki öğrenciler için 1 anket
- 4-8.sınıflardaki öğrenciler için 1 anket

ZEBO, bilgisayarla işlenen bir araçtır ve ZEBO’da aşağıdaki değişkenler ölçülür (Hendriks ve Bosker, 2003 akt: Schildkamp, Vissher ve Luyten, 2009):

- *Okul yönetimi, okul düzeyinde bilgi sağlar:* İşbirliği ve danışmanlık, öğrenci bakımı, çalışma ortamı, eğitim liderliği, personelin mesleki gelişimi, hedefler ve beklentiler üzerinde uzlaşma.
- *Öğretmenler, okul düzeyinde ve sınıf düzeyinde bilgi sağlar:* Okul düzeyindeki değişkenler, okul yönetiminin değişkenleriyle aynıdır. Sınıf düzeyinde ise dört değişken ölçülür: yapılandırılmış eğitim, kaynaştırma eğitimi ya da adapte edici eğitim, sınıf iklimi ve öğrenme zamanı.
- *3. ve 8. sınıflar arasındaki (7-12 yaş arası) öğrenciler, sınıf düzeyinde bilgi sağlar:* Yapılandırılmış eğitim, adapte edici eğitim, sınıf iklimi ve öğrenme zamanı.

ZEBO’da yer alan süreç değişkenleri ve bu değişkenlerin ölçüm düzeyleri Tablo 2.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 2.19.** ZEBO’daki Süreç Değişkenleri ve Ölçüm Düzeyleri

Süreç Değişkenleri	Toplanan Bilgi		
	Okul Yönetimi	Öğretmenler	Öğrenciler
<b>Okul Düzeyinde</b>			
Başarı yönelimi (inancı) / yüksek beklentiler	X	X	X
Eğitim liderliği	X	X	
Personel profesyonelleşmesi	X	X	
Öğrenci bakımı; kaynaştırma eğitimine ya da adapte edici eğitime olanak sağlayan önlemler	X	X	
<i>Personel arasında uzlaşma ve uyum:</i>			
Okul yönetimi ile yapılan formal personel toplantılarının sıklığı ve içeriği	X	X	
Öğretmenler arasındaki informal toplantıların sıklığı ve içeriği (işbirliği)	X	X	
<i>Okul iklimi</i>			
Personel arasındaki ilişkiler	X	X	
İlişki: Okul yönetiminin rolü	X	X	
İş yükü	X	X	
<b>Sınıf Düzeyinde</b>			
Yapılandırılmış eğitim		X	X
Kaynaştırma eğitimi ya da adapte edici eğitim			X
Görev süresi			X
Öğrencilerin gelişimini izleme		X	
Öğrenci bakımı: yüksek ve düşük başarı için özel bakım		X	
Sınıf iklimi		X	X
Öğrenciler arasındaki ilişkiler			X
Öğretmen desteği			X
Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler			X

Kaynak: Schildkamp, Vissher ve Luyten, 2009, s.71

Okullarda anketler doldurulduktan sonra iki çeşit çıktı ortaya çıkar (Hendriks ve Bosker, 2003 akt: Schildkamp vd., 2009):

- *Okul raporu*: Ulusal bir örneklemedeki okullarla karşılaştırmalı olarak her bir ölçekten elde edilen sonuçların grafiksel ve yazılı bir temsilini içerir. Öğretmenlerin sonuçları, okul yönetiminin sonuçlarıyla da karşılaştırılır.
- *Sınıf raporu*: Öğretmen ve öğrenci anketlerinden elde edilen sonuçların grafiksel ve metinsel bir açıklamasını içerir. Belirli bir sınıf derecesindeki (3. ve 8. sınıflar arasında) öğrencilerin sonuçları, ulusal örneklemede aynı derecede bulunan öğrencilerin sonuçlarıyla karşılaştırılır. Öğrencilerin sonuçları, öğretmenlerin sonuçlarıyla da karşılaştırılır.

### **2.15. Okul Değerlendirme Sonuçlarının Kullanıcıları**

Okul değerlendirme sonuçları, farklı paydaşlar tarafından kullanılabilir. Eğitim otoriteleri ve veliler için değerlendirme sistemleri bir hesap verebilirlik aracı olarak tasarlanmışlardır. Dış değerlendirme ve öğrenci değerlendirmesi, okulların performanslarını karşılaştırmak için politika oluşturuculara bilgi sağlar. Bu bilgiler diğer ülkelerle yapılan karşılaştırmalarda da kullanılır. Belirlenen eğitim hedeflerinin uygulanması ve başarısı hakkındaki bilgi, kaynakların dağılımını iyileştirmek için ulusal ve yerel otoriteler tarafından kullanılabilir. Piyasa odaklı sistemlerde, dış değerlendirme velilere yararları bakımından önemlidir. Okulun performans bilgisi, okul seçimi konusunda velilerin kararlarını yönlendirir. Okul liderleri ve yöneticileri için, okul değerlendirmeden elde edilen bulgular okul düzeyinde eylem ve karar vermeyi desteklemek için uygun göstergeler sağlamalıdır (Faubert, 2009).

### **2.16. Okul Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı**

Değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları, kullanımı ve değerlendirmenin amaçları ya da işlevleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre değerlendirme sonuçlarının paydaşlar tarafından kullanımında hesap verebilirlik amacı ya da geliştirme amacı ön plana çıkabilir. İlgili ülkede benimsenen hesap verebilirlik türleri ve yaklaşımları da değerlendirme sonuçlarının kullanımını etkiler. Değerlendirme sonuçları, kaynakların tahsisinde -okul sonuçlarının yayınlanması ve veli tercihi yoluyla- piyasa mekanizmalarını ve/veya ödüller ve yaptırımlar dâhil olmak üzere hesap verebilirliği desteklemek için kullanılabilir. Bazı ülkelerde hesap verebilirlik sistemleri, üst yönetim düzeylerinin ödül ve ceza gibi aktif önlemlerinden daha çok, okul sıralamaları yoluyla tüketici kontrolünün güçlendirilmesine dayanmaktadır (Scheerens, van Amelsvoort ve Donoghue, 1999).



Değerlendirme sonuçlarının kullanımı, ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Dış değerlendirme sonucunda okul, informal tavsiyeler alabilir, itibarını veya finansmanını kaybedebilir, özel tedbirler alınması gereken okul anlamına gelen “başarısız okul” etiketi alabilir. Ayrıca okulun kapatılması, okula veya üyelerine mali ödül veya cezalar verilmesi de söz konusu olabilir.

Dış değerlendirme sonucunda tatmin edici olmayan performans kararına varıldığında okullara disiplin cezaları verilebilir. Okul hesap verebilirlik sistemleri ile ilgili cezalar ya da yaptırımlar; okulun kapatılma olasılığını, statüsünü kaybetmesini, okul veya üyelerinin finansal yaptırımlarla karşı karşıya kalmasını içerebilir. Örneğin Çek Cumhuriyeti’nde, büyük eksiklikler veya başarısızlıklar tespit edildiğinde, başmüfettiş ilgili okulu devlet okul sektöründen çıkarma önerisi sunabilir. Bu durumdaki okulların kamu kaynaklarından daha fazla pay almalarına izin verilmez ve resmi sertifikaları tekrar kazanmaları istenir. Benzer şekilde Hollanda’da teftiş kurulu ciddi eksiklikler belirlerse, alınması gereken önlemlerle ilgili önerilerinin de bulunduğu bir raporu Bakan’a sunar. Bakan, fon kesme gibi cezaları da içeren idari eylemleri uygulama kararı alabilir. ABD’de ise performans standartlarını karşılayamayan okullara verilecek cezalar, 2001’de yürürlüğe giren “Hiçbir çocuk geride kalmayın” yasası ile belirlenmiştir. Eğer öğrencilerin herhangi bir alt grubu, devlet tarafından belirlenen hedefleri başaramazsa okul yaptırımlarla karşı karşıya kalır. Okullar iki yıl üst üste yeterli ilerlemeyi gösteremezse, buldukları okul bölgeleri geliştirme için onlara destek vermelidir. Bu durumda öğrencilerin başka okullara nakil olmalarına izin verilir. Kanun, üçüncü yılda da başarısız olan okullar için düzeltici faaliyetler uygulanmasını daha fazla şart koşar. Yasadaki zorunlu cezaların yanı sıra eyalet eğitim sistemlerinin üçte ikisinde sürekli düşük performans gösteren okulları cezalandırıcı ilave politikalar bulunur (Chiang, 2009). Daha genel bir şekilde, okul değerlendirmelerin

- okul finansmanı,
- okullara mali ödüllerin ve cezaların verilmesi,
- öğretmenlerin ücret ve ikramiyeleri,
- okulun kapatılma olasılığı

üzerinde yüksek bir etkiye sahip kabul edilmiştir. Yaptırımlar arasında yer almasına rağmen, başarıya göre kamu kaynaklarının dağıtılması yaygın bir uygulama değildir. Okulu değerlendirme ve öğrenci performansını ölçme, esasen okula ve eğitim otoritelerine performans ile ilgili geribildirim sağlama amacıyla kullanılır. Genellikle, bu uygulamaların okul finansı ve diğer finansal uygulamalar (okul bütçesindeki değişiklikler, okullara mali ödüller ve cezalar verme, öğretmen maaşları ve ikramiyeler gibi) üzerinde çok az etkisi vardır. İçlerinde Güney Kore ve ABD’nin de yer aldığı sadece birkaç ülkede, hesap verebilirlik bilgisini kullanarak okullara mali yaptırımlar uygulanır (OECD, 2008).

ABD’de değerlemeye dayalı hesap verebilirlik programlarının geliştirilmesi, son on yıl içinde yapılan eğitim reformunun ana özelliklerinden biridir. Birkaç eyalet ve yerel eğitim bölgesi, okula dayalı performans teşvik programları uygulamıştır. Bu programlar, okulları öğrenci başarılarına göre sıralar ve sıralamanın üstünde yer alan okulları mali ödüllerle ödüllendirir. Sıralamanın altında yer alan okullar ise mali yaptırımlarla karşı karşıya kalabilir. ABD’de otuzdan fazla eyalet, öğrencilerin standartlaştırılmış testlerdeki sonuçlarına göre okullara ödül ve ceza verilmesini önerir (Sims, 2008).

Okul değerlendirme sonuçları, hesap verebilirlik amaçlarının yanı sıra geliştirme amaçları için de kullanılabilir. Başka bir deyişle en iyi uygulamaları ortaya çıkarmak ve eksik yönleri tanımlamak için okul değerlendirme sonuçları kullanılabilir. Çok az sayıda ülkede, değerlendirmenin takibi ve geliştirme çalışmalarının gerekip gerekmediğine karar verme tek başına okula bırakılmıştır. Dış değerlendirme, önerilerin veya talimatların açık ve kesin bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur. Bazı ülkelerde okullar bu önerileri uygulamak zorunda değildirler. Çoğu ülkede değerlendiriciler, okulun önerilere veya talimatlara uygun bir şekilde yanıt verip vermediğini kontrol eder. Belçika’da okulun tam teftişinden üç yıl sonra bir izleme-takip teftişi gerçekleştirilir ve izleme, okul tarafından hazırlanmış olan düzeltme planına göre yapılır. Faaliyetlerin takibi ve değerlendirme çalışmalarının kapsamı okulun ne kadar etkili olduğuna ve gelişim kapasitesine bağlıdır. Örneğin İngiltere’de, başarılı okullara daha hafif bir teftiş uygulanır. “Özel önlemler gereken okullar” olarak tanımlanan en zayıf okulların ise ilerleme durumu izlenir ve özel önlemler uygulamaya koyulduktan bir yıl sonra tekrar teftiş edilirler. Bazı ülkelerde okulun performansı yetersiz görülürse, geliştirme için bir plan hazırlanması istenir. Okul, değerlendirme bulgularını kullanarak alınacak önlemleri ortaya koyan bir plan hazırlar (Faubert, 2009).

### **2.17. Okul Değerlendirme Sonuçlarının Hesap Verebilirlik Amacıyla Yayınlanması**

Okul dış değerlendirme bulguları eğitimsel otoriteler, teftiş kurulları, okullar veya medya tarafından kamuya açıklanabilir ya da talep olduğunda sunulmak üzere hazır bulundurulabilir. Portekiz’de ve Hollanda’da medya tarafından uygulanan baskı okul değerlendirme sonuçlarının yayınlanmasında önemli rol oynar. Avustralya, İngiltere, İtalya, Kore ve İskoçya’da öğrenci değerlendirmelerinin sonuçları okullar tarafından açıklanır (Faubert, 2009).

Değerlendirme bulguları, bütün halka basın ve internet aracılığıyla açıklanır ya da sadece öğrencilerin velilerine sunulur. İsveç, İngiltere, Danimarka ve Çek Cumhuriyeti’nde raporlar genellikle Bakanlığın ya da Teftiş Kurulunun internet sitesinden yayınlanır. Ayrıca raporlar diğer paydaşlara da gönderilebilir. İngiltere’de okul yönetimi beş iş günü içinde teftiş raporunun bir kopyasını bütün velilere

göndermek zorundadır. Bu rapor ayrıca Eğitim Standartları Ofisi'nin internet sitesinde de yayınlanır (Faubert, 2009).

### **2.18. Okul Değerlendirmeye Yönelik Eleştiriler, Okul Değerlendirmedeki Sorunlar ve Zorluklar**

Okul değerlendirme yaklaşımlarındaki bazı tartışmalı konular, aşağıdaki sorularla ilişkilidir (Faubert, 2009):

- Öğrenci sonuçları, okul performansının bir ölçüsü olarak kullanılabilir mi?
- Okul değerlendirme sonuçları tüm paydaşlara açıklanmalı mıdır?
- Okul gelişimi üzerinde arzu edilmeyen etkiler yaratmaması için kullanılması gereken hesap verebilirlik sistemi ne olmalıdır?
- Okul değerlendirme, performansa dayalı finansman veya bir bütçeleme sistemi ile desteklenmeli midir?

Okul değerlendirmenin amaçları (hesap verebilirlik ve geliştirme) ve rolüyle ilgili uyumsuzluk ya da hizasızlık karşılaşılması beklenen sorunların ya da zorlukların sebebi olabilir. Dış hesap verebilirlik mekanizmaları, geliştirme yerine prosedürle ilgili gerekliliklere uyumluluğu vurgulayabilir. Değerlendirme şemalarından kaynaklanan baskı; bağılılık ya da adanmışlık stratejilerini engelleyebilir, geliştirme ve inovasyon pahasına yalnızca yönetsel gerekliliklere uygunluk için kontrol stratejilerine yönelik teşvikler yaratabilir. Hesap verebilirlik ve geliştirme amaçları tamamlayıcı olsalar da eğitimin geliştirilmesine yönelik geribildirim, hesap verebilirliği sağlamaya yönelik geribildirimle kıyaslandığında bilginin daha farklı türlerini ve daha spesifik yeteneklerini de gerektirir. Faaliyetlerle ilişkili gündemi belirlemek ve bilinçli kararlar vermek için değerlendirmenin biçimlendirici bir nitelik taşıması gerekir. Hesap verebilirlik amaçlı değerlendirme ise genellikle özetleyici bir yaklaşımı işaret eder (Faubert, 2009).

Pek çok ülkede, okul değerlendirme esas olarak hesap verebilirlik amacına - okulları, bölgeleri, eğitimcileri ve öğrencileri sonuçlardan sorumlu tutma düşüncesi- hizmet etmektedir. Hesap verebilirlik odaklı okul değerlendirmeyi eleştirenler, testler üzerine odaklanmanın ve hesap verebilirliğin müfredatı fakirleştirdiğini ve daralttığını; yoksulları, kız öğrencileri, kırsaldakileri ve diğer dezavantajlı öğrencileri orantısız bir şekilde etkilediğini ve gerçekte kalite geliştirmeye zıt olabileceğini iddia ederler (Grauwe ve Naidoo, 2004). Hesap verebilirlik testlerinin savunucuları ise eğer testler başarıyı ölçmek için uygun bir şekilde yapılandırılmışsa teste dayalı öğretimin gerekli ve uygun olduğunu savunurlar. Ayrıca öğrenci başarısı kıstasının, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için öğretmenler ve yöneticiler üzerinde güdeleyici bir etki yarattığını da iddia ederler. Ancak öğrencilerin ve okulların karşılaştırılmasına imkân veren değerlendirmeler, birçok alandaki performansı kapsayabilse de,

standartlaştırılmış testler ve sınavlar, okul sonuçlarının tam bir görüntüsünü yakalamada başarısız olabilirler. Öğrenci sonuçları genellikle nicel veri yoluyla ifade edilirler ve nicel veriler, okul kalitesi ile ilgili yalnızca sınırlı sayıdaki yönü yansıtabilir. Bunun sebebi okul sonuçlarının tamamının nicel olarak ölçülememesidir. Bu nedenle test sonuçlarına odaklanan sistemler, okulların kalitesini geçerli bir şekilde yansıtmaya açısından sınırlı kalırlar (Faubert, 2009).

Zorluklar, değerlendirmenin amacı ve rolüyle ilgili uyumsuzluğun yanı sıra standartların, programın ve değerlemelerin kötü bir şekilde bir araya getirilmesinden de kaynaklanabilir. Okulların çoğu, birden fazla hesap verebilirlik sisteminde faaliyet gösterirler. Farklı sistemler nadiren hizalandırılırlar ve birbirleriyle çatışma ve uyuşmazlık halinde olabilirler. Okullar, bu sistemlerden herhangi birini seçmek zorundadır (Faubert, 2009). İyi hizalanmış sistemler, değerlendiricilerin öğrenci performansı hakkında geçerli sonuçlara ulaşabilmelerini sağlar. Bununla birlikte, iyi hizalanmış sistemler belirlenmiş ihtiyaçları daha iyi bir şekilde karşılayabilmeleri için değerlendiricilere kaynakları uyarlama olanağı verir (Stecher, 2002). İyi hizalanmış bir sistem, öğrenci performansına yönelik kapsamlı ve açıkça tanımlanmış standartları içerir. Eğer standartlar kötü bir şekilde tasarlanırsa, öğretmenlerin testlere odaklanmaları ve dolayısıyla öğretimin odağının daralması muhtemeldir (Faubert, 2009).

Okul sistemlerinin karmaşıklığı da; standartlar, program ve değerlemenin hizalanmasının önünde bir engel teşkil edebilir. Özellikle eğitim sisteminin yerleştirildiği yerlerde, yerel dış değerlendirme etkinlikleri, önemli farklılıklar gösterebilir. Yerel dış değerlendirme, küçük ve yoksul belediyelerde oldukça sınırlı ve yeterli koordinasyon olmadan uygulanırken büyük şehirlerde geniş kapsamlı ve çok yönlü olabilir. Bu problem, iç değerlendirme konusunda da oldukça belirgindir. Öz-değerlendirme için boyutlar ve kriterler belirlenmiş olsa bile onların uygulamadaki önemi tartışmaya açıktır. Bir geliştirme aracı olarak hizmet etmeleri olası olsa da gerçekte öz-değerlendirmeler, ulusal eğitim göstergeleri için geçerli ve güvenilir verinin yeterli bir temelini sağlayamayabilirler (Faubert, 2009).

Gelişmiş ülkelerdeki yeterli kaynaklara sahip olan okulların durumlarıyla, gelişmekte olan ülkelerdeki kaynak sıkıntısı çeken okulların durumları da aynı değildir. Yeterli kaynaklara sahip olan okullarda okul değerlendirme, geliştirme amacının yanı sıra hesap verebilirlik amacına da hizmet edebilir. Bununla birlikte yeterli kaynakları alamayan okullar için okul değerlendirmenin hesap verebilirlik amacından çok geliştirme amacına hitap etmesi beklenir. Bu durum, farklı bağlama ve kaynaklara sahip okulları karşılaştırma sorununu da gündeme getirir (Grauwe ve Naidoo, 2004).

Dış değerlendirmenin avantajlı yönlerinden birisi ise kıyaslamalara imkân tanınmasıdır. Bu sayede okullar arasında performans karşılaştırmaları yapılabilir veya referans standartlarıyla karşılaştırılarak okulun performansı değerlendirilebilir. Ancak

dış değerlendirme, karşılaştırılabilirlik ve genelleme girişimi içinde tek ve benzersizlikten ziyade müştereklikler üzerindeki vurgusu ve dar kapsamı nedeniyle sık sık eleştirilmektedir. Böyle bir yaklaşım okulun özel ihtiyaçlarını yansıtan yerel bakış açısının göz ardı edilmesine veya gözden kaçırılmasına sebep olabilir. Dış değerlendirme yerel bakış açıları, bağlam, ihtiyaçlar ve kısıtlılıklar ile ilgili özel bulguların yorumlanması söz konusu olduğunda sınırlı kalmaktadır. Buna karşılık, iç okul değerlendirme ekiplerinin gücü, onların eğitimsel ve pedagojik arka planlarında, okulun sosyal ve eğitimsel bağlamına aşina olmalarında ve onu iyi bilmelerinde ve okul yönetimi ile tehdit edici olmayan ilişkilerinde saklıdır (Nevo, 2002).

Dış değerlendirmenin başka bir avantajlı yönü, okulları başarı yönünde teşvik etmesi olarak belirtilmektedir. Düşük performanslı devlet okullarının çeşitli yaptırımlarla karşı karşıya kalması, okulları öğrenci başarısının artırılması konusunda harekete geçirmektedir. Tekrarlanan hata cezalandırıldığı için okullar güçlü bir teşvik edici ile yüz yüze gelirler (Chiang, 2009).

Dış değerlendirmelerin teşvik edici etkisinin tersine okul personeli üzerinde baskı ve stres yaratması eleştirilmektedir. Öğretmenlerle ve okul liderleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, değerlendirme sürecinin zor ve stresli olduğunu gösterir. Bazı eleştirmenlere göre teftiş bulgularının ve önerilerinin okul kalitesinin iyileştirilmesine yol açacağı beklentisine rağmen zıt sonuçlara ulaşılması da muhtemeldir. Gözlem ve etkileşim amacıyla sadece birkaç saat harcanan stres ve enerjinin, hem personele hem de öğrencilere zararlı olduğu savunulabilir. Değerlendirilmekte olan okulun eğitim personeli, kişisel olarak sorgulandığını hissedebilir. Ayrıca çalışmalarına verilmesi gereken onayı veya değerlendirmeden beledikleri yardımı da genellikle alamazlar (Faubert, 2009).

Okul değerlendirmenin uygulanmasındaki zorluklar, paydaşların çelişkili algılamalarından da kaynaklanabilir. Öğretmenler ve okul kadrosu, dış değerlendirme şemalarının otonomilerini engellediğini öne sürebilirler. Öğretmen birlikleri, özellikle yaptırımlar tehlikeli bulunduğu dayatılan değerlendirme şemalarına karşı koyabilirler. Araştırmalardan elde edilen kanıtlara göre, öğretmenler değerlendirme şemalarının otonomilerini kısıtladığını vurgulamışlardır ve özellikle kendi uygulamaları değerlendirildiğinde kaygılıdır. Benzer şekilde yerel otoriteler de, merkezi eğitim otoriteleri tarafından kendilerine dayatılan değerlendirme şemalarına karşı olabilirler (Scheerens vd., 1999).

Okul kadrosuna sunulan teşvikler, okul geliştirmeye yardımcı olamayabilir. Çok sayıda reformun başarısızlığı, reformun amaçları ile onları uygulayan öğretmenler ve okul müdürlerinin davranışları arasındaki uyumsuzluklar tarafından açıklanabilir. Reformun tasarımı yetersiz ise amaçlar kurulu olan programlarla uyumsuzdur; bireyler için maliyeti, beklenen faydaları ile karşılaştırıldığında çok fazladır. Bu durumda reformun uygulanmasına okul aktörlerinin kendilerini adamaları olanaksızdır. Bu

sebeple hesap verebilirlik sistemlerini ve değerlendirme şemalarını öğretmenlerin desteklemesi ve benimsemesi, uygulama için bir ön şart niteliğindedir. Öğretmenler verilen bir değerlendirme yaklaşımını destekleyebilirler, pasif bir şekilde kabul edebilirler ya da ona karşı olabilirler. Dayatılan değişimin, gelişim ve inovasyon pahasına öğretmenler arasında bir “uyum kültürü” yaratacağına inanılmaktadır. Öğretmek için içsel motivasyonlarını azaltması muhtemel olan çeşitli yollarla kısıtlanan öğretmenler, daha kontrollü şekillerde davranabilirler ve öğrencilerine öğretmede daha az etkili olabilirler. Aksine, öğretmenler değerlendirme şemalarının planlama ve uygulama çalışmalarına dâhil edilirlerse, onların reform çabalarını sürdürmeleri daha olasıdır. Ayrıca, içsel bir şekilde motive olmuş olan öğretmen alguları, öğrencilerin içsel olarak motive olma şansını da aynı derecede artırır (Leithwood vd., 2002).

Dış değerlendirmenin maliyeti tartışmalı başka bir noktadır. Değerlendirme maliyetleri, yürütmenin-uygulamanın doğrudan maliyetleri ile zamanın ve kaynakların tahsisi ile ilgili olan fırsat maliyetlerini içerir. Maliyetler değerlendirmenin türüne göre büyük bir çeşitlilik gösterir. Kapsamlı sınıf değerlendirme sistemleri zaman alıcıdır, daha çok çaba gerektirir, yılda bir kere yapılan müdür değerlendirmesinden veya öğrenci test sonuçlarına dayalı olarak yapılan değerlendirmelerden daha pahalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin ve ekiplerinin zamanlarının değerli olduğu, bilgi toplamak ve göstergeler geliştirmek yerine pedagojik görevler için kullanılması gerektiği de ifade edilmektedir (Faubert, 2009).

İç değerlendirmeyi çevreleyen sorunlar da, değerlendirme topluluğunda uzun süredir devam eden tartışmaların konusudur. İç değerlendirmenin örgüt içinde yönetimle aynı hizaya konulmuş özel bir değerlendirme birimine veya örgüt tarafından işe alınan bireylere tahsis edilmesi, yaptırılması nedeniyle, değerlendirmenin yürütülmesinde tarafsızlığın mantiken imkânsız olduğu kabul edilir (Scriven, 1967 akt: Ryan vd., 2007). İç değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan diğer sorunlar ise şunlardır (Mathison, 1991 akt: Ryan vd., 2007):

- Eleştirel değerlendirmelerin kabul edilmemesi
- Bir eleştirmen ve bir savunucu (tarafdar, yandaş) olma arasındaki çatışma
- Seçme, atama, oybirliği ile seçme, yeni bir üye seçme
- Olumlu bulgulara odaklanma
- Değerlendirmenin bürokratikleşmesi
- Diğer paydaşlar hariç olmak üzere sadece yöneticileri ilgilendiren sorunlar üzerine odaklaşma
- Değerlendirmede bağımsızlığı koruma

Değerlendirme, bireyler tarafından çoğu kez en az eğitimle yapıldığı için yukarıda belirtilen endişeler daha da artmaktadır (Ryan vd., 2007).

Okul değerlendirme uygulamalarındaki zorluklar, değerlendirmeye ve geliştirmeye kılavuzluk etmesi gereken bilginin ve eğitimin eksikliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin ve okul liderlerinin bir kısmı değerlendirme sonuçlarını uygulamaya aktarmak ve performans verilerini kullanmak için uygun becerilere ihtiyaç duyarlar. Göstergeler, eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları ve yönelimleri belirtmede kullanışlıdır, ancak gözlenen eğilimlerin nedenlerine ilişkin ve bu eğilimleri tersine çevirmek ve farkları azaltmak ya da açıkları kapatmak için hiçbir bilgi ve öneri sağlamazlar. Testlerin sonucunda elde edilen bilgi, okulların karşılaştıkları sorunları çözmede hemen iyi bilgiye dönüşmez, hatta okul geliştirmeye rehberlik edecek verilerin kullanımına yönelik desteği de azdır (Townsend, 2007). Okulların ve öğretmenlerin, geliştirmeye bilgi sağlayan verilerin anlaşılması ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla ilgili eğitim ve kapasite eksikliği olabilir. Değerlendirmenin ve verilerin yarattığı korku ve güvensizliğin eğitimciler üzerinde yarattığı kuşkuculuk ve inançsızlık, uygulama zorluklarının artmasına da yol açabilir (Campbell ve Levin, 2009). Bu nedenle öğretmenlere ve okul liderlerine değerlendirme uygulamaları için gereken destek verilmeli ve değerlendirme sonuçlarının eğitimsel karar verme için kullanımını konusunda eğitim almaları sağlanmalıdır.

Okul değerlendirme sonuçlarının yayımlanması da bir diğer tartışma konusudur. Sonuçların yayınlanması; çevrim içi teftiş raporları, yerel yönetimlerin raporları ve standartlaştırılmış öğrenci test sonuçlarının okul tarafından yayınlanması gibi farklı şekillerde olabilir. Sonuçların kamuya duyurulmasıyla elde edilecek olumlu veya olumsuz etkiler, yayınlanan bilginin doğasına ve yayınlanma biçimine bağlıdır. Örneğin düzeltilmemiş ham okul performans puanları, katma değerli performans verilerinden daha olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Okul sonuçlarının kamuya duyurulmasıyla ilişkili olumlu etkiler de mevcuttur. Değerlendirmenin ve test sonuçlarının kamuya bildirilmesi, kalite için veli ve hükümet baskısının artmasına sebep olabilir. Değerlendirme raporları ve test sonuçları, okulları halka açık bir şekilde sıraya koyma amacıyla kullanılırsa okullar, öğrenciler ve öğretmenler için beklentileri arttırarak öğrenmeye güç sağlayabilir. Değerlendirme raporlarının ve test sonuçlarının yayınlanması, öğretmen ve yöneticilerin çabalarını arttırması ve performanslarını geliştirmesi nedeniyle kamu tarafından da arzu edilebilir. Piyasa mekanizmaları velilerin tümüyle bilgilendirilmiş olarak okul seçmelerine izin verdiğinde, okullar arasındaki öğrencileri çekme amaçlı rekabet, kalitenin artmasına sebep olabilir. Okul düzeyinde motivasyon ve davranışları etkilemeye ek olarak, performansla ilgili asimetrik bilginin düzeltilmesi, damıtılması ve böylece bu bilgiler esas alınarak kaynak tahsisinde etkinliğin artırılması için okul performansı hakkındaki gerçek bilginin ifşa edilmesi istenebilir (Faubert, 2009).

Okul performans sonuçlarının yayınlanmasındaki ana eleştiri onun sınırlılıklarına gönderme yapar. Cevap aranması gereken en önemli soru şudur: “Yayımlanan sonuçlar, okulun kalitesini ne kadar geçerli bir şekilde yansıtır?” Lig tablolarının, damgalamayı önlemek için bağlam verileri ile birlikte dikkatle

yorumlanmaları gerekir. Düzenlemeler, kaynaklar, personel istihdamı ve öğrenci kabulü açısından önemli bölgesel farklılıklar olduğunda ya da kamu ve özel okullar arasında önemli farklılıklar var olduğunda ve tüm ilgili faktörler dikkate alınmadığı sürece farklı okul tipleri arasındaki karşılaştırmalar adaletli olmayabilir. Bulgulara göre öğrenci sonuçlarının bir bölümü dış faktörler tarafından -okulların sorumlu tutulabildiklerine göre- daha fazla etkilenir. Katma değerli bilgi, okullar arasındaki geçerli karşılaştırmalar için bir ön koşul olsa da; bu bilgi, okulların gerçek performanslarını bilmek için yeterli olmayabilir. Bunun sebebi tüm ilişkili faktörlerin tam olarak düzenlenmesinin mümkün olmamasıdır (Visscher, Karsten, de Jong ve Bosker, 2000).

Okul sonuçlarının yayınlanmasındaki ikinci eleştiri onun kullanılabilirliğine gönderme yapar. Kullanılabilirlik ile ilgili sorunlar, okul geliştirme ve hesap verebilirlik amacıyla okul ve öğrenci sonuçlarının çeşitli paydaşlar tarafından kullanılabilme derecesiyle ilişkilidir. Okul tercihi ile ilgili olarak; okul performans bilgilerine erişilebilirlik ebeveynler arasında eşit dağılmış değildir. Bazı veli grupları bu bilgilerin varlığından bile habersiz olabilir. Ayrıca okul performans bilgilerini yeterli veya uygun bir şekilde yorumlama becerisine de sahip olamayabilirler. Performans bilgilerinin yayınlanmasından olumlu etkiler bekleniyorsa bu ciddi bir dezavantajdır. Eğitim koşullarını geliştirmeleri istenen okullar, sahip oldukları imkânlar bakımından da farklı olabilirler. Ham lig tablolarının yayınlanması ve okul etiketleme, okul gelişim stratejilerinin formüle edilmesini engeller. Bu sebeple değişiklikleri başlatma yeteneğine sahip olmayan okullar üzerindeki dış baskı, yeterli desteği alamazlarsa zarar verici etkiler yaratabilir. Potansiyel kullanıcılar lig tablolarının eksik yönleri hakkında bilgilendirilmelidir. Büyük değişkenlik aralıkları olan bir sıralama tablosuna getirilen yanlış veya aşırı bir yorumlama sıralamalardaki değişikliklerden doğan ödül-ceza gibi sonuçlarda adaletsizliğe ve haksızlığa yol açabilir (Visscher, 2001).

Okul sonuçlarını ve sıralamaları yanlış yorumlamak eşitlik için zarar verici olabilir. Lig tabloları aracılığıyla değerlendirme ve test sonuçlarının yayınlanması eşitliğe zarar verebilir ve bilgiyi çarpıtabilir. Bu yaklaşım bir popülasyon düzeyindeki ihtiyaçlara odak sağlamak yerine, okullar arasındaki rekabeti vurgulamaktadır. Ayrıca özel ihtiyaçları olan çocukları kabul etme ve elinde tutma konusunda okulların cesaretinin kırılması da olasıdır. Düşük performanslı olarak sınıflandırılmış bir okulda çalışmak veya eğitim almak, okul kadrosu ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir ve okulun gelişimini engelleyebilir. Öğrencileri çekmek için okullar arasındaki artan rekabetin sosyal sonuçları da olabilir. Düşük performanslı okullardan uzak duran varlıklı aileler, adaletsizliği artırarak iyi ve kötü okullar arasındaki sosyal kutuplaşmayı pekiştirebilirler. Piyasa mekanizmaları bazı okullarda aşırı kalabalığa ve okulların düşük performanslı olduğu bölgelere karşı ayrımcılığın artmasına yol açabilir (Faubert, 2009).

Okul performansını gösteren yayınların, işleyişlerini geliştirmeleri konusunda okulları teşvik edip etmediği de tartışmalıdır. Bu tür göstergeler, doğaları gereği



özetleyicidirler ve genellikle yetersiz performansın nedenini ve çaresini belirtmezler. “Lig tabloları” ve başarısız okulların “adlarını karalama”, bireyleri motive eden faktörlere aykırı düşebilir (Rutter, Maughan, 2002 akt: Faubert, 2009).

Daha genel olarak, değerlendirme sonuçlarının yayınlamasının tartışıldığı tüm ülkelerde, yayınlama görüşünü savunanlar, sonuçların duyurulması ile velilerin daha bilinçli bir şekilde okul seçmesine olanak sağlandığını iddia ederler. Karşıt görüştekiler ise eğitimin piyasa mekanizmaları tarafından yönetilmesini reddeden argümanları sık sık kullanırlar. Öğretmen birlikleri, bazı okulları “başarısız” ya da “iyi” olarak etiketleme stratejisini genellikle meslek için olumsuz olarak değerlendirirler. Örneğin Kanada’da, büyük ölçekli testler için genel kamu desteği var olsa da öğretmenler daha çok bu testlerle bütünleşik yüksek beklentilerin olması nedeniyle buna şiddetle karşı çıkarlar. Taşradaki bazı öğretmenler, okulları sıralamak için test sonuçlarının kullanılmasına tepki gösterirler. Bu tepki, öğretmenlerin büyük ölçekli testlere karşı olan olumsuz tavrını da açıklayabilir (Döbert, 2004 akt: Faubert, 2009).

## 2.19. Zorlukları Aşmak İçin Bazı Öneriler

OECD için hazırlanan bir çalışmada (Faubert, 2009) okul değerlendirmedeki sorunları ve zorlukları aşmak için çeşitli yollar önerilmiştir. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

- *Sonuçların Yayınlanmasının Olumsuz Etkilerini Giderme:* Okul düzeyinde sonuçların yayınlanması, eşitliği engelleyecek riskler yaratabilir. Bu riskleri ortadan kaldırmak için ham test puanları yerine öğrenci popülasyonunun karakteristiklerini de hesaba katan sonuç göstergelerinin yayınlanması ve bu sonuçlara göre okulun katma değerinin değerlendirilmesi gerekir. Benzer profillere sahip okullarla ilgili bağlamsallaştırılmış performans bilgilerinin yayınlanması daha adil karşılaştırmaların yapılmasını mümkün kılar. Değerlendirme için ulusal ve yerel düzeyde hazırlanacak veritabanları, okulun performansını aile arka planı gibi verilerle ilişkilendirmeli; öğrenci akışları, okul terk, okulu tamamlama ve bunların sosyal arka plan ile ilişkisinin analizine olanak sağlamalıdır. Okul performans göstergelerinin yayınlanmasını ve kullanımını en uygun hale getirmek için, bazı uzmanlar okul kalitesi ile ilgili boyutların çoğunu hesaba katan çok sayıda okul süreç ve çıktı karakteristiğinin yayınlanmasını tavsiye eder. Bununla birlikte, yüksek nitelikli performans göstergelerinin yayınlanması, çok miktarda kamu parası harcanarak, büyük ve geniş veri bankalarının oluşturulmasını gerektirir. Hâlbuki sonuçları yayınlamanın olumlu etkileri henüz belirsizdir.

- *Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı İçin Daha Fazla Destek Sağlama*
  - *Değerlendirmenin Benimsenmesi, Sahiplenilmesi ve Anlaşılması İçin Okul Kadrosunun Desteklenmesi:* Hesap verebilirlik sistemi, okul kadrosunun yetenekleri ile adanmışlıkları bir araya getirildiğinde okulları geliştirmek için faydalı olabilir. Okul geliştirme amacıyla dış hesap verebilirliği faydalı hale getirebilmek için de okul liderliğine ihtiyaç duyulur. Okul liderlerinin verileri ve test sonuçlarını yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesi, geliştirme stratejilerinin uygulanabilmesi için gereklidir. Öz-değerlendirme ve geliştirme, okul liderleri tarafından yürütülen önemli sorumluluklardır.
  - *Okulların Göstergeleri Kullanarak Karşılaştırmalar Yapmasını Sağlama:* Performans göstergeleri, okul liderlerinin dış değerlendirme sırasında formüle edilmiş olan geliştirme önerilerini uygulamalarına olanak sağlaması için geliştirilmektedir. Aynı zamanda bu göstergeler, okullara öz-değerlendirme çalışmalarını yürütebilecekleri araçlar sağlamak üzere tasarlanırlar. Göstergelerin ve değerlendirme araçlarının inşası, kuruluşların ve yöneticilerinin her zaman tasarrufunda olmayan teknik beceriler gerektirir. Öyle ki bu yöneticilerin ve takımlarının zamanı, bilgi toplamak ve gösterge geliştirmek yerine pedagojik görevlere ayrıldığında en iyi şekilde kullanılmış olur. Önerilen göstergelerin çoğu, okullardan “bilginin geri dönüşü” şeklini alır. Okullar ulusal bilgi ve yönetim sistemleri için veri sağlarlar ve bunun karşılığında kişiselleştirilmiş göstergeleri otomatik olarak alırlar. Bu göstergeler kullanıma hazırdır ve çeşitli referanslar -ulusal, bölgesel veya bölümlere ait ortalamalar- eşliğinde sunulurlar. Bu referanslar sayesinde okullara, diğer okullarla karşılaştırarak durumlarını analiz etme imkânı sağlanır.
- *Değerlendiricilerin Meşruiyet Eksikliğinin Üstesinden Gelme*
  - *Okul Değerlendirme İçin Kullanılan Kriterleri Aydınlatma:* Anekdotaya dayalı kanıtlara göre, değerlendirilenler değerlendiricilerin meşruiyet eksikliğini vurgulayabilirler. Okul kadrosu, kullanılan kriterlerin belirgin veya yeterince açık olmamasından da şikâyet edebilir. Ayrıca okul personeli kullanılan kriterleri değerlendiricilerin keyfi ve planlı olmayan ifadeleri olarak algılayabilir. Örneğin Fransa’da, Okul Değerleme Ulusal Konseyi’ne göre, değerlendirme sistemi tüm personele aynı şekilde davranılmadığı için adil değildir. Değerlendiricilerin daha özgür bırakıldığı ülkelerde ise, teftiş koşulları oldukça farklı olabilir. Bu

sebeple değerlendirilenlere değerlendirme esnasında kullanılan standartlar ve kriterler hakkında daha fazla bilgi verilmelidir. Değerlendirmelerde de minimum düzeyde bir standartlaşma sağlanarak, değerlendirilenler güvence altına alınmalıdır.

- *Değerlendiricileri Değerlendirme*: Değerlendirilenlere güvence vermenin olası bir yolu, değerlendiricilerin de değerlendirilmesini sağlamaktır. Çoğu ülkede teftiş çalışmasının iç değerlendirmesi vardır. Teftişin iç değerlendirmesi, teftişteki yaklaşımlar ve araçlarla ilgili tartışmaları içerir.
- *Diyalog ve Danışma*: Değerlendirme, okulun kalitesini geliştirme amacıyla yapılıyorsa, değerlendirilmesi gerekenlerle ilgili karar vermek için en iyi konumda olan okul personelinin, değerlendirme sürecinin tasarımında ve standartların belirlenmesinde aktif bir rol oynaması önem kazanır. Aksine, değerlendirme her şeyden önce eğitim yetkililerine rapor vermek için ya da dış değerlendirme amaçlarıyla ilişkili olarak bilgi sağlamak için kullanılıyorsa, kriterlerin otoritelerin kullanımına yönelik olarak belirlenmesi tercih edilebilir. Bu durumda otoriteler, amaçlarına uygun karşılaştırılabilir verilere sahip olacaklardır. Bununla birlikte, okul personeline sürecin tasarımında danışılırsa, okul ve personeli değerlendirilmeyi ve teftiş kurulu tarafından formüle edilen önerileri uygulamayı daha kolay bir şekilde kabul edeceklerdir. Değerlendirme şemalarının anlamlılığı ve uygulanabilirliği hakkında eğitim uygulamacılarının görüşlerini ve taleplerini almaya ek olarak, okul kadrosuna danışma, onların yeteneklerini ve deneyimlerini kabul etme veya tanıma anlamına da gelir.

Değerlendirme sonuçlarının etkili bir şekilde kullanılması için okul yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okul kapasitesinin iç değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilmesi için birçok ülkede eğitim programları (genellikle okul liderleri için) hazırlanmakta ve okullara teknik destek sağlanmaktadır (Faubert, 2009). Grauwe ve Naidoo'ya (2004) göre de okul öz-değerlendirme uygulamalarında karşılaşılabilecek zorluklar, merkezden okul düzeylerine destek sağlanması ve okul kapasitesinin geliştirilmesi ile aşılabılır. Öz-değerlendirmeye destek sağlamak için okul kapasitesini geliştirme;

- amacı da dâhil olmak üzere öz-değerlendirme kavramı için bir anlayış oluşturma,
- öz-değerlendirme ve dış değerlendirme arasındaki ilişki ve denge,
- geliştirme ve hesap verebilirliğe yönelik değerlendirme için sahiplik ve adanmışlık duygusu oluşturma,

- açık performans göstergeleri veya kriterleri geliştirme

gibi hususlara önem verilmesini gerektirir (Grauwe ve Naidoo, 2004).

Çoğu OECD ülkesinde iç değerlendirme okul yönetimi tarafından, genellikle okul kadrosunun da desteğiyle yürütülür. Müdürlerin insan kaynakları yönetimi, finansal yönetim gibi konularda bilgi eksiklikleri; öz-değerlendirmenin uygulanması ve sonuçlarının kullanılması ile ilgili olarak da beceri eksiklikleri olabilir. Bu sebeple değerlendirme uygulamaları için bir öğretim altyapısı oluşturulmalıdır. Benzer şekilde, okul takımı genellikle değerlendirme konusunda mesleki eğitim almamış öğretmenler ve eğitimcilerden oluşur. Bu takımların en büyük zayıflığı, değerlendirme konusunda yeterli beceri ve deneyime sahip olmamalarıdır. Teknik desteğe ek olarak, okul liderlerine değerlendirme sürecinin yönetimi ve değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili eğitim verilmelidir (Faubert, 2009).

Eğitime ek olarak, değerlendirmeyi uygulayabilmeleri ve değerlendirmenin sonuçlarını kullanabilmeleri için okullara destek sağlanır. Genellikle ulusal teftiş kurumu ya da eğitim bakanlığı, iç değerlendirme için ilkeler belirler. Bazı ülkelerde okullara eğitim sistemini izlemeye yönelik istatistiksel göstergeler verilir. Okullar bu göstergeler sayesinde öğrencilerinin performansını diğer öğrencilerle karşılaştırabilirler. Ayrıca okul müdürlerine ulusal veya yerel ortalamaların da ilave edildiği performans göstergeleri sunulabilir. Fransa, Portekiz ve İngiltere’de bu şekilde bir uygulama yapılmaktadır. Bu sayede okul yöneticileri, okullarının performansını aynı bölgedeki veya benzer bağlamdaki diğer okullarla karşılaştırabilirler. İskoçya’da istatistiksel göstergelere ek olarak “Standart Tabloları ve Çizelgeler” okullara karşılaştırmalı bilgiler sağlar. Ayrıca ‘öğrenci başına düşen okul masrafları’ ve ‘mezunların ulaştıkları nokta’ ile ilgili bilgilerde okullara verilir. İsveç, İngiltere, Avusturya, Norveç ve Çek Cumhuriyeti gibi bazı ülkeler iç değerlendirme çalışmalarına destek sağlayabilecek bilgileri ve araçları internet üzerinden okulların kullanımına sunar (Faubert, 2009).

Okullar; değerlendirme konusunda deneyimli akademik uzmanlardan, rehberler ya da danışmanlardan, öğretmen çalıştıracılarından ya da diğer okulların öğretmenlerinden yardım talep edebilirler. Birçok ülkede buna izin verilmektedir. Dış oyuncular, iç değerlendirmenin tüm sorumluluklarını üstlenebilirler ya da sadece metodoloji hakkında okullara destek sağlayabilirler. Genellikle okullar bu çeşit yardımı gönüllü olarak kabul ederler ve dış kaynak kullanımının mali yüküne katlanırlar. Bununla birlikte bazı ülkeler, okulların emrinde çalışmak üzere değerlendirme için insan kaynağı görevlendirirler. Finlandiya’da ve İskoçya’da yerel otoriteler iç değerlendirme için kaynak kişi olarak istihdam edilen uzman veya danışmanlara para ödeyebilir. Okulların emrinde görevlendirilen uzmanlar, eğitim ya da değerlendirme konusunda uzmanlaşmış ulusal kurumlardan da gelebilirler. Öğretmen eğitimi kurumlarında ve diğer okulların yönetim takımlarında çalışan kişilerin veya yerel otorite görevlilerinin geçici atama yoluyla okulda görevlendirmesi de söz konusu olabilir.

Almanya, Finlandiya, İsveç, İngiltere ve İzlanda’da bu çeşit bir uygulama vardır. İngiltere ve Galler’de yerel eğitim otoritelerinin okullara destek sağlamaları beklenir. Ayrıca diğer okullardan öğretmenler ekstra kaynak olarak görevlendirilebilir. Kanada’da iki ilde ve Norveç’te, akran değerlendirmesi, iç değerlendirmenin bir yöntemi olarak çoğu okulda kullanılmaktadır. Benzer şekilde Hollanda, Finlandiya ve İsveç’te okullar, diğer okullardan öğretmenlere ve yöneticilere iç değerlendirmeye yardımcı olmaları için başvurabilirler (Faubert, 2009).

## 2.20. Okul Öz-Değerlendirmenin Etkililiği Projesi

“Avrupa’nın Merkezi ve Genel Müfettişlikleri Uluslararası Daimi Konferansı” (SICI) tarafından 2001-2003 yılları arasında “Okul Öz-Değerlendirmenin Etkililiği Projesi” gerçekleştirilmiştir. Avrupa Komisyonu’nun desteklediği projeye SICI’ya dâhil olan on dört teftiş kurulu katılmıştır. Ulusal ve yerel düzeylerde yer alan bu kurullar şunlardır: Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, İngiltere, Fransa, Hessen, Hollanda, Kuzey İrlanda, Portekiz, İrlanda Cumhuriyeti, Saksonya ve İskoçya. Bu projede beş amaç belirlenmiştir. Bunlar;

- okullardaki öz-değerlendirme prosedürlerinin kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek için anahtar göstergeler tespit etmek,
- SICI üyeleri arasında okul öz-değerlendirme incelemesi için bir metodoloji geliştirmek,
- farklı ülkelerdeki okul öz-değerlendirmelerin temel güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek,
- farklı ülkelerde öz-değerlendirme ve dış değerlendirmenin birbiriyle ilişkisi nasıldır ve bunlar arasındaki en etkili ilişki ne olabilir? sorularının cevaplarını içeren bir analiz üretmek,
- etkili öz-değerlendirmenin vaka çalışmalarını üretmektir.

Proje boyunca toplanan kanıtlara göre ulusal ve bölgesel hükümetler tarafından sağlanan destek ve teşvik düzeyi, okul öz-değerlendirmenin etkililiğini belirleyen önemli bir faktördür. Ayrıca dış değerlendirme ve öz-değerlendirme arasındaki dengenin sağlanması, etkili bir öz-değerlendirme için önemlidir. Dengeyi sağlamanın tek ve basit bir yolunun olmadığı açıktır. Bununla birlikte, denge sağlandığında etkili okul öz-değerlendirme, geliştirme sürecinin merkezinde yer almıştır. Bu nedenlerden dolayı ESSE çerçevesi, etkili bir öz-değerlendirme için doğru ulusal ve yerel bağlamı belirlemenin ülkeler/bölgeler için gerekli olduğunu vurgular ve okullardaki süreci ne kadar iyi desteklediğini değerlendirir. Öz-değerlendirmeye yönelik güçlü bir dış desteğin bulunduğu yerlerde ESSE çerçevesi çok iyi ve güvenilir bir şekilde çalışmıştır.

ESSE çerçevesi, iki kalite göstergesi setinden oluşmaktadır. Bu setlerden ilki okul öz-değerlendirme için verilen dış desteğin kalitesini, ikincisi ise okul öz-

değerlendirmenin etkililiğini değerlendirir. Bu gösterge setleri Tablo 2.20’de ve Tablo 2.21’de verilmiştir. Birinci ölçekte bir, ikinci ölçekte ise dokuz kalite göstergesi yer alır ve her bir gösterge, dört kademeli ölçek yardımıyla değerlendirilir.

**Tablo 2.20.** “Dış Desteğin Kalitesi” Gösterge Seti

Kalite Göstergesi		Temalar
DD1	<b>Okul öz-değerlendirme için etkili dış destek:</b> Ülkeler/bölgeler tarafından sağlanan dış destek, etkili okul öz-değerlendirmeye ne kadar iyi katkı sağlar?	Karşılaştırmalar için istatistiksel verilerin sağlanması
		Bir kalite standartları / göstergeleri setinin sağlanması
		Öz-değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim verilmesi
		Düzenli bağımsız dış teftişin olması ya da öz-değerlendirmenin ölçülülüğünün sağlanması
		Mevzuatın düzenlenmesi

*Kaynak: SICI, 2003, s.29.*

**Tablo 2.21.** “Öz-Değerlendirmenin Etkililiği” Gösterge Seti

Temel Alanlar	Kalite Göstergesi		Temalar
Vizyon ve Strateji	1.1	Amaçlar ve Değerler	Amaçların ve değerlerin açıklığı ve uygunluğu
			Okul öz-değerlendirme ve geliştirme prosedürleri ile bağlantılar
	1.2	Öz-Değerlendirme ve Geliştirmeye Yönelik Strateji ve Politika	Okul işleyişi ile ilgili temel yönlerin öz-değerlendirilmesine yönelik strateji
			Okulda uygulanacak olan geliştirmeleri planlamaya yönelik strateji
Temel Girdileri Geliştirme ve Değerlendirme	2.1	Personel/İnsan Kaynakları	İstişare ve iletişim düzenlemeleri
			Personel değerlendirme prosedürleri
	2.2	Finansal ve Fiziksel Kaynaklar	Personel geliştirme
			Personel geliştirme ve değerlendirme, okul öz-değerlendirme ve planlama arasındaki bağlantılar
Temel Süreçleri Geliştirme ve Değerlendirme	3.1	Politikalar, İlkeler ve Standartlar	Okulun bütçe ve kaynak kullanımını izlemeye ve değerlemeye yönelik düzenlemeler
			-Okul gelişimini destekleyici biçimde- finansın hedeflenen kullanımı
	3.2	Öz-değerlendirme Faaliyetlerinin Planlanması ve Uygulanması	Temel süreçler ve prosedürler için politikalar ve ilkeler
			Politikaların ve ilkelerin öz-değerlendirme sürecinde kullanımı
			Öz-değerlendirme faaliyetleri
			Paydaş görüşlerinin değerlendirilmesi
	3.3	Geliştirmeye Yönelik Eylemin Planlanması ve Uygulanması	Öz-değerlendirme faaliyetlerinin özenle yapılması ve güvenilirliği
			Öz-değerlendirme sürecini desteklemek için harici bir perspektif kullanımı
			Gelişim için önceliklerin belirlenmesi
			Eylemin planlanması
			Planlanan geliştirmelerin uygulanması

**Tablo 2.21. (Devam)**

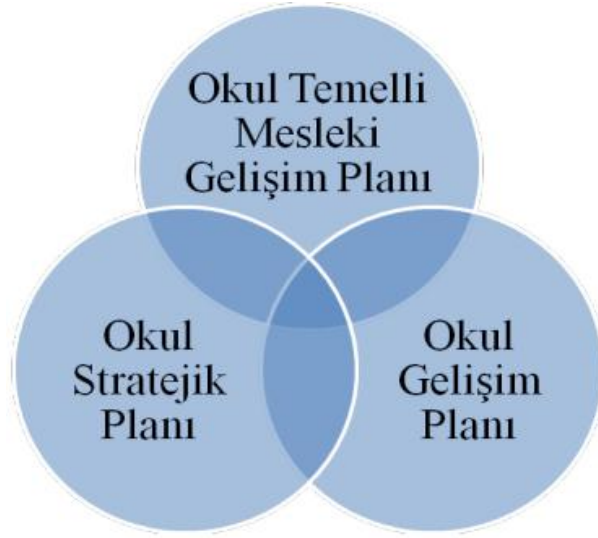
Değerlendirme ve Değerlendirmenin Sonuçları Üzerindeki Etkisi	4.1	Temel Sonuçların Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	Personelin, temel sonuçların değerlendirilmesine katılımı
			İstatistiksel bilginin ve karşılaştırma verisinin kullanımı
			Öğrenci gelişimini ve başarısını doğrudan izleme
			Bir kalite göstergeleri veya kalite standartları setinin sistematik kullanımı
			Kilit paydaşların görüşleri ile ilgili geri bildirim kullanımı
	4.2	Temel Sonuçları Geliştirme Üzerinde Öz-Değerlendirmenin Etkisi	-Öz-değerlendirme yoluyla geliştirme için- hedeflenen temel istatistiksel göstergelerdeki artış
			-Öz-değerlendirme yoluyla geliştirme için- hedeflenen sorunlarla ilgili paydaş memnuniyetindeki artış
			Denetim (audit) belgelerinde ve kayıtlarında belirtilen yönlerin gelişimi

*Kaynak: SICI, 2003, s.33.*

## 2.21. Türkiye’de Okul Öz-Değerlendirme

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 05.11.2009 tarihli 2009/83 sayılı genelge ile “İlköğretim Kurumları Standartları”nın belirlendiğini duyurmuştur. İlköğretim Kurumları Standartları (İKS), “okulda çocuğa yönelik sunulan her türlü hizmete ilişkin verilerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim okulları ile ilçe, il ve merkezi düzeyde MEBBİS dahilinde e-okul destekli bir yazılım aracılığıyla toplanmasını, analiz edilmesini ve değerlendirilmesini sağlayacak bir iç denetim ve öz değerlendirme sistemi” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010).

İKS çalışması, MLO (Müfredat Lab. Okul.) ve Planlı Okul Gelişimi, Öğrenci Merkezli Eğitim, Okulda Performans Yönetimi, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim, TKY çalışmalarını kapsar. İlköğretim Kurumları Standartlarına göre gerçekleştirilen öz-değerlendirme; “Okul Stratejik Planı” ve “Okul Gelişim Planı” aşamaları ile birlikte Şekil 2.14’te gösterilen “Planlı Okul Gelişim Modeli Çevrim Sistemi” içinde yer almaktadır. İlköğretim Kurumları Standartlarına göre gerçekleştirilen öz-değerlendirme; “Planlı Okul Gelişim Modeli” bağlamında, okulun mevcut durumunun kapsamlı, düzenli ve sistematik olarak belirlenmesi için veri sağlayan ilk aşamayı oluşturmaktadır. Bu çevrim sistemi içinde İKS’ye göre okulun öz değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi; yapılabilen bir çalışma değil; “Okul Stratejik Planı” ve “Okul Gelişim Planının” hazırlanması için veri sağlayan bir başlangıç noktası ve sürekli güncellenen bir çalışmadır. Değinilen Çevrim Sistemi döngüsünün bütünsel bir yaklaşımla her yıl yinelenen ilk adımıdır (MEB, 2010).



**Şekil 2.14.** Planlı Okul Gelişim Modeli Çevrim Sistemi

*Kaynak: MEB, 2010, s.86*

Eğitim dokümanında verilen bilgilere göre (MEB, 2010), öz-değerlendirme sonuçlarına göre; “Okul Gelişim Planının” hazırlanması, izlenmesi ve raporlanmasına ilişkin iş ve işlemlere, ilgili mevzuatı bağlamında 2011 yılı Mart ayından itibaren başlanmıştır. “Okul Stratejik Planının” hazırlanması, izlenmesi ve raporlanmasına ilişkin iş ve işlemlere ise Bakanlığın 9.2.2010 tarihli ve 2010/14 sayılı Genelgesinde belirlenen çalışma sonunda karar verilecektir. Eğitim denetmenleri ise İKS’nin yaygınlaştırılmasının ardından 2011-2012 Öğretim Yılı başından itibaren:

- Okulun teftiş ve rehberliğini, İKS öz-değerlendirme bilgilerini ve raporunu dikkate alarak hazırlayacakları bir inceleme programına göre yapacaklardır.
- Okulun İKS ile öz-değerlendirmesinde yer alan mevcut durum girdilerini doğrulama kaynakları ile değerlendireceklerdir.
- Okulun İKS’yi karşılama durumunu, güçlü ve iyileştirmeye açık alanları temelinde izleyeceklerdir.
- Okul İKS öz-değerlendirme raporunun, algılanan kalite bölümünde okul aktörleri arasında manidar tutarsızlık bulunduğu, aktörlerle (özellikle veli ve çocuklarla) görüşmeler yapacaklardır. Bu fark alacakları raporda ifade edilecektir.
- Tüm göstergeler için kendi değerlendirmesi ve okulun öz değerlendirmesi arasında farklılık gördüğünde, farkın nedenlerini çok boyutlu ve çok kaynaklı olarak inceleyecekler, okula geribildirim ve rehberlikte bulunacaklardır.



İKS, ilköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, yönetim ve destek uygulamalarının gelişimi için, yerel, bölgesel farklılıkların ötesinde, ulaşılabilecek hedef ve sonuçlar açısından bir taban ve temel sunar. Bu çalışmayla ilköğretim kurumlarındaki eğitim ve öğretim sürecine ilişkin olarak rutin aralıklarla yapılacak sürekli izleme ve öz-değerlendirme sonucunda ortaya konacak bulguların okul, ilçe, il ve ülke ölçeğinde yapılacak geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına yön vermesi beklenmektedir. “İKS, bu yönüyle kontrol ya da teftiş değil, okullar için, öz değerlendirme ile sürekli iyileştirme ve gelişmeye, İlköğretim Genel Müdürlüğü için izleme ve planlamaya imkan verecek bir araç olarak tasarlanmıştır” (MEB, 2010).

İKS, eğitim öğretim alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmeler ve kurumsal eğilimleri de dikkate alarak öncelikle öz-değerlendirme mantığı üzerinden tasarlanmıştır. Bu sistemin okullarda, çok boyutlu ve kanıt tabanlı bir yönetim ve kurumsal gelişim kültürünün yerleşmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir. İlköğretim Kurumları Standartlarına göre öz-değerlendirme süreci, ilköğretim kurumları için bir gelişim aracı olarak görülmelidir. Okullar kendi öz-değerlendirmelerini yaparak mevcut durumlarını görebilecek ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyabileceklerdir. Bu açıdan bakıldığında standartlar, hedef ve yol gösterici niteliğe de sahiptir (MEB, 2010).

İKS açısından öz-değerlendirme, bir ilköğretim okulunun girdiler, süreçler, çıktılar ve sonuçlar olarak reel durumunu, sistematik ve periyodik biçimde teşhis etmeye yönelik özgül bir okul yönetim sürecidir. İlköğretim Kurumları Standartlarına göre öz-değerlendirme süreci okulun:

- Fotoğrafının çekilmesidir.
- Güçlü, zayıf ve gelişmesi gereken alanlarının belirlenmesidir.
- İçeride dönük bir biçimde değerlendirilmesidir.
- Kendi durumunu kendinin teşhis etmesidir.
- İçeride bulunduğu mevcut durumu tespit ederek, gelişme planları için gerekli verileri üretmesidir.
- Görevlerini daha iyi yapabilme fırsatları oluşturmasıdır (MEB, 2010).

İKS; okulların kendi durumlarını tespit, teşhis, değerlendirme ve geliştirmesine odaklanır. Okullar arası bir tür sıralama, ödül ya da ceza aracı değildir. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme sistematik yaklaşımla okula;

- Mevcut durumun tespit edilmesi,
- Vizyon ve misyonun oluşturulması,
- Stratejik amaç ve hedeflerin belirlenmesi,
- İyileştirme önceliklerinin belirlenmesi,
- İyileştirme ekiplerinin oluşturulması,
- İyileştirme ekiplerinin çalışma planlarının hazırlanması,
- Okul Gelişim planının hazırlanması,

- İyileştirme ekiplerinin çalışma planlarına, OGYE’ce biçimlendirici geri bildirim verilmesi,
- Okul Gelişim Raporunun hazırlanması süreçlerinin tutarlılık içinde yapılmasını ve kontrol edilmesini sağlar (MEB, 2010).

Okullar, İKS’yi, kendi stratejik planlamaları ve iyileştirme çalışmaları için veri ve temel sunan bir araç olarak ele alacaklardır. Okulların öz-değerlendirme sonucu kendi durumlarına ilişkin ortaya koyacakları fotoğraf, Bakanlığın ilköğretimi planlama ve kaynak tahsisine ilişkin kararlarını da yönlendirecektir. İKS’nin İlköğretim Genel Müdürlüğü (İGM) için bir planlama ve destek aracı olması beklenmektedir. İlköğretim Genel Müdürlüğü; İKS ile tüm ilköğretim okullarında kaliteli eğitim için, ortak ve minimum bir temel ve bir öz-değerlendirme aracı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hem İlköğretim Genel Müdürlüğü hem de il, ilçe milli eğitim müdürlükleri, İKS’yi yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde;

- Stratejik planlama için kanıt tabanı sağlama,
- Vizyon ve misyonu belirleme.
- İlköğretim kurumlarını izleme ve eksiklikleri tespit etme, kaynakları ve destek hizmetlerini bu alanlara yoğunlaştırma,
- Merkezi ve yerel düzeydeki iyileştirici çalışmalar için veri temini,
- Kaynakların planlanması ve organizasyonu,

konularında bir planlama ve destek aracı olarak kullanabilecektir (MEB, 2010).

İlköğretim Kurumları Standartları, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin de temelini oluşturan okul liderliği ve yönetime katılım, eğitim öğretime erişim, nitelikli eğitim ve öğretim, sağlık, güvenlik ve koruma, eğitim ve öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyete duyarlılık esaslarına dayanılarak aşağıda belirtilen üç alanda oluşturulmuştur (MEB, 2009).

1. Eğitim Yönetimi
2. Öğrenme-Öğretim Süreçleri
3. Destek Hizmetleri (sağlık, güvenlik, temizlik, beslenme)

İlköğretim Kurumları Standartları, Tablo 2.22’de gösterilmiştir.

Tablo 2.22. İlköğretim Kurumları Standartları

Standart Alanı	Standart	Alt Standart
Eğitim Yönetimi	Okulda etkili bir yönetimin sağlanmasına yönelik stratejik planlama uygulamaları gerçekleştirilir.	<b>Okul Gelişimi:</b> Okulda, etkili bir okul gelişim planlaması yapılır, uygulanır ve sürekli geliştirilir.
	Okul, personelin mesleki gelişimlerini destekleyecek, paydaşların katılımını sağlayacak, özel bilgilerin gizliliğini koruyacak ve çocukların akademik başarısını sağlayacak şekilde yönetilir.	<b>Personelin Mesleki Gelişimini Değerlendirme Çalışmaları:</b> Personel, mesleki yeterliklerini belirlemeye ilişkin öz değerlendirmelerine ek olarak meslektaş, yönetici, çocuk ve veli görüşlerinden yararlanır.
		<b>Mesleki Gelişim Etkinlikleri:</b> Okul personeli, mesleki gelişimlerini çağdaş yaklaşımlar ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda sürdürür.
		<b>Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı:</b> Öğretmenlerin okul yönetim sürecine etkin katılımı sağlanır.
		<b>Çocukların Okul Yönetimine Katılımı:</b> Çocukların okul yönetim sürecine etkin katılımı ile görüşlerini, eleştiri ve açıklamaları için uygun mekanizmalar vardır ve bunlar çocuklar tarafından aktif olarak kullanılmaktadırlar.
		<b>Velilerin Okul Yönetimine Katılımı:</b> Velilerin okul yönetim sürecine etkin katılımı sağlanır.
		<b>Oryantasyon Etkinlikleri:</b> Okula yeni gelen çocuklar, veliler ve okul çalışanları için tanıtım ve bilgilendirme (oryantasyon) faaliyetleri yapılır.
		<b>Çocuklara ve Okul Personeline Yönelik Motivasyon Artırıcı Çalışmalar:</b> Okul yönetimi çocukları ve okul personelinin motive edici çalışmalar yapar.
		<b>Özel Bilgilerin Gizliliği:</b> Okulda çocukların, velilerin ve personelin özel bilgilerinin hizmete ve/veya kişiye özel gizliliği korunur.
	<b>Çocuğun Akademik Başarısı:</b> Okul, çocuğun hedefleri doğrultusunda akademik başarısının geliştirilmesi sürecini planlar, uygular ve değerlendirir.	
Okul yönetim süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılır.	<b>E-okul Kullanımı:</b> Okul, eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinde e-okul sistem'ini etkili kullanır.	
Okulun kayıt kabul alanındaki 6–14 yaş grubu tüm çocukların eğitime koşulsuz erişimleri sağlanır.	<b>Nüfusa Kayıtlı Olan ve Okulun Kayıt Kabul Alanındaki 6-14 Yaş Grubu Tüm Çocukların Tespiti ve Kayıt Edilmesi:</b> Okul, kayıt kabul alanındaki nüfusa kayıtlı 6-14 yaş arası tüm çocukları kaydeder.	
	<b>Nüfusa Kayıtlı Olmayan ve Okulun Kayıt Kabul Alanındaki 6–14 Yaş Grubu Tüm Çocukların Tespiti ve Kayıt Edilmesi:</b> Okul, kayıt kabul alanındaki nüfusa kayıtlı olmayan 6-14 yaş arası kız ve erkek tüm çocukları kaydeder.	
Okula kayıtlı tüm çocukların eğitime devamları sağlanır.	<b>Okula Kayıtlı Tüm Çocukların Devam Durumlarının İzlenmesi:</b> Okul, kayıtlı kız, erkek tüm çocukların eğitime devamlarını sağlar.	
Öğrenme-Öğretim Süreçleri	Sınıf içi uygulamaları ile tüm çocukların gelişimleri desteklenir.	<b>Çocukların Gelişim ve Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme:</b> Öğrenme süreci planlanmadan önce çocukların gelişim ve öğrenme ihtiyaçları ile bireysel özelliklerini tanımaya yönelik değerlendirme çalışmaları yapılır.
		<b>Sınıfta Öğrenme Etkinlikleri:</b> Sınıf içi öğrenme etkinlikleri çocukların özelliklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre planlanır ve bu etkinlikler program kazanımlarını destekler.
		<b>Çocukta Çevre Bilincinin Geliştirilmesi:</b> Okul, çocuklarda çevre bilincinin gelişimini destekler.
		<b>Öğrenme Materyalleri:</b> Öğrenme materyalleri (BIT materyalleri dışında) çocuğun sürece katılımını ve öğrenme becerilerini destekleyecek şekilde kullanılır.
		<b>Bilgi, İletişim ve Eğitim Teknolojileri:</b> Eğitim teknolojileri çocuğun sürece katılımını ve öğrenme becerilerini destekleyecek şekilde kullanılır.
		<b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Ölçme değerlendirme uygulamaları, program amaç ve kazanımları ile çocukların bireysel

		özellikleri dikkate alınarak planlanır ve sonuçları çocukların gelişimlerini destekleyecek şekilde kullanılır. <b>Eğitsel Rehberlik Faaliyetleri:</b> Okul çocuklara, eğitsel rehberlik hizmetleri sunar. <b>Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları:</b> Özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitim-öğretim süreçlerine uyum ve katılımları okuldaki kaynaştırma eğitim uygulamaları ile desteklenir.
	Okul içi uygulamalar ile tüm çocukların gelişimleri ve üst eğitime, mesleğe, hayata yönelmeleri desteklenir.	<b>Sosyal, Sanatsal, Kültürel, Sportif Etkinlikler:</b> Okul; sosyal, sanatsal, kültürel, sportif etkinlik olanaklarını artırır ve çocukların bu etkinliklere katılımlarını destekler. <b>Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme:</b> Okul, üst öğrenime ve mesleki gelişim süreçlerinde çocuklara danışmanlık eder ve kariyer bilinçlerinin gelişmesine katkıda bulunur. <b>Eğitim-Öğretim Mekânları ve Olanakları:</b> Okuldaki eğitim-öğretim mekânlarının çeşitliliği ve olanakları, çocukların öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya uygundur.
	Okul çevre ile işbirliği yaparak eğitim-öğretimin gelişmesini ve okulun toplumla bütünleşmesini destekler.	<b>Okulun Eğitim-Öğretim İçin Çevredeki Olanaklardan Yararlanması:</b> Okul, çevre olanaklarından yararlanarak kurduğu işbirlikleri ile eğitim-öğretimi geliştirir. <b>Okulun Olanaklarının Çevre Tarafından Kullanılması:</b> Okul, olanaklarını çevrenin kullanımına sunarak okul ve çevre bütünleşmesini sağlayıp, çocuğun çevresinin eğitimini destekler. <b>Okulda Fiziki Güvenlik:</b> Okul mekânları güvenlidir. <b>Okul Yakın Çevresinin Güvenliği:</b> Okulun yakın çevresi güvenlidir. <b>Acil ve Riskli Durumlarda Güvenlik:</b> Okulun acil ve riskli durumlar için planlama ve düzenlemeleri vardır. <b>Okul Öğrenci Servis Araçları Hizmetleri:</b> Okul servis araçlarında güvenlik önlemleri alınır. <b>YİBO Pansiyon Mekânlarının Güvenliği:</b> YİBO' nun pansiyon mekânları güvenlidir. <b>YİBO'da Pansiyon Mekânlarının Fiziksel Uygunluğu:</b> YİBO' daki barınma mekânları ve donanım, çocukların sayısına, gelişimsel özelliklerine ve psikososyal ihtiyaçlarına uygundur.
<b>Destek Hizmetler (Güvenlik, Sağlık, Beslenme ve Temizlik)</b>	Okulda güvenli ve uygun bir fiziksel ortam sağlanmasına yönelik çalışmalar yürütülür.	<b>Kişisel Rehberlik ve Psikososyal Destek Hizmetleri:</b> Çocukların sağlıklı gelişimleri için psikolojik ve sosyal destek uygulamaları yürütülür. <b>Okul ve Yakın Çevresinde Şiddet ve İstismarı Önlemeye Yönelik Uygulamalar:</b> Okul ve yakın çevresinde şiddet ve istismarı önlemeye yönelik tedbirler alınır.
	Okulda sağlıklı ve güvenli bir psikososyal ortam sağlanmasına yönelik çalışmalar yürütülür.	<b>Okulda Sağlık Hizmetleri:</b> Çocukların sağlıklı gelişimlerini takip etme, destekleme ve geliştirmeye yönelik koruyucu sağlık hizmetleri yürütülür. <b>Okul Beslenme Hizmetleri:</b> Okulda sunulan yiyecekler ve içme suyu çocuklar için sağlıklı ve yeterlidir. <b>YİBO' da Ara Öğün Beslenme Uygulamaları:</b> YİBO' da çocuklara öğün aralarında ve akşam yemeği sonrasında uygun gıdalar sağlanır.
	Okulda çocuklara ihtiyaçlarına uygun, destekleyici sağlık ve beslenme hizmetleri verilir.	<b>Okul Temizlik Hizmetleri:</b> Okuldaki temizlik hizmetleri sağlık kurallarına uygun şekilde yürütülür. <b>Okul Tuvaletlerinin Sağlığa Uygunluğu:</b> Okul tuvaletleri temiz ve sağlığa uygundur. <b>YİBO' da Yatakhanelerin Sağlığa Uygunluğu ve Temizliği:</b> Çocukların yatakhaneleri temizdir, sağlıklı uyumalarını sağlayacak şekilde düzenlenir. <b>YİBO' da Banyoların sağlığa uygunluğu ve temizliği:</b> YİBO' ların banyoları temizdir, çocukların sağlıklı yıkanma ihtiyaçlarını karşılar. <b>YİBO' da Kişisel Temizlik ve Bakım Uygulamaları:</b> YİBO' da çocukların kişisel temizlik ve bakımları sağlanır.
	Okulda sağlığa uygun temizlik hizmetleri verilir.	

Kaynak: MEB, 2010'dan uyarlanmıştır.

Eğitim Yönetimi'nde beş, Öğrenme ve Öğretim'de üç, Destek Hizmetleri'nde dört olmak üzere toplam 12 standart bulunmaktadır. İKS' de üç standart alanındaki 12 standart, 43 alt standart içermektedir. Alt standartların her biri, ilköğretim kurumunun öz değerlendirmesi için standarda temel girdi sağlayacak kurumsal faaliyetlerin çıktılarını, standardın işlevselliğinin performansını, tematik olarak okul aktörleri (yönetici, öğretmen, çocuk, veli) açısından algılanması öngörülen durum ve etkilerini tanımlayan, gözlenebilen ve doğrulanabilen operasyonel öğelerdir. İKS'de kategorik alanlar ve standartlar dışında, alt standartların belli bir temaya göre ilişkilendirilerek çaprazlama gruplandırılmasıyla elde edilen ve kategorik listede görünmeyen örtük standartlar da yer almaktadır. İKS'deki üç alandan bazı alt standartlar çaprazlama olarak gruplandığında; demokratik okul iklimi, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, okulun toplumsal cinsiyete duyarlılığı ve okulda dezavantajlı çocukların eğitimi konularında, ayrı birer standart oluşturabilmektedir.

Her bir alt standardın ölçülmesi;

- Mevcut durum girdileri,
- Performans göstergeleri,
- Algılanan kalite göstergeleri,

olarak üç temel veri türüne dayalıdır. Bu verilerin birlikte oluşturduğu bütünlük; okulun söz konusu alt standartta; ölçüt unsurlarının varlığı-yokluğu, var ise işlevselliği, katılımcılık sağlayıp sağlayamadığı ve yarar üretip üretmediği hakkında çeşitli bulgular sunacaktır.

Mevcut durum girdileri; alt standartla ilgili okul uygulamalarının ve kurumsal faaliyetlerin belgelerini, kayıtlarını ya da sayılarını içeren çeşitli bilgilerdir. Bunlar ait veya ilgili olduğu alt standart açısından, okulun kendi öz değerlendirmesi için mevcut durumun kanıtlarıdır. Bu boyutta, okulun hâlihazırda sahip olduğu donanımsal, yazılımsal ve kurumsal verileri kullanılmaktadır. Örneğin, okulda mevcut bulunan bilgisayar sayısı, OGYE toplantı sayısı, vb. gibi veriler okulun mevcut durum verilerini (okulun künyesini) oluşturmaktadır. İKS' de mevcut durum girdileri, yazılım dahilinde düzenlenmiş olan formlara okul müdürü veya görevlendireceği diğer okul yöneticileri tarafından girilecektir.

Performans Göstergeleri, alt standartla ilgili okul uygulamaları ve faaliyetlerin, mevcutta var olmasının yanı sıra, işlevsel olarak yürütüldüğünü ve çıktıları itibariyle belli bir performans ortaya konduğunu kanıtlayan, uygulama göstergeleridir. Bunlar, mevcut durum girdileri kapsamındaki niceliksel verilerden elde edilmektedir. Bu boyut, okulun elindeki mevcut verileri belirlenen ve/veya istenilen düzeyde ne ölçüde gerçekleştirebildiğini gösteren oransal verilerden oluşmaktadır. Bu verilerin oluşturulmasında okulun herhangi bir veri girişi yapması beklenilmemektedir. Bu veriler, TEGM tarafından belirlenen bazı ölçütlere göre mevcut durum verilerinden otomatik olarak oluşturulacak ve raporlamaya dâhil edilecektir.

Algılanan kalite göstergeleri ise ilköğretim okullarının sunduğu hizmetlerden ve bunların sonuçlarından yararlananlar ve çalışanların, belirlenmiş ölçütlere göre, alt standartlara ilişkin okul süreçleri ve ortamı hakkındaki algılarının niteliksel düzeyini ifade eder. Algılanan kalite ile ilgili veriler; ilköğretim okullarının sunduğu hizmetlerden ve bunların sonuçlarından yararlananlar ve çalışanların okul süreçleri ile ilgili olarak algılarının neler olduğunu, her alt standardın teması dâhilinde, okuldaki uygulamalar ve yaşantıların, sonuçtaki etki ve yararlarının, temel okul aktörlerince nasıl algılandığını belirlemeyi içerir. Öz-değerlendirmenin algısal kanıtlarının elde edileceği okul aktörleri şunlardır: Yönetici, öğretmen, çocuk ve veli.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere uygulamanın veri kaynaklarını okulun; yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları, okullarda tüm yöneticiler ve öğretmenler ile örnekleme yöntemi ile belirlenecek sayıda veliler ve 4-8. sınıf öğrencilerine verilecektir. Uygulamada iki temel veri toplama aracı kullanılacaktır. Uygulama kapsamındaki veri toplama araçlarını, İKS yazılımındaki;

- Mevcut Durum Girdileri,
- Algı Anketleri (çocuk, veli, öğretmen, yönetici)

oluşturmaktadır. Bu araçlarla okulun İKS sürecindeki uygulama ve faaliyetlerine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanacaktır.

İKS'ye dayalı öz-değerlendirme bir okul geliştirme faaliyetidir. Okul geliştirme çalışmaları yapılan ülkelerde genel olarak iki yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar, “yukarıdan aşağıya” ve “aşağıdan yukarıya” doğru okul geliştirme yaklaşımlarıdır. Ülkeler, eğitim sistemlerinin örgütlenme biçimine paralel olacak şekilde kendilerine uygun olan yaklaşımı benimsemektedirler. Ancak, yukarıdan aşağıya doğru yaklaşımı benimseyerek okulları geliştirme çabası, olumlu sonuçlar vermemektedir. Böyle bir stratejinin okul geliştirme amacını gerçekleştiremediği çeşitli araştırmalarda kanıtlanmıştır. Yukarıdan aşağıya doğru yaklaşım; okulların değişebilir olduğunu hesaba katmaması, okullar arası farklılıkları göz ardı etmesi, okulları tek tip olarak görmesi ve değişim merkezini okul dışında kabul etmesi nedeniyle başarısızlığa uğramaktadır. Böyle bir yaklaşımı benimseyerek okul geliştirme, ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde atmışlı ve yetmişli yıllarda uygulanmıştır. Seksenlerde ise bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Yeni yaklaşıma göre değişim ve yenilik tabandan başlamalı ve aşağıdan yukarıya doğru hareket etmelidir. Okul, değişimin merkezi olmalı, okul çalışanları ise değişime sahip çıkmalıdır. Okullar arası farklılıkları kabul eden bu anlayışta okul, kendi kendisini yenilemek ve geliştirmek için uzun dönemli amaçlar ortaya koyabilen ve bu amaçları gerçekleştirmek için kendi iç kapasitesinden yararlanabilen örgüt olarak kabul edilmektedir. Ancak bu noktada, okulların değişimi yönetme kapasitesinden yoksun olmaları ve denenmekte olan yeni uygulamaları tek başına değerlendirememeleri nedeniyle aşağıdan yukarıya doğru okul geliştirme

yaklaşımı eleştirilmektedir. Bu nedenle gelişmiş dünyada okul geliştirme, iki yaklaşımın bir birleşimine doğru ilerlemektedir. Ortaya çıkan bu yeni anlayışta da okulun içerden geliştirilmesi temel koşuldur. Okulun bağlamını en iyi bilen, hangi alanların geliştirilmesi gerektiğini söyleyebilecek en iyi konumda olan okul personeli, geliştirme çalışmalarının odağında yer almaktadır. Ancak gelişimin gerçekleşmesi için okulun dışarıyla aktif bir şekilde bağlantı kurması, gelişimin sürekli olması için okulun dışsal olarak desteklenmesi gerekmektedir (Balcı, 2001; Şahin, 2006; Şişman, 2011).

Son yıllarda, Türkiye’de okulları değiştirmek ve geliştirmek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, genellikle merkezden tasarlanmakta ve yönlendirilmektedir. Tepeden tabana doğru bürokratik bir yapı içerisinde işleyen Türk Eğitim Sistemi’nde, diğer ülkelerle eşzamanlı olarak çağcıl uygulamalara geçilse de elde edilen sonuçların istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Başarısızlığın sebeplerinden biri, yapılan çağcıl çalışmaların felsefeleri ile çağın gerisinde kalan eğitim ve okul sisteminin yapısının örtüşmemesidir. Yukarıda da belirtildiği gibi, okul geliştirme çalışmalarında, yukarıdan aşağıya doğru yaklaşımın başarısız olduğu kanıtlanmıştır. Türkiye’de ise istenilen düzeyde başarı elde edilememiş olmasına rağmen uygulamacıları dışarıda bırakan yukarıdan aşağıya doğru yaklaşımın kullanımı devam etmektedir. Reform çalışmalarına uygulamacıların dâhil olmaması, reformun sürdürülebilirliği açısından bir olumsuzluktur. Birbirinden kopuk olarak görülen reformun birçok parçası ayrı ayrı sürdürülemeyebilir. Bununla birlikte çalışanlar, dağınık görünüm ve başarısızlık nedeniyle yapılan çalışmalara bir inançsızlık duygusuyla yaklaşabilirler. Bu çalışmaların maliyeti de uluslararası kuruluşlardan alınan krediler nedeniyle oldukça yüksektir. Sonuçta eğitim sisteminin yapısına uyarlanmadan uygulanan değişim; emek, zaman, para gibi kısıtlı kaynakların kaybına sebep olabilir. Bu nedenle, geliştirme çalışmalarının tasarım ve planlama aşamalarına uygulamacıları da dâhil eden, yukarıdan aşağıya yaklaşıma alternatif olabilecek başka yaklaşımların denenmesi gereklidir. Türk Eğitim Sistemi’nin örgütlenme biçimini de dikkate alarak kendi özgün yaklaşımımızı belirleyebiliriz.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu yöneticilerinin İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımı ile ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlarlar. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Nitel araştırma yöntemi, standartlara dayalı öz-değerlendirme faaliyeti ile ilgili derinlemesine bilgi toplama isteğinden dolayı tercih edilmiştir. Yöneticilerin bu faaliyete yönelik görüşlerini, beklentilerini ve çözüm önerilerini tam anlamıyla ortaya koyabilme, yöneticilerin öz-değerlendirme ile ilgili algılarını tam olarak anlayabilme ihtiyacı da bu yöntemin seçilme nedenleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte, başka ülkelerde geliştirilmiş olan teorik ve kavramsal çerçevenin sınırları dışına çıkılabilmesi, yerel bakış açılarının dikkate alınabilmesi ve yeni bilgilerin keşfedilebilmesi için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın verileri, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Patton'a (2002) göre görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış olarak sınıflandırılabilir. Yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının belirli bir sırayla önceden hazırlamış olduğu sorular vardır ve genellikle görüşülenden seçeneklerden birisini seçmesi istenir. Yapılandırılmamış görüşmeler ise araştırmacıya konuyla ilgili olabilecek maddelerin sorulmasında büyük serbestlik sağlar. Sorular ve sıralamaları



sabit değildir, görüşme sırasında gelişebilirler. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırma verilerinin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmasının nedeni, hem görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak, hem de görüşülen kişilerle belirli konuları keşfetmeye çalışmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme, iki amaca da uygun olan bir tekniktir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları; 2011–2012 öğretim yılında Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Farklı ilçelerde ve alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan 10 ilköğretim okulu seçilerek örneklemede maksimum çeşitlilik elde edilmeye çalışılmıştır.

Evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacını gözeterek karar verilmesidir. Bu tür bir örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir. Burada temel amaç, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıta ile problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2009).

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görece olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır.

Niteliksel araştırmalar için örneklem büyüklüğüne karar vermek niceliksel araştırmalara göre daha zordur. Çünkü izlenmesi gereken net bir yol yoktur. Burada önemli olan neyin bilinmek istendiği, araştırmanın amacı, güvenilirlik durumu ve elde bulunan zaman ve kaynaklar ölçüsünde nelerin yapılabileceğidir. Nitel çalışmalarda, amaçlı örneklemede her çalışmanın amacı temel alınarak örnekleme yöntemine ve

örneklem büyüklüğüne karar verilmelidir. Nitel araştırmada, örneklem büyüklüğünden çok, zengin bilgi içeren durumlar, araştırmacıların gözlem ve analitik kapasiteleri sonucu ortaya çıkan geçerlik, anlamlılık ve algılamalar daha önemlidir (Büyüköztürk vd., 2009). Patton (2002)'a göre örneklem büyüklüğü, a) neyin bilinmek istendiğine, b) araştırmanın amacına, c) neyin kullanışlı, yararlı olduğuna, d) neyin değerli, önemli olduğuna ve e) mevcut zaman ve kaynaklara göre nelerin yapılabileceğine bağlıdır.

Nitel araştırmalarda örneklemin geniş olması çoğu zaman mümkün değildir. Gerek araştırma kaynaklarının sınırlılığı, gerekse kullanılan bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine dâhil etmek gerçekçi olmaz. Nitel araştırmada örneklem seçimi, araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bazen bir birey tek başına bir araştırmanın örneklemini oluşturabilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerli olabilecek ve her araştırmaya uyabilen örneklem belirleme yöntemleri sunmak mümkün değildir. Yine de nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan bazı örneklem belirleme yöntemleri mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Örneklemin uygun ve yeterli olmaması araştırmanın iç ve dış geçerliğini doğrudan tehdit eden bir etkidir. Bunu önlemek için nitel araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken birkaç ilke vardır. Bunlar (Cropley, 2002 akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008):

- *Araştırmanın odağı:* Araştırma bazen bir veya birkaç durumun aynı anda çalışılmasına bazen de belirli özellikleri taşıyan bir grubun tek başına çalışılmasına odaklanabilir. Örneğin bir okulda uygulamaya konulan yeniden yapılandırma çalışmalarına odaklanan bir araştırmada yeniden yapılandırmanın hedef grubu olabilecek tüm gruplardan (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler vb.) temsilcilerin yer aldığı bir örneklem oluşturmak gerekebilir.
- *Veri miktarı:* Örneklem büyüklüğüne ilişkin bir diğer ilke ise toplanacak verinin derinliği ve genişliği ile ilgilidir. Örnekleme dâhil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır.
- *Kuramsal örnekleme:* Glaser ve Strauss'un (1967) ortaya attıkları bu kavram, araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımını işaret eder. Araştırmacı veri toplarken örnekleminin ne kadar büyük olacağından emin değildir. Ancak araştırmacı, ortaya çıkan kavramlar ve süreçler birbirini tekrar etmeye başladığı zaman yeterli sayıda veri kaynağına ulaştığına karar verebilir. Bu tür örneklem genellikle önceden belirli sınırlarla örneklem oluşturmaya olanak verebilecek güçlü bir kuramsal

çerçevenin zayıf olduğu durumlarda uygun olabilir. Bunlar da genellikle az araştırılmış ya da hiç çalışılmamış olgu, olay ve durumlara işaret eder.

Bu araştırmada, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak için okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu ön plana alınmıştır. Başka bir ifadeyle, okulların yer aldıkları çevrelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre çeşitleme yapılmıştır. Araştırma öncesinde farklı ilköğretim okullarında çalışan üç öğretmenle yapılan görüşmelere dayanarak farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan okulların, öz-değerlendirme faaliyetine yaklaşımlarının da farklı olabileceği kabul edilmiştir. Buna göre, araştırmanın başlangıcında altısı alt, altısı orta ve altısı üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan toplam 18 okul belirlenmiştir (Bkz. EK B). Bu okullar Bursa'nın Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde bulunmaktadır.

Araştırmanın başlangıcında 18 okul belirlenmiş olmasına rağmen, araştırmacı örneklemin ne kadar büyük olacağına veri toplama faaliyeti sırasında karar vermiştir. Maksimum çeşitlilik amacı da göz önünde bulundurularak araştırmanın yapıldığı günlerde sadece aynı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullara gidilmiştir. İlk olarak üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullardan, daha sonra orta düzey ve en sonunda alt sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullardan veri toplanmıştır. Sonuçta on farklı okulda görevli on yönetici ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yeterli bulunmuş ve örneklem büyüklüğü 10 olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğüne karar verirken şunlar dikkate alınmıştır:

- Araştırmanın amacı
- Araştırmaya katılanlardan toplanan verinin miktarı, derinliği, genişliği, kapsamı
- Ortaya çıkan kavramların ve süreçlerin birbirini tekrar edip etmemesi
- Araştırmacının sahip olduğu kaynaklar

Araştırmacı, altı tanesi Osmangazi, üç tanesi Nilüfer ve bir tanesi Yıldırım ilçesinde bulunan bu on okulu, buldukları çevrelerin sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) bakımından şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Üst SED'de yer alan 3 okul
- Orta SED'de yer alan 3 okul
- Alt SED'de yer alan 4 okul

Ancak bunu teyit edebilmek ve farklılıkları ortaya koyabilmek için görüşülen kişilere de "Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda 10 okul şu şekilde sınıflanmaktadır:

- Üst SED'de yer alan 2 okul
- Orta SED'de yer alan 5 okul
- Alt SED'de yer alan 3 okul

Bu farklılık iki okul yöneticisinin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacı tarafından alt SED’de yer aldığı öngörülen bir okul, yöneticisi tarafından orta SED olarak belirtilmiştir. Diğer okul yöneticisi de üst sosyo-ekonomik çevrede yer aldığı öngörülen okulu hakkında orta SED cevabını vermiştir. İki yönetici de bu sorunun cevabını verirken seçenekler arasında tercih yapmakta zorlanmıştır. Alt SED’de yer aldığı öngörülen okulun yöneticisi, buldukları bölgenin hem alt hem de orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu; üst SED’de yer aldığı öngörülen okulun yöneticisi ise buldukları bölgenin hem orta hem de üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu ifade etmiştir. İki yönetici de bu kararsızlık durumundan orta SED seçeneğini işaretleyerek kurtulmuştur. Bununla birlikte, bu okulları buldukları çevrelerin sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından ortanın üstü ve ortanın altı şeklinde ifade etmek daha doğru olabilir.

Bu araştırmada, ilköğretim kurumları standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Öz-değerlendirme faaliyetinin hedef grubu olabilecek diğer gruplardan (öğretmenler, öğrenciler, veliler vd.) da temsilcilerin yer aldığı bir örneklem oluşturma yoluna gidilmemiştir. Böyle bir çalışmada daha az sayıda okulun temsil edilmesi söz konusu olabilir. Çalışmaya daha az sayıda okulun katılması, araştırmacının okullar açısından maksimum çeşitlilik amacını engelleyebileceği için böyle bir örnekleme yapılmamıştır. Bununla birlikte, yöneticilerin öz-değerlendirme faaliyeti ile ilgili algılarının önemli olduğu düşünülmektedir. Yöneticiler tarafından anlaşılamayan, benimsenmeyen ve sahiplenilmeyen bir çalışmanın öğretmenler tarafından yürütülen okul faaliyetlerinin içine yerleşmesi, okulu istenilen anlamda geliştirmesi pek mümkün olamayabilir.

Bu araştırmanın veri toplama aşamasında 12 okula ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan okullara ulaşıldığında ilk önce okul müdürü ile araştırmanın amacı, kapsamı ve yöntemi hakkında kısa bir görüşme yapılmıştır. İki okul müdürü, zaman kısıtlılığını ve iş yoğunluğunu gerekçe göstererek araştırmanın yapılmasına izin vermemiştir. Kendilerinden iş yoğunluğunun olmadığı, mesai saatlerinin dışındaki bir zaman için randevu talep edilmiş; ancak buna da verdikleri yanıt olumsuz olmuştur. Diğer okul müdürlerinden araştırma için izin alındıktan sonra kendilerine araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak istemeyen okul müdürleri, araştırmacıyı müdür yardımcılara yönlendirmişlerdir. Aynı açıklamalar müdür yardımcılara da yapıldıktan sonra görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve müdür yardımcılarının tamamı araştırmaya katılmak istemiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin isimleri ve görev yaptıkları ilköğretim okullarının adları belirtilmeyip kodlanarak aslı araştırmacıda saklı tutulmuştur. Yöneticilerin görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır: K; katılımcıyı ifade etmektedir. K harfinin yanına gelen sayı ise görüşme numarasını belirtmektedir. Örneğin K1 kodu, birinci olarak görüşme yapılan katılımcıyı ifade etmektedir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Katılımcılara İlişkin Bilgiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
<b>Görev</b>	Müdür	Müdür Yrd.	Müdür Yrd.	Müdür Yrd.	Müdür Yrd.	Müdür	Müdür Yrd.	Müdür Yrd.	Müdür	Müdür
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
<b>Yaş</b>	46-50	41-45	36-40	46-50	51-55	46-50	46-50	51-55	56-60	41-45
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Önlisans	Lisans	Lisans
<b>Mesleki Kıdem</b>	26 yıl ve üzeri	16-20 yıl	11-15 yıl	21-25 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	21-25 yıl	21-25 yıl
<b>Yöneticilik Kıdemi</b>	21-25 yıl	16-20 yıl	1-5 yıl	11-15 yıl	11-15 yıl	11-15 yıl	11-15 yıl	21-25 yıl	16-20 yıl	16-20 yıl
<b>Yöneticilik Yaptığı Okul Sayısı</b>	6	3	2	3	2	5	2	3	5	4
<b>Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi</b>	3 yıl	7 yıl	1 yıl	2 yıl	4 ay	1 yıl	1 yıl	8 yıl	2 yıl	1 yıl
<b>Hizmet İçi Eğitim</b>	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
<b>Okulun Bulunduğu Çevrenin SED'i</b>	Orta	Üst	Üst	Orta	Orta	Orta	Alt	Alt	Alt	Orta

Bu araştırma dört müdür ve altı müdür yardımcısının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan dokuzu erkek, biri kadındır. Kadın katılımcı müdür yardımcısıdır. Eğitim düzeyine göre katılımcıların dokuzu lisans, biri önlisans mezunudur. Katılımcıların yöneticilik yaptıkları okul sayısı iki ile altı arasında değişmektedir. Buldukları okuldaki çalışma süresi ise dört ay ile sekiz yıl arasında değişmektedir. Yöneticilerin beşi bir yıl ve daha az, diğer beşi de bir yıldan daha uzun bir süre buldukları okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin beşi İKS veya İKS'ye dayalı öz-değerlendirme ile ilgili bir hizmet içi aldığını, diğer beşi de almadığını belirtmiştir. Hizmet içi eğitim alanların tümü müdür yardımcısıdır. Başka bir deyişle müdürler, İKS veya İKS'ye dayalı öz-değerlendirme ile ilgili bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmamışlardır. Katılımcıların yaşa göre dağılımları Tablo 3.2'de, mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 3.3'de ve yöneticilik kıdemine göre dağılımları Tablo 3.4'te verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı

	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60
<b>Katılımcı Sayısı</b>	1	2	4	2	1

**Tablo 3.3.** Mesleki Kıdeme Göre Katılımcıların Dağılımı

	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	26 Yıl ve Üzeri
<b>Katılımcı Sayısı</b>	1	1	5	3

**Tablo 3.4.** Yöneticilik Kıdemine Göre Katılımcıların Dağılımı

	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl
<b>Katılımcı Sayısı</b>	1	-	4	3	2

### 3.3. Araştırma Süreci

Kavramsal ve teorik çerçevenin oluşturulması için konuyla ilgili literatür taranarak araştırma, makale, tez, kitap, dergi vb. yayınlar incelenmiştir. Araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı ve önemi bu aşamadan sonra belirginleşmiştir. Sürecin bir sonraki aşamasında ise araştırmanın problemine, alt problemlerine ve amacına uygun olarak yöntem hakkında kesin olmayan bazı kararlar verilmiş ve tezin danışmanı ile görüşülerek bu kararlar kesinleştirilmiştir. Buna göre araştırmada nitel yöntemi kullanma, nitel verileri katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplama ve araştırmayı okul yöneticileri ile gerçekleştirme kararları verilmiştir.

Kavramsal ve teorik çerçeve oluşturulduktan sonra görüşme sorularına ve veri analizi aşamasına yön verecek temalar, tahmini olarak belirlenmiştir. Görüşme soruları, bu temalara göre düzenlenmiş ve görüşme soruları hazırlanırken aşağıdaki ilkeler dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.128):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma
- Amaca uygun sorular hazırlama
- Açık uçlu sorular sorma
- Yönlendirmekten kaçınma
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama
- Farklı türden sorular yazma
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme
- Soruları geliştirme

Taslak halinde hazırlanan sorular alanın uzmanlarına gösterilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde görevli iki öğretim üyesinin -sayın Prof. Dr. Selahattin TURAN ve sayın Prof. Dr. Ahmet AYPAY- önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın amaçları ve araştırmacının açıklamaları, ikinci bölümde kişisel bilgiler, üçüncü bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme Formu EK C’de verilmiştir. Görüşme formunda 13 soru yer almaktadır. Bu sorulara ek olarak görüşme esnasında kullanılabilir olan alternatif sorular ve sondalar da hazırlanmıştır.

Araştırma öncesinde soruların anlaşılabilirliğini test etmek ve uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunları keşfetmek için üç yönetici ile pilot görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Ancak daha ilk görüşmede soruların katılımcı tarafından sorunsuz bir şekilde cevaplandırıldığı ve bir problem yaşanmadığı tespit edilmiş, bu sebeple diğer pilot görüşmelerin yapılmaması kararlaştırılmıştır.

Araştırma süresince gerçekleştirilen bütün görüşmeler araştırmacı tarafından birebir ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Bursa Valiliği’nden izin alınarak yapıldığı belirtilmiştir. (İzin belgesi için Bkz. EK A) Görüşmeye başlamadan önce, katılımcılara, verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı, verdikleri cevaplardan ötürü hiçbir şekilde zarar göremeyecekleri belirtilmiştir. Bununla birlikte görüşme öncesi bir sohbet ortamı içerisinde katılımcıların araştırmacıyı daha yakından tanımaları sağlanmıştır. Böylelikle daha güvenilir bir ortam yaratılarak, katılımcıların sorulara verecekleri cevaplarda daha rahat ve samimi olmaları beklenmiştir. Bu nedenle görüşme süresi de dâhil olmak üzere her okulda ortalama 1,5-2 saat geçirilmiştir. Ortalama görüşme süresi de 35-40 dakika olarak saptanmıştır.

Araştırmada dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Veri toplama sırasında oluşabilecek sorunlara yönelik olarak; cihazın çalışır durumda olmasının kontrolü ve pil yeterliliğinin kontrolü yapılmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılmasını istemeyen katılımcı olma ihtimali düşünülerek; kalem, yedek kalem ve not tutmak için uygun kâğıtlar araştırmacının yanında bulundurulmuştur. Nitekim altı katılımcı ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermiş, diğer dört katılımcı ise tüm ısrarlara rağmen ses kaydının alınmasına izin vermemiştir. Bu dört katılımcının görüşleri not tutma yöntemi ile alınmış ve daha sonra temize çekilmiş, diğer görüşmelerden elde edilen veriler de yazıya dökülmüştür. Ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermeyen dört katılımcıdan üçü alt SED’de, biri ise orta SED’de yer alan okullarda görev yapmaktadır. Okullarının bulunduğu çevreyi alt sosyo-ekonomik düzey olarak tanımlayan üç yönetici de ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermemiştir.

Görüşmelerde katılımcılara aynı sıra ile 13 soru yöneltilmiştir. Ancak soruların yanıtlanması sırasında, başka bir soruya daha yanıt alındı ise o sorunun tekrar

sorulmaması kararlaştırılmıştır. Sorulan sorunun yanıtında sonuca ulaşılammış, konunun dışına çıkılmış veya soru anlaşılammış ise, alternatif sorular ile soru tekrar sorularak veya katılımcıları yönlendirmeyecek şekilde gerekli açıklamalar yapılarak, yansız yönlendirmeler yolu ile görüş alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca bazı sorularda derinlemesine cevap alabilmek için hazırlanan sondajlara katılımcıların cevap vermesi beklenmiştir. Görüşmeler, 15.03.2012 ile 23.03.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin beşi müdür odasında, diğer beşi de müdür yardımcısı odasında yapılmıştır.

### **3.4. Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için şu stratejiler kullanılmıştır: Uzman incelemesi, doğrudan alıntılar yapılarak betimleme, örneklem ve süreçlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi, veri kaynağı çeşitlemesi, katılımcılarla uzun süreli etkileşim, ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermeyen katılımcılara not alınan verilerin teyit ettirilmesi.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için şu stratejiler kullanılmıştır: Ham verilerin danışman tarafından teyit edilmesi başka bir deyişle teyit incelemesi, veri kaynağı olan bireylerin açık bir şekilde tanımlanması, araştırma sürecinin açık bir şekilde tanımlanması, veri analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması, araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği tüm araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığının danışman tarafından incelenmesi başka bir deyişle tutarlılık incelemesi, verilerin betimsel bir yaklaşımla herhangi bir yorum katılmadan doğrudan sunulması, bir başka araştırmacının veri analizlerini ve sonuçları teyit etmesi, veri analizinin önceden oluşturulan kavramsal çerçeveye dayalı olarak yapılması.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu yaklaşımda, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde



bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

- *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Araştırma sorularından, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ya da görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.
- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.
- *Bulguların tanımlanması:* Bu aşamada, düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına özen gösterilir.
- *Bulguların yorumlanması:* Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur.

Analiz aşamasına geçmeden önce araştırmacının kavramsal ve teorik çerçevesine dayalı olarak belirlenen temalar şunlardır:

- Öz-değerlendirmenin ve standartların anlaşılma ve benimsenme durumu
- Okul geliştirme hakkındaki varsayımlara göre öz-değerlendirmenin karakteristikleri
- Öz-değerlendirmenin kapsamı
- Öz-değerlendirmenin amaçları
- Öz-değerlendirme ile dış değerlendirme arasındaki ilişki
- Öz-değerlendirmede veri toplama yöntem ve teknikleri, kullanılan araçlar
- Öz-değerlendirmede veri kaynakları
- Standartlar, müfredat ve değerlendirmeler arasındaki uyumluluk

Analiz aşamasında ise belirlenen temalar katılımcılardan gelen görüşlere göre tekrar düzenlenmiştir. Araştırmacının tematik çerçevesi, 6 ana tema ve bu temalara ait 12 alt temadan oluşmaktadır. Bunlar, aşağıda sıralanmıştır.

- Standartlar ve Veri Türleri
  - İKS'ye Dayalı Öz-Değerlendirme İfadesinden Anlaşılanlar
  - Kapsamın Yeterliliği
  - İçerik Hakkındaki Görüşler
  - Standartların ve Kriterlerin Uyarlanabilirliği
- Standartlara Erişim Düzeyinin Ölçümü
  - Veri Giriş Sistemi
  - Kalite Algısının Ölçüm Zamanı ve Harcanan Zaman
  - Veri Kaynakları
- Öz-Değerlendirmenin Okul Çalışmaları İçindeki Yeri
  - Yöneticilerin Genel Tutumu
  - Diğer Çalışanların Yaklaşımı
  - Öz-Değerlendirmenin Bazı Özellikleri İle İlgili Görüşler
- Öz-Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı
  - Öz-Değerlendirmenin Kullanım Amaçları
  - Öz-Değerlendirme Sonuçlarının Kullanıcıları
- Öz-Değerlendirmenin Dış Değerlendirme İle İlişkisi
- Uyumluluk

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, 6 tema ve bu temalara ait 12 alt tema içerisinde aktarılmıştır. Araştırmanın tematik çerçevesi Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Araştırmanın Tematik Çerçevesi

TEMA	ALT TEMA
Standartlar ve Veri Türleri	<ul style="list-style-type: none"><li>İKS’ye Dayalı Öz-Değerlendirme İfadesinden Anlaşılanlar</li><li>Kapsamın Yeterliliği</li><li>İçerik Hakkındaki Görüşler</li><li>Standartların ve Kriterlerin Uyarlanabilirliği</li></ul>
Standartlara Erişim Düzeyinin Ölçümü	<ul style="list-style-type: none"><li>Veri Giriş Sistemi</li><li>Kalite Algısının Ölçüm Zamanı ve Harcanan Zaman</li><li>Veri Kaynakları</li></ul>
Öz-Değerlendirmenin Okul Çalışmaları İçindeki Yeri	<ul style="list-style-type: none"><li>Yöneticilerin Genel Tutumu</li><li>Diğer Çalışanların Yaklaşımı</li><li>Öz-Değerlendirmenin Bazı Özellikleri İle İlgili Görüşler</li></ul>
Öz-Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"><li>Öz-Değerlendirmenin Kullanım Amaçları</li><li>Öz-Değerlendirme Sonuçlarının Kullanıcıları</li></ul>
Öz-Değerlendirmenin Dış Değerlendirme İle İlişkisi	
Uyumluluk	

#### 4.1. “Standartlar ve Veri Türleri” Temasına İlişkin Bulgular

Standartlar ve veri türleri temasına ait bulgular; İKS’ye dayalı öz-değerlendirme ifadesinden anlaşılanlar, kapsamın yeterliliği, içerik hakkındaki görüşler ve standartların ve kriterlerin uyarlanabilirliği adı verilen dört alt tema içinde aktarılmıştır.

#### 4.1.1. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme ifadesinden anlaşılanlar

Katılımcılara ilk olarak “İlköğretim kurumları standartlarına (İKS) dayalı öz-değerlendirme deyince aklınıza neler geliyor, İKS'ye dayalı öz-değerlendirme size ne ifade ediyor, bu ifadeden neleri anlıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılar ilköğretim kurumları standartlarını;

- kurumun öğretmeniyle, öğrencisiyle, altyapısıyla, velisiyle belli bir eğitim ortamını yakalaması (K1),
- bilinen şeyin üzerine çıkmak (K1),
- sürekli yenileme, yenilenme (K1),
- farklı görüşleri uygulayabilme, farklı insanların görüşlerine değer verme (K1),
- bütün ilköğretim okullarının, kurumlarının standart bir yapıda olması (K2),
- ilköğretim okullarının hepsinin aynı seviyede olması için yapılması gereken çalışmalar; tüm ilköğretim okullarını aynı düzeye getirmek, bütün okulların aynı düzeyde aynı hizmeti verebilme yönünde bir çaba sarf etmesi, bu yönde bir çalışma ortamına erişebilmesi (K2, K6, K7),
- veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul ile ilgili algılarının ölçümü (K3),
- kurumların donanımlarının, çevrelerinin, öğretmenlerinin ve imkânlarının eşitliği (K5),
- topluma yönelik olarak verilmesi gereken hizmetler (K6)

olarak ifade etmişlerdir. Öz-değerlendirme ile ilgili olarak

- standartlara erişim düzeyi, yapılması gerekenler ve verilen süre (K1),
- bireyin kendisini okulun işi ilgili değerlendirmesi, “kişi kendisini yaptığı işle ilgili nasıl görüyor?” sorusunun cevabı (K4),
- kişilerin ya da kurumların önceden belirlenen bir takım kriterlere göre kendi kendilerini değerlendirmeleri (K7),
- okuldaki kişilerin okulu belirlenen standartlara göre değerlendirmesi (K8),
- belirli mevzuata göre kurumun kendi kendisini değerlendirmesi (K9),
- okullar arası eşitlik (K10)

cevapları verilmiştir. Katılımcılar standart alanlarını;

- altyapı, eğitim-öğretim ve veli-okul işbirliği (K1),
- eğitim-öğretim hizmetleri, fiziki şartlar, güvenlik şartları, bakım, temizlik, eğitimin kalitesi, okuldan her türlü beklenenler (K2),
- okulda yapılan işler (K4),
- donanım, çevre, öğretmen, sınıf düzeni, sınıf imkanları, sınıftaki öğrenci mevcutları, okulun öğrenci mevcudu (K5)

olarak ifade etmişlerdir. Öz-değerlendirmedeki veri kaynakları ise

- kurumla ilgisi olan herkes; aileler, veliler, okulda çalışanlar, öğretmenler, idareciler (K1),
- veliler, öğretmenler, öğrenciler, personel, hizmetliler (K3),
- öğrenciler, veliler, öğretmenler ve idareciler; okuldaki kişiler (K8)

olarak belirtilmiştir. Üçüncü katılımcı veri toplama ve değerlendirme süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi vermiştir.

Standartlar ve öz-değerlendirme ile ilgili verilen cevaplar şunlardır:

*Standartlar ifadesini "...kurumun öğretmeniyle, öğrencisiyle, altyapısıyla, velisiyle belli bir eğitim ortamını yakalaması olarak anlıyorum. Yani standart deyince bu bilinen şeyin üzerine çıkmak olarak düşünüyorum ben....Ancak bir eğitim kurumunda tek bir standart koymak gibi bir düşünce aklıma gelmiyor tabi. Sürekli yenileme anlamına geliyor. Yenilenme, yeni bir şeyler, farklı görüşleri uygulayabilme, farklı insanların görüşlerine değer verme olarak. Ben öyle uyguluyorum. Anket çalışmalarını da bu yönde yapıyorum..." (K1)*

*"...öz-değerlendirme deyince, bu standartlara ne kadar uyulmuş, yani Bakanlığın koymuş olduğu standartlara bu okulda -örnek olarak söylüyorum- bu okulda ne kadarı yapılmış, yapılması gerekenler ve o verilen süre ne kadar. Öz-değerlendirme bu.... Kurumda yapılması gereken bir sürü bununla ilgili soru var tabi... Öz-değerlendirme gerçekleşip gerçekleşmediğiyle ilgili. Altyapı, eğitim-öğretim, veli-okul işbirliği. Çünkü bu standartlarla ilgili öz-değerlendirmeye kurumla ilgisi olan herkes cevaplandırıyor. Aileler cevaplandırıyor, veliler; okulda çalışanlar, öğretmenler, idareciler, tamamı için açılan bir sayfa var. Onunla ilgili değerlendirme yapılıyor, öz-değerlendirme" (K1)*

*"Türkiye'deki var olan bütün ilköğretim okullarının, kurumlarının, standart bir yapıda olması gerektiği, standartların nasıl olması gerektiğini anlıyorum. Hepsinin aynı seviyede olması için yapılması gereken çalışmalar aklıma geliyor." (K2)*

*"Veli, öğretmen, öğrenci, yöneticilerin okul ile algılarının ölçümüdür İlköğretim Kurumları Standartları. Okulda verilen eğitim-öğretim hizmetleri, gerek fiziki gerek güvenlik şartları gerekse verilen eğitimin kalitesi, bakımı, temizliği, her türlü okuldaki beklenenlerle ilgili velilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin direk personelin, hatta çalışan hizmetlilerin algılarını ölçüyor. Bu algılar ölçüldükten sonra hangi alanlarda iyileştirilebilir okul, o tespit ediliyor ve ondan sonraki yıl programlar ona göre yapılıyor." (K3)*

*"Sistem kendi yapıyor değerlendirmeyi. Şimdi tabi kişilerin, hangi kişilerin nasıl bir algısı olduğunu bilmiyoruz ama biz toplamları görebiliyoruz.....artıdan daha uç eksiye doğru bir puanlama sistemi geliştirmiş İKS şeyinde. Geçen yıl bize o Nisan ayında doldurtuldu. Örneklem üzerinden tabii ki. Tüm okula yapılmadı ama her sınıftan velilere, öğrencilere; öğrenci yaptıysa velisine yaptırılmadı o. Tüm öğretmen arkadaşlar aynı şekilde doldurdu. Hatta okuldaki hizmetlilerde dâhil olmak üzere İKS özdeğerlendirme anketleri dolduruldu." (K3)*

*"İKS'ye dayalı öz-değerlendirme deyince bireyin kendisini okulun işi ile ilgili, okulda kendini değerlendirmesi aklıma geliyor. Bireyin kendisini değerlendirmesi. Okulda ben müdür yardımcısı olarak görevliyim, ben kendimi yaptığım işte nasıl görüyorum, bu aklıma geliyor." (K4)*

“Milli eğitime bağlı bütün ilköğretimlerin bir standardının olacağını düşünüyorum ben. İKS deyince, kurum standartları: ilk aklıma gelen o. Nedir? Donanımıyla, çevresiyle, öğretmenleriyle, her manada donanımları eşit, konumları eşit; yani sınıf düzenleriyle, sınıf imkânlarıyla, sınıftaki öğrenci mevcudlarıyla, okulun öğrenci mevcuduyla ilgili okulun standartlarının içinde olmasını düşünüyorum ben. Aklıma öyle geliyor.” (K5)

“İlköğretim kurumları standartları ifadesinden, ilköğretim kurumlarında uygulanması gereken aslında topluma yönelik vermemiz gereken veya verilmesi gereken hizmetler benim aklıma geliyor. Bu standartlar tüm ilköğretim okullarında uygulanıyor. Burada aslında beklenen tüm ilköğretim okullarını aynı düzeye getirmek. Standart ifadesi onu anlatıyor. Burada toplumdaki insanların, toplumda eğitim-öğretime hizmet ederken bütün okulların aynı düzeyde aynı hizmeti verebilme yönünde bir çaba sarf etmesi, bu yönde bir çalışma ortamına erişebilmesi sonucunu çıkarıyorum ben.” (K6)

“İKS deyince aklıma bütün ilköğretim okullarını aynı seviyeye getirmek geliyor. Aynı seviyeye getirebilmek içinse aynı kaynaklara sahip olmaları ve çevre bakımından da aynı imkânlarla sahip olmaları gerekir tabii. Öz-değerlendirme de ise kişilerin ya da kurumların kendi kendilerini değerlendirmeleri söz konusu, önceden belirlenmiş bir takım kriterlere göre.” (K7)

“Anketlere dayalı olarak öğrenciler, veliler, öğretmenler ve idareciler okuldaki faaliyetlerin çeşitli yönleriyle ilgili görüşlerini, fikirlerini bildirdiler. Aklıma öncelikli olarak bu geliyor. İKS'ye dayalı öz-değerlendirmeyi, okuldaki kişilerin okulu belirlenen standartlara göre değerlendirmesi olarak düşünüyorum. Bütün okullar aynı seviyeye, aynı standartlara getirilmeye çalışılıyor. Aklıma bunlar geliyor.” (K8)

“Belirli mevzuata göre kurumun kendi kendisini değerlendirmesi olarak anlıyorum.” (K9)

“Standartlara dayalı öz-değerlendirme deyince aklıma okullar arası eşitlik geliyor.” (K10)

#### 4.1.2. Kapsamın yeterliliği

Katılımcılara “İKS'nin ve İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin kapsamı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Altı katılımcı (K2, K3, K4, K6, K8, K10) kapsamı yeterli bulduğunu; bir katılımcı (K5) kapsamın çok detaylı olduğunu ve bu kadar detaya gerek olmadığını; bir katılımcı (K7) belirlemediği görüşleri nedeniyle kapsamı yeterli bulmadığını; bir katılımcı (K9) ise kapsam hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

“Kapsamı yeterli buluyorum.” (K2)

“Ben kapsamı çok iyi, çok mantıklı buluyorum. Okulun faaliyetleri ile ilgili bütün yönleri kapsıyor, kapsamı da gerekiyor zaten, çünkü okul bir bütün. Örneğin destek hizmetleri çıkardığın zaman, zaten okul perişan olur. Destek hizmetler, eğitim-öğretim süreçleri, eğitim yönetimi. Bence alanlar mantıklı, kapsam açısından bir sorun yok. Soruların daha basitleştirilmesi lazım, daha açık hale getirilmesi lazım.” (K3)

“Biz burada sonuçta bir şekilde eğitim hizmeti veriyoruz, velilerimiz eğitim hizmeti alıyorlar bizden, bunu üretiyoruz. Bununla ilgili, eğitimle ilgili hem eğitim süreçlerinin

hem de eğitime destek faaliyetlerinin ve eğitim yönetiminin değerlendirilmesi gerekir. Yani bu kapsam, üç alanı da kapsamalı, değerlendirme üç alanı da kapsamalı. Biz eğitim hizmeti üretiyoruz ve sonuçta bu bir bütün.” (K4)

“Aslında bu istatistikleri girdiğimizde A’dan Z’ye çok detaylı şeyler var. Çok detaylı, bazıları da gereksiz şeyler mesela. Çok ince, ince, ince detayına kadar bir şeylerin olması bence çok doğru değil. Nedir, işte belki akademik başarıyı takip edebilirsiniz istatistiklerde, kurumun gelişmesiyle ilgili maddi ya da olanaklarla ilgili bir takım standartları oraya girdiğinizde takip etmeniz açısından. Ama çok detaylı ve ince şeyler vardı. Mesela okulda TKY çalışması yapılıyor mu yapılmıyor mu? Evet-hayır. Okulun SWOT-PEST analizleri vardır. Okulun stratejik planı vardır. Okulda OGYE vardır. Şimdi bunlar çok detaylı. Eğer TKY çalışmaları, OGYE çalışmaları var mı yok mu deseler bu kadar -aşağı yukarı 15 maddeye gerek kalmayacak. Gerek yok bence bu kadar maddeye. Mesela OGYE’ye veli katılımı vardır demiş bir maddede. Öğrenci katılımı: ister istemez katıyorsun zaten, ister istemez. Yapılmasa da katıyorsun, kâğıt üzerinde gösteriyorsun gene gösteriyorsun. Çünkü bunda da hep size verilen çalışma süresinin dışında zaman ayırmanız lazım. Şimdi OGYE çalışmasını yapmak için öğretmenin burada kalıp zamanını ayırması lazım ve kimse bunun için zaman ayırmak istemiyor açıkçası. O nedenle de biz ikide bir sorup duruyorlar: OGYE çalışması yapılıyor mu? Okulun stratejik planı var mı? E var, var ama uygulanabilir olması çok daha güzel değil mi, var olmasından?” (K5)

“Bazı maddelerin çok fazla ve gereksiz olduğu görüşüne ben katılmıyorum. Çünkü onların hepsinin ifadeleri farklı ifadeler. Yani TKY’de ayrı, OGYE’dekiler olsun, eğitim yönetimi kısmındaki diğer maddeler olsun, hepsinin ifadeleri farklı yani. Ben kapsamı yeterli buluyorum. Daha dar bir kalıba sokmanın bir anlamı yok bence. Eksik bir tarafının da olduğunu düşünmüyorum.” (K6)

“Standartlar kapsam olarak yeterli değil. Ben her görüşümü orada belirtmiyorum.” (K7)

“Standartların kapsamını yeterli buluyorum, okulun çalışmalarını kapsıyor ama kriterler belki biraz daha genişletilebilir; özellikle de güvenlik açısından.” (K8)

“Kapsamın geniş tutulması aslında bizim açımızdan iyi. Bir yön göstericiye ihtiyacımız olduğunda standartlara bakarak ulaşılması gereken düzeyle ilgili bir fikir sahibi olabiliriz. Yapılması gerekenlerle ilgili kararlar da verebiliriz. Standartların her şeyi kapsamaması bizim çalışmamızı engellemez, bürokratikleştirmez bana göre. Çünkü standartlar ne yapılacağını gösteriyor, nasıl yapılacağını değil. Ancak başka sebeplerden dolayı -yeterince anlatılmadığı, yararına inandırılmadığı ve benimsenmediği için- bu faaliyet şu anda bürokratik bir işlem olarak görülüyor.” (K8)

“Kapsamını çok iyi bildiğimi söyleyemem. İlk geldiğinde formu doldurmaya başladım, baktım maddeleri anlamıyorum sonra boş bıraktım hepsini. Açık bile değil ki sorular. Anlamıyorum, anlaşılıyor maddeler. Büyük ihtimalle soruşturma geçireceğim bu sebepten dolayı.” (K9)

“Kapsamı genel anlamda yeterli buluyorum. Ama bölgeye göre bazı ilaveler yapılması veya bazı standartların çıkarılması mümkün olabilmeli.” (K10)

### 4.1.3. İçerik hakkındaki görüşler

Algı ölçeklerindeki soruların ve seçeneklerin açıklığı, anlaşılabilirliği sekiz katılımcı (K2 ve K7 hariç) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar, algı ölçeklerindeki soruların ve seçeneklerin daha basit hale getirilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş ortaya koymuşlardır. Genel olarak bazı ifadelerin veliler tarafından anlaşılamadığı, bu ifadelerin daha açık ve anlaşılabilir hale getirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bir katılımcı (K9), soruları kendisinin bile anlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir.

*“Standartların bazıları çok açık değil. Soruların bir kısmı çok net değil. Bu tür değerlendirmelerde soruların kısa cevaplı olmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü evet-hayır gibi ya da böyle mi şöyle mi gibi sorular, -gerçi öyle değil bizdeki ama- bu daha genişletilebilir de. Beş cevap seçeneği var işaretlemeniz gereken. Ama bu artırılabilir de. Biraz daha artırılması daha iyi olur diye düşünüyorum.” (K1)*

*“Öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorluklar da olabiliyor tabii. Öğretmen, veli ile ilgili özellikle. Öz-değerlendirme yapmak için seçilmiş veliler var veya orda, sistemde görünen veliler var. Gelmiyor, girmiyor veli. Eğitim seviyesi nedeniyle belki soruyu anlamıyor, objektif bir değerlendirme, öz-değerlendirme yapamıyor. Öyle bir sıkıntı var tabii.” (K1)*

*“Kriterler açıklıktı, anlaşılırdı. Ama tabii ben, yirmi beş yıllık öğretmen, bunun da aşağı yukarı on dört, on beş yılı idarecilikle geçmiş, benim için anlaşılırdı ama velilerin bu kriterleri gerçekten açık olarak, net olarak anlayabildiğini düşünmüyorum. Eğitimin içinde biri olarak evet, açıklıktı.” (K4)*

*“Standartları belirten ifadeler net ifadelerdi, açıklıktı, anlaşılıyordu. Ancak veliler ve öğrenciler tabii ki zorlandı. Yani seviyeye bakarsak tabii ki zorlandı.” (K5)*

*“...Soruların daha basitleştirilmesi gerekiyor. Ölçeklerdeki seçeneklerinde basitleştirilmesi gerekiyor.” (K3)*

*“Kapsamını çok iyi bildiğimi söyleyemem. İlk geldiğinde formu doldurmaya başladım, baktım maddeleri anlamıyorum sonra boş bıraktım hepsini. Açık bile değil ki sorular. Anlamıyorum, anlaşılmıyor maddeler. Büyük ihtimalle soruşturma geçireceğim bu sebepten dolayı.” (K9)*

*“Anketlerdeki ifadeleri ilk kez gören biri anlamakta biraz güçlük çekebilir, özellikle eğitim düzeyi düşük olan veliler. Bu konuda hiç bilgilendirilmediler sonuçta, öğretmenlerin yaptığı açıklamayla dolduruldu anketler. Belki biraz daha açık hale getirilebilir oradaki ifadeler, daha yalın, daha sade hale getirilebilir.” (K10)*

*“Standartlar ile ilgili maddeler biraz ucu açık bırakılmış. İfadelerin, soruların ucu açık. Bunlar haliyle öğretmenleri ve bizi, velilerimiz de aslında zor durumda bırakıyor. Ama daha açıklayıcı, daha net, sonucu tam hedefe koyabilen sorular olursa daha güzel olur, hem anlam hem ifade yönünden.” (K6)*

*“Sorularda açıklık, netlik sorunu da var bana göre. Özellikle bazı sorular öğrenciler ve veliler tarafından yeterince anlaşılmıyor. Bu bilgilerin ne için toplandığını da bilmedikleri için endişe ve tedirginlik yaratıyor üzerlerinde, özellikle de harcamalar ile ilgili sorular.” (K8)*



Soruluş amacı anlaşılmadığı için cevap verilmek istenmeyen soruların veliler üzerinde endişe ve tedirginlik yarattığı bazı katılımcılar (K2, K5, K6, K8) tarafından vurgulanmıştır. Sıkıntı yaratan bu soruların, velilerin gelirleri, okul için yaptıkları harcamalar ve bağışlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bir katılımcı (K8), okul gelir ve gider bilgilerinin tam olarak gösterilemediğini de ifade edilmiştir.

*“Ne kadar doğru bilgiler girdiler orası meçhul. Mesela geliriniz nedir diyorsun, adam diyor ki bunun acaba altından bir şey çıkacak mı? Bu endişeyle farklı bir yol izlemeye başladılar. Bu anlamda velilere ulaşmak ve bu girdileri yapmalarını sağlamak çok zor oldu.” (K5)*

*“Olumsuz tarafları: Şimdi bir defa bizim karşıımızdaki hedef kitlemiz olan velilerimiz, öğrencilerimiz bir defa bu işi önemsemediler. Verdikleri cevapların da ben samimi olarak verildiğine de inanmıyorum aslında. Burada bizim asıl sıkıntımız bu yani. Bizi etkileyen en önemli nokta bu. Velinin de bunu çok dikkate alması ve önemsemesi gerekir ki gerçek sonuçları alabilelim. Bu sadece yapılmış olmak için yapıldı. Veli de bunu çok dikkate almadı. Acaba bu verdiğimiz cevabı nasıl değerlendirecekler şeklinde bir çekinceleri de oldu. Maddi imkânlarını ifade ederken işte az göstereyim ki bir şey çıkmasın korkusunu yaşayan velilerimiz de oldu açıkçası. Belli sorularda da sıkıntı var tabii, velinin cevaplamaya çekindiği sorular var.” (K6)*

*“Bazı sorular da -şu anda aklıma gelen- mesela kişinin yapmış olduğu ilköğretim kurumlarında harcamalarıyla ilgili, bağışlarıyla ilgili maddeler vardı bir sürü. Bunlara niye o kadar gerek vardı onu da anlamış değilim.” (K2)*

*“Ama orada, harcamalar konusunda sanıyorum bir sıkıntı vardı. Ama anketleri karıştırıyor olabilirim. Bir-iki tane anket biz doldurdukta. Bazılarında okula ne kadar para harcadınız, ne kadar bağışta bulundunuz gibi sorular vardı. Onları cevaplamaktan çekiniyorlardı veliler.” (K2)*

*“Anketleri doldurmak için veliler istekli değildi, evden internete girip yapmadılar. Burada doldurun dedik, onda da çekindiler; gelmek istemediler. Anketler de tam olarak sağlıklı bir şekilde cevaplandırılmadı. Velilerin gelirleri sağlıklı bir şekilde işlenmedi. Okulların gelirleri, giderleri tam olarak gösterilmedi. Ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları da abartıldı.” (K8)*

#### **4.1.4. Standartların ve kriterlerin uyarlanabilirliği**

Katılımcılardan beşi (K3, K4, K5, K6, K10) belirlenen standartlar çerçevesinin esnek, uyarlanabilir ve okulların katkısına açık bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K2) ise standartların ve kriterlerin esnek bırakılmayacağını, okulları aynı seviyeye getirme amacına ters düşeceğini belirtmiştir.

*“Bu standartlar değişebilir, bölgesel de değişebilir. Esnek bir çerçeve benimsenmeli. Şu anlamda söylüyorum. Bugün Ağrı'nın Patnos ilçesindeki bilmem ne köyündeki bir okula güvenlik kamerası var mı? diye soru sorulmaz. Ona uygun, belki birinci, ikinci, üçüncü bölge gibi bölgelere ayırıp oradaki velinin profiline uygun sorular sormak lazım. Ben bundan önce bir köyde çalışıyordum, yine idareci olarak. Ben anketi onlara izah ederek, her soruyu izah ederek dolduruyordum. Sen artık bizim yerimize işaretleyiver hocam dedi en sonunda. Olmaz diyorsun, sonunda sana bir hak vereceğiz. Benim ne*

sorduğumu anlayamadı, anlayamayınca hep iyileri işaretle hocam dedi. Eee geçen gün diyordun, işte çocuğumun servisi geç kalıyor bilmem ne; o var mı sorular içinde; var tabi mesela okula ulaşımında sorunlar var mı? Okulun fiziki yapısından dolayı mesela rampa yoktu -onun çocuğu özürliydi- senin çocuğunu sen ne yapıyordun kucağında taşıyordun. Onunla ilgili fiziki bir soru var bunun içinde hepsine iyi demeyelim istersen diyerek ben kendi okulumu velinin önüne atmış oldum. Tamam, ona kötü diyelim o zaman diyor. Soruların daha basitleştirilmesi gerekiyor. Ölçeklerdeki seçeneklerinde basitleştirilmesi gerekiyor.” (K3)

“Kriterler belirlenirken gerçekten bunlar merkezden değil de okullar, tüm katılımcıların, yani öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin de görüşleri alınarak bu tür kriterler belirlenmeli. Maalesef biz de yukarıdan, Bakanlık tarafından belirlenmiş kriterleri değerlendirmek durumunda kaldık. Biraz bu konuda bizlerin de görüşü alınsaydı, daha iyi olacağını düşünüyorum. Bundan sonrasında da olabilir tabii, kriterler değişmez diye bir şey yok. Uyarlamaya açık hale getirilebilir. Her okul da bir değil sonuçta.” (K4)

“Standartları nasıl sağlarsınız? Okul kendi imkânlarıyla bu standartları sağlar. Bakanlığın herhangi bir şeyi, katkısı olmuyor. Bakanlık ne yapıyor size? İşte binayı yapıyor, veriyor. İç donanımını da yapabildiği kadar yapıyor ve teslim ediyor size. Ondan sonraki standartları siz oluşturunuz. Ama sonrasında da istiyor. Mesela diyor ki temiz olsun. Evet, temiz olsun. Ben de çok istiyorum temiz olmasını, hijyen olmasını. Ama bunu yapabilmek için birtakım girdilerin, kaynakların olması lazım. Bunu nasıl yapacağız? O nedenle, katı, değişmez bir çerçeve belirlesen bile buna zaten okullar uyabildiği kadar uyacak. O yüzden en doğrusu değişmez, her okul için olmazsa olmaz kriterlerin yanı sıra okulun şartlarına, kaynaklarına, bulunduğu çevreye uyulanabilen kriterlerin de yer alması.” (K5)

“Okulların da bu kriterlere müdahale hakkı olmalı bence. Esas işin mutfağında olan okullar zaten. Değişmez bir çerçeve olmamalı, değişebilmeli tabii. Bölgesel farklılıklar var ve onlar çok dikkate alınmalı. Okulların veli profilleri ve çevreleri birbirinden çok farklı. Onu ona göre değerlendirmek gerekiyor. Daha doğrusu uyarlamak, uyarlanabilir hale getirilmek gerek.” (K6)

“Standartlar çerçevesi, okulların da katkısına açık olmalı. Örneğin köydeki bir okul için destek hizmetlerin belki bazıları gerekli olmayabilir, ama merkezdeki okullar için bu geçerli değil. Eskisi gibi olmasa bile köylerde halen imece usulü devam ediyor, birçok şeyi elbirliği ile, bir arada yapabiliyorlar, ama ben burada, şehrin göbeğinde, kime gelin beraber yapalım diyeceğim, herkes çalışıyor zaten, kimsenin vakit ayırması mümkün değil. Bölgesel farklılıklar standartları etkiler, dikkate alınması gerekir.” (K10)

“Değerlendirme kriterleri esnek bırakılırsa da olmaz, öyle yaparsınız standardı yakalayamazsınız, siz iyi bir şey yapmaya çalışıyorsunuz. İyi bir şey yapmaya çalışırken de farklı farklı okullar olduğu için A okulu ile B okulu arasında farklılıklar olacaktır tabi. Ama siz en azından bir seviyede yapmaya çalışmak bence iyi bir çalışma. İyi bir çalışma ama ne derece başarılı olur onu bilemiyorum.” (K2)

## 4.2. “Standartlara Erişim Düzeyinin Ölçümü” Temasına İlişkin Bulgular

Standartlara erişim düzeyinin ölçümü temasına ait bulgular; veri giriş sistemi, kalite algısının ölçüm zamanı ve harcanan zaman ve veri kaynakları adı verilen üç alt tema içinde aktarılmıştır.

### 4.2.1. Veri giriş sistemi

Veri girişlerinin elektronik ortamda yapılması ve kullanılan yazılımlar bazı katılımcılar (K3, K4, K5, K7 ve K8) tarafından dile getirilmiştir. Veri girişlerinde sistemden kaynaklanan hiçbir sorun yaşanmadığını belirten katılımcılar, veri girişi yapıldıktan sonra geri dönüşün olmamasını ise sistemin olumsuz yanları arasında göstermişlerdir. Sistemin veri girişi yapıldıktan sonra hatalara ve düzeltmelere karşı kapalı olması eleştirilmiştir. Katılımcılar, velilerin bilgisayar ve internet kullanmayı yeterince bilmiyor olmalarını da karşılaştıkları sorunlar arasında göstermişlerdir.

*“Elektronik ortam, tabii olması gereken, bu çağda. Çoğu işlemin elektronik ortamda yapılması gerçekten güzel. Ama hala özellikle bizim en çok sıkıntı yaşadığımız e-okuldaki velilerin, seçilen velilerin çocukları kadar bilgisayarı, interneti kullanamıyor olmaları. Hatta çocuklar iki değerlendirme yaptılar, hem kendileri için hem de velileri için. Yani veliler adına çocuklar değerlendirdi. Açık ve net söylüyorum bunu. Veliler değerlendirme sürecine pek katılmadılar.” (K4)*

*“...biz şimdi bu bilgileri girdiğimiz anda öyle bir şey yapıyor ki düzeltme şansımız yok. Diyelim ki yanlışlıkla ben bir veriyi girdim. Sistemi öyle bir ayarlamışlar, sayfayı -işte girdiniz yapıyorsun bunu- onu onaylamadan, kaydetmeden ikinci sayfayı açmıyor sana. Dolayısıyla bir önceki sayfada, yaptığın her şeyin çıktısını alıp saklamak zorundasın ve düzeltme olayına gidemiyorsun, geriye dönüp düzeltme yok, böyle bir sıkıntısı var.” (K5)*

*“Veri toplama işlemi e-okul ve mebbis üzerinden yapıldı. Bence e-okul bu ülkede kurulmuş çok sağlıklı ve çok faydalı bir sistem. Geliştirmeye açık halde kalmalı ve geliştirilmeli.” (K7)*

*“Veri toplama e-okul ve mebbis üzerinden yapıldı. Veri girişlerinde sistemden kaynaklanan hiçbir sorun yaşamadık. İyi çalışan bir sistem var. Ancak veriler girildikten sonra geri dönüşün olmaması kötü. Hatalı girdiysever veriyi o sistemde öylece kalıyor ve öyle kaydediliyor. Buna bir çözüm bulunması gerekir.” (K8)*

*“Yöneticiler için 600’ün üzerinde mevcut durum girdisi var girilecek. Biz onun çıktısını aldık, bazılarını yapmışız mesela yapmadık diye girdik. Onu bir kez girebiliyorsun bir de. Geriye dönemiyorsun. Meğer onu biz yapmışız, oradaki yazılan işlemi yapmışız; yanlış anladığımız için yapmadık şeklinde işaretlemişiz. Mesela bu yıl onu daha dikkatli yapacağız. Önce bir kurşun kalemle o anketi kâğıt üzerinde dolduracağız, sonra verileri sitesine gireceğiz.” (K3)*

#### 4.2.2. Kalite algısının ölçüm zamanı ve harcanan zaman

Kalite algısı ölçekleri Mart-Nisan aylarında doldurulmaktadır. İki katılımcı (K1 ve K5) algı ölçeklerinin doldurulma zamanını ve verilen sürenin darlığını olumsuz olarak değerlendirmiştir.

*“Geçen yıl dönem sonuna doğruydum galiba bize bu İKS’yle ilgili veri girişlerini yapmamız söylendi. Fakat öyle bir zamana denk getirdiler ki bunu, okulun son kapanacağına yakın bir dönemdi. Çocuklar SBS’ye girecekleri için son haftalarda okula gelmeyi aksattılar. Dolayısıyla biz velilere ulaşmakta çok zorluk çektik. Bir sürü velinin gerekirse evine gittik, okula davet ettik. Okulda bilgisayar sınıflarımızı açtık ve velilerin buradan giriş yapmasını sağladık. Ben geldiğim okuldan örnek vermek zorundayım. Çünkü burada öyle bir çalışma yapmadım ben. Sosyal düzeyi daha düşük bir semti geldiğim okul. Yani okuma-yazma seviyesi ya da düzeyleri alt düzeydeydi. Evet, birçoğu belki bilgisayar kullanmayı bile bilmiyordu. Biz bu insanları bilgisayar başına oturttuk, veri girişi yapmalarını sağlamaya çalıştık. Ne kadar doğru bilgiler girdiler orası meçhul.” (K5)*

*“Zaman da çok önemli benim gözümde. Bu çalışmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinin dışındaki sosyal çalışmalar zamanında yapılmalı diye düşünüyorum. Mesela ilköğretimlerde daha çok yılsonunda seminer çalışmalarının olduğu dönemlerde yapmakta fayda var veya ara dönemlerde. Çünkü ne kadar şöyle, böyle deseniz de o yük okulun içerisine bineceği için eğitim-öğretim çalışmalarında da biraz aksamaya yol açacağını düşünüyorum. Bunu zamanın tamamına da yayabilirsiniz. O zaman daha rahat olur tabii. Yani süre kısıtlaması yapmazsınız da bir yıl boyunca yapılabilir. O zaman sıkıntı olmaz. Onu da okul olarak ya da bölge olarak o zamanlara ayarlayabilirsiniz, ilkbahar dönemine ayarlayabilirsiniz, sonbahar başlangıç dönemine ayarlayabilirsiniz. ...Bize gelen talimatlar şu süre içinde bitirmeniz lazım diyor. Halbuki daha geniş zamana yaymakta fayda var. Yıl içerisinde, bir öğretim yılı gibi değerlendirilmesinde fayda var.” (K1)*

Katılımcılar (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10), harcanan zaman açısından da bu faaliyeti değerlendirmişlerdir. Ölçeklerin doldurulma aşamasını düşünerek görüş bildiren katılımcılar, genel olarak bu faaliyetin zaman alıcı ya da zaman kaybettirici olmadığını belirtmişlerdir. Belirlenen süre içinde ölçeklerin doldurulması talimatını aldıklarını ve bu süre içinde ölçeklerin doldurulduğunu ifade eden katılımcılar, velilere ulaşma ve ölçeklerin doldurmasını sağlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Faaliyetin öğretmenler ve yöneticiler için uğraştırıcı olduğu ancak eğitim öğretimden uzaklaştırıcı bir zaman harcanmadığı ifade edilmiştir. Bir katılımcı (K10) ise bu faaliyeti hem zaman alıcı hem de maliyetli bulduğunu belirtmiştir.

*“Aslında çok fazla bir zaman almıyor. Zaman alıcı bir faaliyet değil. Kurumlar arasında standartları sağlamak, belki gelişmeyi hızlandırmak açısından önemli ve yapılan güzel bir faaliyet, güzel bir amacı var. Ama hazırlıksız, her şey hazırlıksız. Zaman aralığı dar. Sen bunu sene sonunda apar topar verdin; öğrenciyi bul, veliyi bul. Yani öğretmenlerin bu anlamda sıkışmasına sebep oldu, tabii bu okul idarelerinin de öyle. Süreyi sınırladılar. Dediler ki şu kadar süre içinde veri girişleri yapılacak, onlar yapılacak, bunlar yapılacak.” (K5)*

“Bu faaliyet zaman alıcı. Zaman alıcı derken veliler ve öğrenciler buna alışık değildi. Doldur diyorsun doldurmuyor, dolduramıyor...Yabancı olduğu için alışkın olmadığınız bir şey olduğu için uzun sürdü dolun aşaması. Ancak okulun günlük işleyişini etkilemedi, sadece idare olarak biz zorlandık. Dedik ki öğretmenlerimize şu şu girmesi gerekiyordu girmemiş, bu biraz zamanımızı aldı ama öyle olumsuz yönde etkileyecek kadar değil yani.” (K2)

“Öğretmenleri, eğitim-öğretimden uzaklaştırabilecek bir zaman harcanmadı. Öğretmenler açısından olmasa da idareciler açısından biraz zaman alıcı oldu. Şimdi öğretmen sadece kendi zümresi ile idarecileri değerlendirirken, bizler tüm personeli değerlendirmek durumunda kaldık. Okul idarecilerinin biraz daha fazla zaman ayırması gerekiyor ama okul idarecilerinin de o kadar zamanı var yani. Öğretmenlere oranla daha fazla zamanlarının olduğunu düşünüyorum. Zaman alıcı bulmuyorum bu faaliyeti, kesinlikle değil.” (K4)

“Veri girişi ve değerlendirme uzun bir süreç. Onun için bunların anlık olması mümkün değil. Yani anlık yapılan bir iş, hemen bu anında veliye sunulsun, hemen geri dönüt alınsın, hemen değerlendirilsin bu çok zaman alır bir iş. Onun için bunun yıl içerisinde yayılması veya iki yıllık bir süre içerisinde yapılması mantıklı olur gibi geliyor bana. Tabii performans göstergeleri ayrı, o yıllık olarak ya da dönemsel de olabilir, birinci dönem ikinci dönem şeklinde de olabilir. Ama ben şu an ki halini çok zaman alıcı bir faaliyet olarak görmüyorum.” (K6)

“Veri girişi aşamasını zaman kaybettirici bulmuyorum ama biraz uğraştırıcı tabii. Öğretmenin üzerinde baya bir yük kalıyor. Ancak değerlendirme yılda bir kez yapılan, kâğıt üzerinde kalan bir çalışma olmaması gerekir. Biz bu standartları, bir yön gösterici olarak okul çalışmalarının içine yerleştirmeliyiz. Okulun çalışmalarını izleme konusunda bizlere yardımcı olabilir.” (K8)

“Zaman alıcı bir faaliyet benim gözümde, aynı zamanda maliyetli. Ama sonuçlar tam olarak kullanılabilir olsa, görüşler doğru bir şekilde belirtilse faydalı olabilir.” (K10)

“Yöneticiler altı kez girecek, senede de bir kez Nisan ayında girilecek. Bakalım yine açacaklar mı bu Nisan’da. Sürekli veri girişi yapalım demiyorum, çünkü iş zaten sonra giderek kırtasiyeye dönüşür. Sıkıntı, bizim öğretmen arkadaşlarımızın en rahatsız olduğu, biz idarecilerin de rahatsız olduğu, şimdi bir anketle veya buna benzer işlerle zaman kaybediyoruz.” (K3)

### 4.2.3. Veri kaynakları

Katılımcılara “İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin veri kaynakları (okulun yöneticileri, öğretmenleri, öğrenciler ve veliler) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10), öğrenciler ve veliler tarafından okulun faaliyetleri ile ilgili görüş bildirilmesini olumlu karşılamaktadır. Ancak öğrencilerin ve velilerin görüşlerini bildirmeleri konusunda katılımcıların bazı çekinceleri de bulunmaktadır.

“...Farklı görüşleri uygulayabilme, farklı insanların görüşlerine değer verme olarak. Ben öyle uyguluyorum. Anket çalışmalarını da bu yönde yapıyorum...” (K1)

“Olumlu tarafı nedir? Bizim burada dikkate değer olarak veliyi ve öğrenciyi eğitim sisteminin içinde bir değer olduğunu hissettirebilmek. Bu güzel. Onlar da diyorlar ki elbette biz de bu işin içerisindeyiz, bizi de dikkate alıyorlar ve bizim de görüşümüzü önemsiyorlar. Bu çok önemli. Bunu da ama tabii gerçek cevaplarla bu işin içerisine girerse iş amacına ulaşır.” (K6)

“Öğrencilerden ve velilerden elbette görüş alınmalı. Bunun haricinde mesela sivil toplum örgütleri olabilir, esnaf olabilir -okulun yakın çevresinde yer alan bizi karşıdan bakıp değerlendirebilecek çok iyi gözlemleri var, özellikle esnafların, esnaf kesiminin. Sadece okula kaynak sağlayan kişilerin görüşlerinin alınması yeterli değil bana göre. Farklı kesimlerden görüş alındığında okul daha farklı gözlerle görülmüş olur, fikirler de çeşitlilik arz eder.” (K6)

“Öğrencilerin ve velilerin değerlendirme konusunda duysuz olmaları bu faaliyetin olumsuz taraflarından biri. Onların da okulun faaliyetleri ile ilgili görüşlerini bildirmeleri gerekiyor, ben bunu destekliyorum açıkçası. Ama bu konuda pek de istekli olduklarını söylemek mümkün değil.” (K7)

“Öğrencilerden ve velilerden de tabii ki görüş alınmalı ama gönüllülük usulüne göre. Zaten Bakanlık, insanlar görüş bildirmek istemedikleri için, rastgele seçtiriyor. Biraz ite kaka, ille de görüş alacağım senden bu okulla ilgili. Yoksa kimse getirip bu formu dolduramaz kolay kolay.” (K3)

“Ben aslında öğrenci değerlendirsin isterim. Çünkü biz burada tamamen öğrenciyle beraberiz. Öğrenci değerlendirsin tabii ki. Kendi evimizde bile bir şey olduğu zaman çocuğumuza ya da kimler yaşıyorsa o evde ortak fikirler ortaya koyabiliyoruz, paylaşabiliyoruz. Maddi açıdan bile paramızı öyle harcayalım, böyle harcayalım diye örneğin. Öğrenci olsun, olsun onlar. Ama velilerin de daha yapıcı olmaları lazım, objektif olmaları lazım. Çünkü öyle bir durumdayız ki artık; atıyorum şurada dur dediğimiz zaman bile, yüksek sesle, artık veli gidip şikâyetçi olabiliyor. Yani bu kapıları birazcık veliye kapatmak lazım. Yani çocuğa bağırdı diye gelip burada öğretmen arkadaşımın soruşturma geçirdiğini ben görmek istemiyorum açıkçası.” (K5)

“Ben hiç okula gelmeyen velilerin, bizi tanımayan, yaptığımız işleri bilmeyen velilerin yorum yapmasını doğru bulmuyorum. Eğer böyle olacaksa, bizim de onları değerlendirmemize fırsat verilmeli. Yani veliler bizi değerlendiriyorsa biz de onları değerlendirebilmeliyiz. Anne-babalar görevlerini yapabiliyorlar mı? Veliler sorumluluklarının farkındalar mı? Biz de onları değerlendirelim, sonucunda eğer görevlerini yapmıyorlarsa ya eğitim verelim ya da sorunlar varsa birlikte o sorunları çözmeye çalışalım. Yani bu sistemde en azından veli görüşlerinin tutarlılığı incelenmeli.” (K10)

“Bence görüş bildirmesi gereken herkes görüş bildiriyor. Öğrenciler ve veliler tabii ki görüş bildirebilmeli, ancak tarafsız olarak. Veri kaynaklarını yeterli buluyorum ama bunlara ilave olarak belki sivil toplum kuruluşlarının da görüşleri alınabilir.” (K8)

“Öğrencilere bir şekilde öğretmenleri açıklamalar yapıyor, durumu anlatıyorlar, doldurulması gerekenleri gösteriyorlar ama veliler için durum çok kötü. Görüş bildirmesinler mi? Hayır bildirsinler tabii ama bizim ilk önce onları eğitmemiz gerekiyor. Türkiye’de öğrencilerden önce belki de aileleri eğitmemiz gerekiyor. Bilgisiz bir şekilde yorum yapıyorlar, zaten bir sağlık alanında bir de eğitim alanında bu çok fazla. Ağzı olan konuşuyor. Kendini biliyormuş gibi göstermeye çalışanlar oluyor, böyle bir hastalık da var bizde.” (K9)

Öğrencilerin ve velilerin görüşlerini bildirmeleri konusunda katılımcıların bazı çekinceleri bulunmaktadır. Okulun faaliyetlerinden haberdar olmayan, okul personelini tanımayan velilerin bildirdiği görüşlerin doğru olamayabileceği düşünülmektedir. Bazı katılımcıların tabiri ile okul personeli ile veliler ve öğrenciler arasında bir iletişim sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ve veliler tarafından yapılan değerlendirmelerde objektif olunması gerektiği de sıkça vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ve velilerin isteksiz ve duyarsız oldukları bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu faaliyete yönelik eğitim ve bilgilendirme ihtiyacı, bilgisayar ve internet kullanımı konusunda yetersizlik üzerinde de sıkça durulmuştur. Öğrencilerin ve velilerin görüş bildirmeleri konusunda oluşan tereddütleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öğrencilerin ve velilerin duyarsızlığı, isteksizliği, bu faaliyeti benimseyememiş olmaları
- Velilerin bazılarının eğitim seviyesinin düşük olması, soruları anlamakta güçlük çekmeleri
- Eğitim ve bilgilendirme eksikliği
- Velilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusunda yetersiz oluşu
- Okulun faaliyetleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları, okul personelini yeterince tanımamaları

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9), öğrencilerin ve velilerin ölçekleri doldurma konusunda isteksiz ve duyarsız olduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler ve veliler tarafından bu faaliyetin pek önemsenmediği ve benimsenmediği katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır.

*“Veri girişlerinde zorlanılıyor, veliyi ikna edemiyorsunuz, girmek istemiyor. Öğrenci de aynı şekilde girmek istemiyor. Çok zorlandık yani. Öğretmenler de isteksizdi zaten. Veriyorsunuz, bunlar bunlar diyorsunuz girmeye çalışsınlar, girsinler diyorsunuz. Onlar da öğrencilere ve velilere anlatmakta zorlandılar. Veliler de girmek istemediler. Zorla girdirmeye çalıştık, sistemden otomatik olarak çıktığı için. Ama baya zor oldu yani o süreç, doldurma süreci.” (K2)*

*“Şimdi bir defa bizim karşıımızdaki hedef kitlemiz olan velilerimiz, öğrencilerimiz bir defa bu işi önemsemediler. Verdikleri cevapların da ben samimi olarak verildiğine de inanmıyorum aslında. Burada bizim asıl sıkıntımız bu yani. Bizi etkileyen en önemli nokta bu. Velinin de bunu çok dikkate alması ve önemsemesi gerekir ki gerçek sonuçları alabilelim. Bu sadece yapılmış olmak için yapıldı. Veli de bunu çok dikkate almadı.” (K6)*

*“Öğrencilerin ve velilerin değerlendirme konusunda duyarsız olmaları bu faaliyetin olumsuz taraflarından biri. Onların da okulun faaliyetleri ile ilgili görüşlerini bildirmeleri gerekiyor, ben bunu destekliyorum açıkçası. Ama bu konuda pek de istekli olduklarını söylemek mümkün değil.” (K7)*

*“Anketleri doldurmak için veliler istekli değildi, evden internete girip yapmadılar. Burada doldurun dedik, onda da çekindiler; gelmek istemediler. Anketler de tam olarak sağlıklı bir şekilde cevaplandırılmadı. Velilerin gelirleri sağlıklı bir şekilde işlenmedi.”*

*Okulların gelirleri, giderleri tam olarak gösterilmedi. Ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları da abartıldı.” (K8)*

*“Okulları geliştirmek için yapılan bir faaliyet olduğunu herkese benimsetebilirsiniz yararlı olabilir. Ama sadece kâğıt üzerinde yapılacak bir faaliyet ise hiçbir yararı olmaz. Bırakın öğrencileri ve velileri, öğretmenler ve idareciler bile bunun ne olduğunu tam olarak anlayamadı. Birdenbire getirdiler ve önümüze koydular, doldurun bilgileri dediler biz de doldurduk. Anlamadan, benimsemeden, yararına inanmadan yapılan bir faaliyet kâğıt üzerinde kalmaya mahkûm olur. Bizdeki durum da aynen böyle.” (K8)*

*“Zoraki dolduruluyor formlar. Öğrencilerin ve velilerin formlarını bile öğretmenler doldurdu. Bilgisayar kullanmayı bilmeyenler bile doldurmuş bu anketleri.” (K9)*

*“Öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorluklar da olabiliyor tabi. Öğretmen, veli ile ilgili özellikle. Öz-değerlendirme yapmak için seçilmiş veliler var veya orda, sistemde görünen veliler var. Gelmiyor, girmiyor veli. Eğitim seviyesi nedeniyle belki soruyu anlamıyor, objektif bir değerlendirme, öz-değerlendirme yapamıyor. Öyle bir sıkıntı var tabi.” (K1)*

*“Elektronik ortam, tabii olması gereken, bu çağda. Çoğu işlemin elektronik ortamda yapılması gerçekten güzel. Ama hala özellikle bizim en çok sıkıntı yaşadığımız e-okuldaki velilerin, seçilen velilerin çocukları kadar bilgisayarı, interneti kullanamıyor olmaları. Hatta çocuklar iki değerlendirme yaptılar, hem kendileri için hem de velileri için. Yani veliler adına çocuklar değerlendirdi. Açık ve net söylüyorum bunu. Veliler değerlendirme sürecine pek katılmadılar.” (K4)*

Katılımcıların çoğunluğu bu faaliyet hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini, yeterli eğitim verilmeden ölçeklerin doldurulduğunu ifade etmektedir. İKS hakkında verilen seminere katılan bazı katılımcılar, bu faaliyeti öğretmenlere, velilere ve öğrencilere yeterince açıklayamadıklarını da dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden eğitim düzeyi düşük olan velilerin ölçekleri doldurmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bilgisayar ve internet kullanımı konusunda velilerin yetersiz düzeyde oluşu da bir problem olarak görülmektedir.

*“Bakın bununla ilgili aslında benim gördüğüm en önemli aksaklık şu: Bakanlık bir projeyi başlatıyor, aslında çok da güzel bir şey. Fakat yeterince -ben bu işin başında mesela bununla ilgili eğitime de ben katıldım. Çok fazla bize bu işi öğretmediler. Ayrıntılarını öğretmediler. Yani biz bir şekilde hadi bunları bunları gireceksiniz demek zorunda kaldık öğrencilerimize, velilere ve öğretmenlere. Yani şunu açıkça söyleyeyim: Hiçbir -çok çok az vardır, haksızlık da etmeyeyim ama- çoğu yeterince okumadan orada gitti internet üzerinden o şıkları işaretledi. Yani hiç kimse çok ayrıntılı bilgi sahibi olmadan, yeterince sistemi anlamadan, surf kâğıt üzerinde doldurmuş, yapmış olmak için yapıldı. Bunu açık ve net söyleyeyim yani.” (K4)*

*“Şimdi bu kurum standartlarının bence ne işe yarayacağını öncelikle öğretmenlere açıklanması gerekiyor. Evet, ben bunun eğitim seminerine gittim. Okullarda genelde bazı öğretmenler daha fazla öne çıkar, çalışma hevesi vardır, okul idaresi de ona buna yalvarmaktan ziyade bu öne çıkan, çalışma hevesi olan arkadaşlarla işbirliğine gider. Bu İKS ile ilgili olan seminere de bir arkadaşla beraber gitmiştik biz. Dediğim gibi ondan sonra da bir çalışma yapılmadı zaten. Gittik bir seminer aldık, hatta dediler ki iki*



ay sonra bu tekrar yenilenecek. Şimdi bu İKS'yi biz -seminere katılanlar- öğretmenlere ne kadar anlatırsak anlatalım olmaz. Ben yukarıdan birilerinin gelip İKS'yi, öz-değerlendirmeyi anlatmasını, neyin ne olduğunu açıklamasını isterim.” (K5)

“Veri girişlerinde zorlanılıyor, veliyi ikna edemiyorsunuz, girmek istemiyor. Öğrenci de aynı şekilde girmek istemiyor. Çok zorlandık yani. Öğretmenler de isteksizdi zaten. Veriyorsunuz, bunlar bunlar diyorsunuz girmeye çalışsınlar, girsinler diyorsunuz. Onlar da öğrencilere ve velilere anlatmakta zorlandılar. Veliler de girmek istemediler. Zorla girdirmeye çalıştık, sistemden otomatik olarak çıktığı için. Ama baya zor oldu yani o süreç, doldurma süreci.” (K2)

“Anketlerdeki ifadeleri ilk kez gören biri anlamakta biraz güçlük çekebilir, özellikle eğitim düzeyi düşük olan veliler. Bu konuda hiç bilgilendirilmediler sonuçta, öğretmenlerin yaptığı açıklamayla dolduruldu anketler. Belki biraz daha açık hale getirilebilir oradaki ifadeler, daha yalın, daha sade hale getirilebilir.” (K10)

“Öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorluklar da olabiliyor tabi. Öğretmen, veli ile ilgili özellikle. Öz-değerlendirme yapmak için seçilmiş veliler var veya orda, sistemde görünen veliler var. Gelmiyor, girmiyor veli. Eğitim seviyesi nedeniyle belki soruyu anlamıyor, objektif bir değerlendirme, öz-değerlendirme yapamıyor. Öyle bir sıkıntı var tabi.” (K1)

“Öğrencilerde anket dolduruyor. Ancak öğrencileri bir şekilde öğretmenleri bilgilendiriyor, yönlendiriyor ama veliler de baya bir sıkıntı oluyor.” (K1)

“Öğrencilere bir şekilde öğretmenleri açıklamalar yapıyor, durumu anlatıyorlar, doldurulması gerekenleri gösteriyorlar ama veliler için durum çok kötü. Görüş bildirmesinler mi? Hayır bildirsinler tabii ama bizim ilk önce onları eğitmemiz gerekiyor. Türkiye’de öğrencilerden önce belki de aileleri eğitmemiz gerekiyor. Bilgisiz bir şekilde yorum yapıyorlar, zaten bir sağlık alanında bir de eğitim alanında bu çok fazla. Ağzı olan konuşuyor. Kendini biliyormuş gibi göstermeye çalışanlar oluyor, böyle bir hastalık da var bizde.” (K9)

“Geçen yıl dönem sonuna doğruydum galiba bize bu İKS'yle ilgili veri girişlerini yapmamız söylendi. Fakat öyle bir zamana denk getirdiler ki bunu, okulun son kapanacağına yakın bir dönemdi. Çocuklar SBS'ye girecekleri için son haftalarda okula gelmeyi aksattılar. Dolayısıyla biz velilere ulaşmakta çok zorluk çektik. Bir sürü velinin gerekirse evine gittik, okula davet ettik. Okulda bilgisayar sınıflarımızı açtık ve velilerin buradan giriş yapmasını sağladık. Ben geldiğim okuldan örnek vermek zorundayım. Çünkü burada öyle bir çalışma yapmadım ben. Sosyal düzeyi daha düşük bir semti geldiğim okul. Yani okuma-yazma seviyesi ya da düzeyleri alt düzeydeydi. Evet, birçoğu belki bilgisayar kullanmayı bile bilmiyordu. Biz bu insanları bilgisayar başına oturttuk, veri girişi yapmalarını sağlamaya çalıştık. Ne kadar doğru bilgiler girdiler orası meçhul.” (K5)

“Elektronik ortam, tabii olması gereken, bu çağda. Çoğu işlemin elektronik ortamda yapılması gerçekten güzel. Ama hala özellikle bizim en çok sıkıntı yaşadığımız e-okuldaki velilerin, seçilen velilerin çocukları kadar bilgisayarı, interneti kullanamıyor olmaları. Hatta çocuklar iki değerlendirme yaptılar, hem kendileri için hem de velileri için. Yani veliler adına çocuklar değerlendirdi. Açık ve net söylüyorum bunu. Veliler değerlendirme sürecine pek katılmadılar.” (K4)

Bazı velilerin okulun faaliyetleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, okul personelini yeterince tanımadıkları halde görüş bildirebiliyor olmaları da bir sorun olarak görülmektedir. Bunun bir iletişim sorunu veya algı sorunu olduğu ifade edilmiştir. Okulun faaliyetlerinden haberdar olmayan, okul personelini tanımayan velilerin bildirdiği görüşlerin doğru olamayabileceği düşünülmektedir. Bir katılımcı (K7) da eğitim sistemi içindeki unsurlar arasında bir güvensizlik sorunu olduğunu vurgulamıştır. Kimsenin birbirine güvenmediği bir ortamda sağlıklı bir eğitim ortamından da bahsedilemeyeceğini vurgulayan katılımcı, güven sorununu çözülmesi gereken en önemli sorun olarak görmektedir.

*“Ben hiç okula gelmeyen velilerin, bizi tanımayan, yaptığımız işleri bilmeyen velilerin yorum yapmasını doğru bulmuyorum. Eğer böyle olacaksa, bizim de onları değerlendirmemize fırsat verilmeli. Yani veliler bizi değerlendiriyorsa biz de onları değerlendirebilmeliyiz. Anne-babalar görevlerini yapabiliyorlar mı? Veliler sorumluluklarının farkındalar mı? Biz de onları değerlendirelim, sonucunda eğer görevlerini yapmıyorlarsa ya eğitim verelim ya da sorunlar varsa birlikte o sorunları çözmeye çalışalım. Yani bu sistemde en azından veli görüşlerinin tutarlılığı incelenmeli.” (K10)*

*“Veri toplama faaliyeti ile ilgili olarak ilk aklıma gelenleri söyleyeyim. Mesela tanımadığınız veya hiç alakasız şeyler hakkında soruları cevaplamak zorunda kalıyorsunuz....Beni değerlendirecek biri, benimle hiç bağlantısı olmamış, iletişim bile kurmamış, nasıl değerlendirecek? diye düşünüyorum. Bunlar tabii iletişim meselesi, birbirlerini tanıma ölçekleri iyi olursa, bu kriterleri de ona göre belirlemek lazım. Ben öğretmenleri çok rahat değerlendirebiliyorum, çalışmışım çünkü onlarla sonuçta. Ancak bir de hiç tanımadığım, hiç ilişki kurmadığım birinin değerlendirilmesi istenirse onda zorluk çekiyorum tabii yani ya da ‘at kafadan bilgi yarışması’ yapar bazıları yani öyle hani der ki ‘nasıl olsa bunu yapmam lazım’ yapayım gibi; o da yanlış olur.” (K1)*

*“...Bazen de şöyle bir sorun oluyor: Sen yapıyorsun bütün bunları, veli bunu algılamamış, hissetmemiş. Bütün yıl boyunca onu tekrar vurguluyorsun. Bakın bizim aslında kameralarımız çalışıyordu, siz hiç bilmeden, tanımadan orda düşük bir seviye göstermişsiniz diyoruz ve ondan sonraki yıl onu daha doğru işaretlemeye başlıyor.” (K3)*

*“Daha çok şeyle ilgili sorun çıktı, mesela öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde zayıflıklar çıktı. Güvenlikle ilgili sorunlar çıktı. Bir de, biz yaptığımız halde bazı şeyleri veli bunu algılamamış, almamış yani. Bunu da biraz araştırdık biz, 3-4 ay bunlara baktık. Veli hiç okula gelmemiş meğer; o tip velilerimizle karşılaştık. Şimdi adamın önüne formu koymuşuz, yani o zaten internet sitesiyle yapıldı. Bir algısı var, bir şey kötü gitmiş okulla ilgili, her şeye kötü demiş. Yani bir noktadaki eksikimizi, bütün hepsine yaymaya çalışmış. Öğretmenle bir sorun yaşamış, okul pistir diyor mesela. Ya okul temizdir ama sen öğretmenle ilgili bölümde sadece onu işaretleyecektin. Orda anketi dolduran velilerimizin bir bölümünün biraz garezi var gibi geldi. Hak etmediğimizi düşündüğümüz şeyler var ama çok beğendiğimiz sonuçlar da çıktı. İşte, hani şapkamızı önümüze çıkarıp, evet bizim güvenlikle ilgili sıkıntılarımız var dediğimiz mesela güvenlik doğru çıktı, ona önem veriyoruz bu yıl daha dikkatle. Hatta veliler rahatsız olmaya başladı, kimlik sorup durmayın diye. Ama siz yaptınız bunu, işaretlediniz geçen yıl o kadar da iyi değil işaretlediniz. Şimdi onun takibini yapıyoruz.” (K3)*

*“Merkez teşkilatı, taşra teşkilatına güvenmiyor, ildekiler ilçedekilere güvenmiyor, müdürler öğretmenlere güvenmiyor, öğretmenler birbirlerine güvenmiyor, öğrencilerine güvenmiyor. Kimsenin birbirine güvenmediği bir ortamda sağlıklı bir eğitim ortamından bahsedemezsiniz. Bizim öncelikli olarak güven sorununu çözmemiz gerekiyor. Bunun için de eğitimin günlük siyasetin dışında tutulması lazım. Eğitim politikalarını her hükümet gelip değiştirmemeli, benimsenen politika neyse -ki bu da uzlaşmayla olmalı- devlet politikası olarak kabul edilmeli ve uzun süre uygulanmalı. Aksi takdirde eğitim -şu anda da olduğu gibi- yapboz tahtasına dönüşür.” (K7)*

Görüş bildirmesi gereken öğrenci ve velilerin sistem tarafından rastgele örnekleme ile otomatik olarak seçilmesi hakkında bazı katılımcılar görüş bildirmişlerdir. Üç katılımcının (K1, K2, K7) otomatik seçme işlemini olumlu bulduğu, bir katılımcının (K8) ise okulun bulunduğu çevre nedeniyle bunu olumsuz karşıladığı anlaşılmaktadır. Başka bir katılımcı (K10) tarafından görüşlerine başvurulması gereken herkesin bu faaliyete katılması gerektiği vurgulanmıştır.

*“Öğrencileri ve velileri sistemin otomatik olarak seçmemesi de sıkıntı yaratabilir. Okul yönetimi öğrencileri ve velileri belirleyebilir ama bu sıkıntı yaratabilir. Okul yönetimi olarak öğrencileri ve velileri siz seçerseniz mutlaka tanıdığı, bildiği öğrencileri ve velileri seçer. Bu sefer diğerlerinin görüşleri de ortaya çıkmamış olabilir. Böyle bir sıkıntı da var. Ama bölgesel olarak biraz daha bu işi işlemek lazım o yörelerde. Yani aileleri de bilgilendirmek lazım.”* (K1)

*“E-okul üzerinden girildi veriler. Her öğrencinin ayrı bir şifresi oldu. Öğrencinin seçimi, velinin seçimi sistemden otomatik olarak verildi. Bunlar güzel, yani sizin belirlediğiniz veya sizi beğenen, sizi olumlu yönde anket dolduracak kişiler değil de rastgele olması iyi.”* (K2)

*“Görüş bildirmesi gereken öğrencilerin ve velilerin sistem tarafından otomatik olarak seçilmesi bence doğrudur, yapılması gerekendir. İşleyişin veri girişi aşamasını çok olumlu buluyorum.”* (K7)

*“Öğrencilerin ve velilerin otomatik olarak seçilmesi, özellikle bulunduğu çevre bizim gibi olan okullarda büyük sorunlar ve zorluklar yarattı. Bence öğrenci seçiminde biraz daha esnek olunabilirdi. Bizim de belli durumlarda müdahale etmemiz sağlanabilirdi diye düşünüyorum. Çünkü biz, formları doldurtma konusunda baya bir zorlandık.”* (K8)

*“Gönüllü olarak yapılan hiçbir faaliyet uzun süreli olmaz benim düşünceme göre. O yüzden öz-değerlendirme zorunlu olmalı, bütün okullar bunu uygulamalı ve katılması gereken herkes de bu faaliyete katılmalı.”* (K10)

Görüş bildirmesi gerekenler açısından faaliyetin zorunlu olması hakkında da katılımcıların görüşleri alınmıştır. “İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyeti nasıl olmalıdır?” sorusunu cevaplamaları istenen katılımcıların, gönüllülük-zorunluluk açısından da değerlendirme yapmaları beklenmiş, bu nedenle sonda olarak hazırlanan “gönüllülük-zorunluluk açısından nasıl olmalı?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Beş yönetici (K1, K3, K4, K6, K8) tarafından bu faaliyetin katılımcılar yönünden gönüllü

bir faaliyet olması gerektiği vurgulanmıştır. Üç yönetici (K2, K5, K10) ise bu faaliyetin katılımcılar yönünden zorunlu olmasını olumlu görmektedir. Bir yönetici (K7) ise veri girişi aşamasını çok olumlu bulduğunu belirtmiştir.

*“Öz-değerlendirme mutlaka gönüllü bir faaliyet olmalı. Çünkü gönüllü yaparsanız, bir işi isteyerek yaparsanız daha iyi sonuçlar alırsınız. Zorlanarak yaptığınız şeyler baştan savma olur. Sizin zorlamanızla oluyorsa sizin ‘yap’ dediklerinizi yaparlar. Asla onunla ilgili bir fikir üretmez, görüş beyan etmezler -iyi, kötü, doğru, yanlış vs. gibi-. Bir işi gönüllü yapmak, isteyerek yapmak her zaman çok iyidir.” (K1)*

*“Faaliyet gönüllü olduğu zaman zaten kimse katılmak istemiyor. Zorunlu olması güzel.” (K2)*

*“Veriler toplanırken gönüllülük esası olsaydı daha iyi olabilirdi. Velileri biz apar topar, siz seçildiniz sistem tarafından otomatik olarak, hadi gelin bakalım. Yok, evimde internet yok, o zaman okula gelin şu formu doldurun. Öğretmen giriyor altını veli imzalıyor. Tabii sınıf öğretmenleri burada çok yük biniyor, yüzlerce kişinin anketini kendi giriyor. Doldurulan formları dosyalıyorlar. Dosya dosya sınıf rehber öğretmenleri, velinin anketini, öğrencinin anketini doldurmaktan normal müfredatını takip edemiyor. Tüm veliler ve öğrenciler, internet kullanımı konusunda uzman olursa bir sorun olmayacak. Hatta bilen de gelip sordu, ben buna nasıl bir cevap vereyim diye. Kişiyi özgür bırakıyorsun, o da biliyor nasıl doldurulacağını ama ne diyeyim ben buna, size kötülük gelir mi? gibi gelen bile var yani.” (K3)*

*“Bu faaliyet gönüllü olmalıdır.” (K3)*

*“Bu faaliyet gerçekten gönüllü, bu konuda gönüllü olan insanlar bu değerlendirmeye katılmalı. Bir de gerçekten çevre şartları, veliler, aile durumu -e-okuldaki verilerden rastgele olarak bunlar belirleniyor- ama insanlar doldurmak istemiyorlar. Çeşitli bahanelerle, işte vaktim yok, gelemiyorum, ben internet kullanmayı bilmiyorum diyenler vardı. Bununla ilgili gerçek anlamda doldurulsun ama bu iş gönüllülük esasına göre yapılsın. Şimdi bizim okulumuzda yaklaşık 100 civarında veli vardı. Bu 50 tane olsun ama gerçekten gönüllü insanlarla daha amacına uygun hale geleceğini düşünüyorum.” (K4)*

*“Gönüllü bir faaliyet olmasını arzu ederim ama gönüllü olursa kimse katılmayacak onu da biliyorum. Bir de o var. Velilerimiz de bu konunun farkına varması lazım. Toplumda belli bir kültür düzeyine gelmediği için. Ama velilere buraya gelip anlattığımızda, ikna ettiğimizde gerçekten vakit ayırıp dolduranlar oluyor. Dediğim gibi, denekler belki biraz daha sadeleştirilebilir, azaltılır ama gönüllük bir sorun hakikaten. Gönüllü bulmakta zorluk çektiğimiz besbelli. Ama veliyi ikna ettiğimizde, anlattığımızda dolduruyor. Ben onun daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum.” (K4)*

*“Eğitim-öğretim hizmeti verdiğimiz velilerin ve öğrencilerin bizi nasıl gördüklerini önemsiyoruz tabii. Objektif bir değerlendirme gerçekleştirilebilirse bize kendi eksikliklerimizi görme ve kendimizi bu yönde geliştirme imkânı verecek. Daha önce de ifade ettiğim gibi insanlar bu değerlendirmeye katılsın, görüş tabii ki bildirsin. Bununla ilgili bir sıkıntımız yok gerçekten. Ancak bu iş daha az kişiyle ve gönüllülük esasına göre yapılsın.” (K4)*

*“Şimdi keyfiyete bırakıldığı zaman, zannedersen bu biraz ötelenebilir. Biz ya alışmışız öyle, hani birileri biraz bizi bir zorunluluğa itecek.” (K5)*

“Gönüllü bir faaliyet olmalı aslında, gönüllü olması daha mantıklıdır. Hem işi seven kişiler, mesela bizde de okullarda da gönüllü anneler vardır, daha önceden sınıf annesi diye ifade ettiğimiz gönüllü anneler vardır. Bu kişiler gerçekten eğitime gönüllü olarak katıldıkları için daha çok özveride bulunuyorlar.” (K6)

“Öğretmenlerin de burada sıkıntıları var tabii. Mesela çok çeşitli veya ucu açık sorularla karşılaştığı zaman öğretmen de bunaltıyor aslında. Onun için öğretmen de bu işin gönüllülük esasına göre yapılmasını önemsiyor benim gördüğüm kadarıyla.” (K6)

“Görüş bildirmesi gereken öğrencilerin ve velilerin sistem tarafından otomatik olarak seçilmesi bence doğrudur, yapılması gerektir. İşleyişin veri girişi aşamasını çok olumlu buluyorum.” (K7)

“Bence bu faaliyet gönüllü olmalı. İsteksiz öğrenciler ve veliler değerlendirmeye katılmamalı. Okullarda ise bu faaliyetin yapılması zorunlu olmalı ama standartlar konusunda okulları daha serbest bırakmak, onlara daha çok söz hakkı tanımak gerekir. Okulu, bulunduğu çevreden ayrı, kapalı bir kutu gibi düşünmemek lazım. Bunu kabul ederseniz her okulun birbirinden farklı olduğunu anlarsınız. Standartları, okulun kendi durumuna göre kendisine en uygun hale getirmesine izin vermek, biraz daha esnek bırakmak daha yararlı olabilir.” (K8)

“Gönüllü olarak yapılan hiçbir faaliyet uzun süreli olmaz benim düşünceme göre. O yüzden öz-değerlendirme zorunlu olmalı, bütün okullar bunu uygulamalı ve katılması gereken herkes de bu faaliyete katılmalı.” (K10)

Var olan sistemde okul hakkında görüş bildirmesi gereken öğrenciler ve veliler, rastgele örnekleme yöntemiyle sistem tarafından otomatik olarak seçilmektedir. Görüş bildirme konusunda da zorunluluk söz konusudur. Bir katılımcı (K10), bu uygulamaya devam edilecek ise veliler ve öğrenciler tarafından bildirilen görüşlerin tutarlılığının incelenmesini ya da öğretmenlerin ve yöneticilerin de velileri değerlendirebilmesini talep etmiştir. Bir başka katılımcı (K5) da veliler tarafından bildirilen görüşlerin doğruluğu hakkında görüş bildiremediklerini dile getirmiştir.

“Ben hiç okula gelmeyen velilerin, bizi tanımayan, yaptığımız işleri bilmeyen velilerin yorum yapmasını doğru bulmuyorum. Eğer böyle olacaksa, bizim de onları değerlendirmemize fırsat verilmeli. Yani veliler bizi değerlendiriyorsa biz de onları değerlendirebilmeliyiz. Anne-babalar görevlerini yapabiliyorlar mı? Veliler sorumluluklarının farkındalar mı? Biz de onları değerlendirelim, sonucunda eğer görevlerini yapmıyorlarsa ya eğitim verelim ya da sorunlar varsa birlikte o sorunları çözmeye çalışalım. Yani bu sistemde en azından veli görüşlerinin tutarlılığı incelenmeli.” (K10)

“Mesela okula yıllık katkımız ne kadardır diyor soruda. Belki hiç katkısı yoktur; ama öyle bir rakam yazıyor ki oraya önüne geçemiyorsunuz adamın. Bu sefer ne oluyor? Bakanlık bunları oraya giriyor veya sisteme giriyor bu. Ee ne olacak, ben bunu nasıl kontrol altına alacağım? Bir de böyle bir şey var. Okula tek kuruluş bile harcamamış, çocuğunun belki fotokopi parasını bile vermeyen, e-okul sistemine konması gereken fotoğrafın parasını bile vermeyen bir veli kalkıp orada mesela okula şu kadar katkıda buldum diyebiliyor, söyleyebiliyor. Onu engelleyemiyorsunuz.” (K5)

Bir katılımcı (K3), üst yönetim birimlerini de değerlendirmek istediğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı (K7) ise verdiği cevaplar haricindeki görüşlerini de ifade etmek istediğini, buna imkân tanınması gerektiğini dile getirmiştir.

*“Ben yukarısını değerlendiremiyorum mesela İKS’de. Ben istiyorum ki ilçe milli eğitim müdürlüğünü de değerlendireyim, il milli eğitim müdürlüğünü de değerlendireyim, Bakanlığa da ben puan vereyim. ‘Bakanlık bir takım eğitim politikalarını düzenlerken size sorar mı?’ gibi bir soru sorsun bana. Onu sormuyor. O yukarıdan denetliyor, ben onu denetleyemiyorum veya ona öneri sunamıyorum. Sunduğum önerilerse genellikle eğitim bilimleriyle alakası olmayan adamlar tarafından reddediliyor. Keşke eğitim bilimlerinden anlayan birileri reddetse de yüzümüz tutsa.” (K3)*

*“Görüşleri süzgeçten geçiren bir sistem olmalı bana göre. Mesela ben okulu temizletemiyorum ve bunu da orada belirtiyorum. Sonra da para topladım diye ceza alıyorum. Görüşlerimiz orada yazılanlara göre belirleniyor. Orada yazılmayan görüşlerimiz ne olacak? Değerlendirme tam olabilir mi bu şekilde yapılırsa? Bu nedenle alternatifini olan, uyarlanabilen ve daha esnek bir yapı içinde bu işin yapılması gerekiyor.” (K7)*

Yukarıdaki istekleri, yöneticilerin okullar arasındaki girdi, kaynak ve dış çevre farklılıklarına dikkat çektikleri açıklamaları ile birlikte değerlendirmek gerekebilir. Yöneticiler (K2, K3, K5, K8, K9, K10), okullar arasındaki farklılıkları şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Genel olarak bizim görüşmelerimiz, diğer okullardaki idareci arkadaşlarla görüşmelerimizde denildi ki ‘A okulu ile B okulu arasında uçurum fark var. Bu uçurum farkları gidermeden siz bu standartları nasıl yakalayacaksınız?’ gibi bir endişe vardı. Ama biz bunu okulumuzda yaşamadık. Sorularda, bizim okul olarak fazla zorlanacağımız sorular yoktu. Ama bizim okul ile diğer bazı yerlerdeki okullar bir değil, altyapıları da bir değil çevreleri de bir değil. O yüzden böyle bir tereddütleri vardı. Ama bizim herhangi bir tereddüdümüz olmadı. Hizmetliler konusunda, çalışanlar konusunda bir sıkıntı vardı. Mesela okullarımızda hiç çalışan yok devletin atadığı bir çalışan yok. Bu çalışan olmadığı sürece siz nasıl, hangi standarttan bahsedeceksiniz? Hizmet bakımından, temizlik hizmeti bakımından.” (K2)*

*“Ben İKS seminerine gittim. Oradaki 40 yıldır bu işin içinde olan birisi dedi ki: ama o zaman dedi, her şey ortaya çıkar. Ne ortaya çıkar hocam dedi semineri veren kişi. Güvenlik sorunları çıkacak, sağlık sorunları çıkacak, tuvaletler pis çıkacak gibi görünecek diyor. Çünkü hepsinden soru var. Gerçek ortaya çıkacak. Yani benim okul berbat çıkacak demek istiyor müdür. Onun yerine, velinin yerine ben doldurabilir miyim diyor; o şimdi veli anlamaz ben doldurayım onun yerine benim okulum iyi çıksın, yani fotoğraf iyi çıksın. O öyle bakıyor. Şimdi düşünsenize o okuldaki idari zihniyeti. Kötü çıktı ne yapacaksınız? Onu bunu azarlayacaksınız, hizmetliyi götürüp azarlayacaksınız. Ve bir de komik olan şu: hizmetlin yoksa kimi azarlayacaksınız? Yok ki zaten, paran yok, okulu yönetecek paran yok ve bu adama diyorsun ki senin okulun pis, veli de diyor. Veli giriyor, okulda yeteri kadar temizlik hizmetleri yapılmakta mıdır? Yapılmamaktadır yazıyor. Şimdi burada müdürün suçu ne? Parası yok ki adamın o hizmetliyi bulmak için, deterjanı bulmak için. Bütün bunları işte, tüm standartları sağlarsın ondan sonra da dersin ki ama yine bunlara rağmen, bu olumsuzluklara rağmen bir kendine iğne batırmak gibi bir şey bu, o tarafı güzel. Evet kardeşim bizim okulda temizlik hizmetleri*

*eksiktir, onun da sebebini açıklayabilirsin. Bak veli de farkında bizim okulumuzun pis olduğunun der, hatta müdür velilere mektup da yazabilir. Anketimizde pis buldunuz okulumuzu, çok doğru söylüyorsunuz ancak maalesef bir hizmetim var, o da okulun şu kadar tuvaletine yetmiyor, teşekkür ederim gibi bir yazı yazılabilir. Belki de bu sayede destek alabilir.” (K3)*

*“Bence bu standartlardan ziyade kurumlar arası, ilköğretim kurumları arası eşitliğin sağlanması önemli. Bence yukarıdakilerin, Ankara’dakilerin kurum standardı diyorsanız önce şartları eşit hale getirmeleri gerekir. Projeksiyonu olsun, ıvırı zıvrığı olsun, spor salonu olsun, bilgisayar sınıfı olsun ama öncelikle kalıcı bir öğretmeni olsun. Hala kadrosunun çoğu ücretli öğretmenlerden oluşan okullar var. Ücretli gelen öğretmen de görevlendirme gelen öğretmen de maalesef bir dahaki yıl burada kalmayacağım düşüncesiyle çok verimli olamayabiliyor. Ama burada kalacak olsa belki: evet kardeşim ben bu sene ne başarı gösterdim, seneye bunu biraz daha yükseltmem lazım.” (K5)*

*“Benim düşünceme göre bütün okulları aynı seviyeye getirmek mümkün değil. Okulun bulunduğu çevre bunun önündeki en büyük engel. Eğitimi, okulları standart hale getiremeyiz. Okulları kaynakları bakımından standart hale getirebiliriz belki ama okulun bulunduğu çevreyi standart hale getiremeyiz.” (K8)*

*“Ben bu çalışmanın olumlu bir tarafını göremiyorum. Yapılan çalışmalara, ortama, düzene, insanlara, kaybettiklerimize baktığımda inancım azalıyor. Ülkenin gerçeklerini göz önüne almak lazım. Standartlar ve doldurduğumuz formlar ütopye. Çevresel farklılıklardan, kaynak kullanımındaki eşitsizlikten bahsedene yok.” (K9)*

*“Öncelikle bize çözemediğimiz konularda daha fazla yardım ve destek sağlanmalı, sonrasında bu faaliyetin ve bunlar gibi yukarıdan gönderilen faaliyetlerin nasıl olması gerektiğini tartışabiliriz. Bizim okulumuz, çok göç alan bir bölgede yer alıyor. Göçle gelen, çok çocuklu fakir aileler var. Çocuklar okuldan kaçıyor, veli ben napayım evde 8 tane daha var diyor, bunun önüne geçemiyoruz. Okulun bulunduğu çevrede, hatta okulun bahçesinde geceleri fuhuş olayları oluyor. Okulun etrafında ve bahçesinde esrar içilen pet şişeler, uyuşturucu olarak kullanılan sprey şeklinde boş çakmak gazı şişeleri buluyoruz. Mezun olan kız öğrencilerimizden kötü yola düşenler, düşürülenler oldu. Şimdi çözülmesi gereken bu kadar çok sorunumuz varken siz hangi standartlardan, hangi değerlendirmeden bahsediyorsunuz?” (K9)*

*“Standartlara dayalı öz-değerlendirme deyince aklıma okullar arası eşitlik geliyor. Ancak ben aynı görüşte değilim. Kurumların standartları eşit olamaz. Özdeğerlendirmelerin belirli bir standart çerçevesine göre yapılması mümkün değil. Birleştirilmiş sınıfları olan okulda İKS’den bahsedemeyiz. Gelir seviyesi yüksek olan okulda ise belirlediğinizin çok üstündeki standartlara zaten ulaşılmıştır.” (K10)*

Katılımcıların velileri ve üst yönetimi de değerlendirmek istemesini, standartlara ulaşma konusunda yardım ve destek istedikleri açıklamaları ile birlikte değerlendirmek gerekebilir. Katılımcıların (K2, K5, K8, K9) yardım ve destek konusundaki açıklamaları şu şekildedir:

*“Birçok olumlu yönü olacaktır ama yani olan şeyler de nasıl bütün okullara, kurumlara yansıtılacak onu bilemiyorum. Tabii ki genel sorunlar ortaya çıkacaktır orda. Hem*

*öğretmenler açısından hem okulun fiziki altyapısı açısından ortaya çıkacaktır ama bunların nasıl giderileceği hakkında herhangi bir şey yok.” (K2)*

*“Bu standartlara erişebilmek için okullar kendi başlarına mücadele ediyor olmamaları lazım. Bence buna birilerinin el atması lazım. Bizde mesela birçok şey istenir, istenir de bu istenenlerin neyle karşılanacağı ile ilgili durumda biz kalakalırız. Hani temiz olsun, hijyen olsun, okul bahçeleri düzenli olsun, çocukların enerjilerini sarf edebileceği spor alanlarının olduğu bir yer olsun. Hep isteriz bunu. Olsa, hani standartlara uysa tamam. Bakın bu okulun standardına. Okul bahçesi diye bir şey yok ve bu kadar alana bir ek bina da yapılmış. Her şeyi düşünmek lazım.” (K5)*

*“Standartları nasıl sağlarsınız? Okul kendi imkânlarıyla bu standartları sağlar. Bakanlığın herhangi bir şeyi, katkısı olmuyor. Bakanlık ne yapıyor size? İşte binayı yapıyor, veriyor. İç donanımını da yapabildiği kadar yapıyor ve teslim ediyor size. Ondan sonraki standartları siz oluşturunuz. Ama sonrasında da istiyor. Mesela diyor ki temiz olsun. Evet, temiz olsun. Ben de çok istiyorum temiz olmasını, hijyen olmasını. Ama bunu yapabilmek için birtakım girdilerin, kaynakların olması lazım. Bunu nasıl yapacağız? O nedenle, katı, değişmez bir çerçeve belirlesen bile buna zaten okullar uyabildiği kadar uyacak. O yüzden en doğrusu değişmez, her okul için olmazsa olmaz kriterlerin yanı sıra okulun şartlarına, kaynaklarına, bulunduğu çevreye uyulanabilen kriterlerin de yer alması.” (K5)*

*“Madem standart ve hedef koyuyorsunuz, bunlara ulaşmak için yardım ve destek de sağlamanız gerekir. Yardım, destek olmadan okullardan, idarecilerden, öğretmenlerden çok fazla bir şey beklememek lazım.” (K8)*

*“Öncelikle bize çözemediğimiz konularda daha fazla yardım ve destek sağlanmalı, sonrasında bu faaliyetin ve bunlar gibi yukarıdan gönderilen faaliyetlerin nasıl olması gerektiğini tartışabiliriz. Bizim okulumuz, çok göç alan bir bölgede yer alıyor. Göçle gelen, çok çocuklu fakir aileler var. Çocuklar okuldan kaçıyor, veli ben napayım evde 8 tane daha var diyor, bunun önüne geçemiyoruz. Okulun bulunduğu çevrede, hatta okulun bahçesinde geceleri fuhuş olayları oluyor. Okulun etrafında ve bahçesinde esrar içilen pet şişeler, uyuşturucu olarak kullanılan sprey şeklinde boş çakmak gazı şişeleri buluyoruz. Mezun olan kız öğrencilerimizden kötü yola düşenler, düşürülenler oldu. Şimdi çözülmesi gereken bu kadar çok sorunumuz varken siz hangi standartlardan, hangi değerlendirmeden bahsediyorsunuz?” (K9)*

Bazı katılımcılar (K1, K3, K6, K7, K8, K10), başka kesimlerin de okul hakkında görüş bildirebileceklerini, değerlendirmeye onların da katılabileceklerini belirtmişlerdir. Sivil toplum örgütleri, üniversiteler, eğitimle ve okullarla ilişkili olan kişiler, okulun bulunduğu mahallede yaşayanlar, okulun bulunduğu mahallenin muhtarı, okulun yakın çevresinde yer alan esnaf ve eğitim denetmenleri görüş bildirme konusunda önerilen kesimlerdir.

*“İKS'nin kapsamı daha geniş de olabilir. Belki daha ileri aşamalarda sivil toplum örgütlerinin görüşleri de alınabilir. Bunda bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Mahallenizde, bölgenizde veya kayıt bölgenizde yer alan sivil toplum kuruluşlarının, muhtarlıkların vs. görüşleri de alınabilir.” (K1)*



“Sivil toplum örgütlerinden de okulun durumu ile ilgili görüş alınabilir. Bizimle çalışan bazı sivil toplum örgütleri olabiliyor. Belki onlar da katılabilir bizim hakkımızda, bizi nasıl ölçerler, nasıl değerlendirirler bilmiyorum ama.” (K3)

“Öğrencilerden ve velilerden elbette görüş alınmalı. Bunun haricinde mesela sivil toplum örgütleri olabilir, esnaf olabilir -okulun yakın çevresinde yer alan bizi karşıdan bakıp değerlendirebilecek çok iyi gözlemleri var, özellikle esnafların, esnaf kesiminin. Sadece okula kaynak sağlayan kişilerin görüşlerinin alınması yeterli değil bana göre. Farklı kesimlerden görüş alındığında okul daha farklı gözlerle görülmüş olur, fikirler de çeşitlilik arz eder.” (K6)

“Eğitimle ilgili olarak herkes bilgi sahibi olmadan yorum yapabiliyor. Bu sebeple ben eğitimle ilgili olmayanların, yeterince bilgi sahibi olmayanların okul hakkında görüş bildirmelerine karşıyım. Ama eğitimle, okulla ilgisi ve bilgisi olanlar görüş bildirebilir tabii, özellikle de üniversiteler.” (K7)

“Bence görüş bildirmesi gereken herkes görüş bildiriyor. Öğrenciler ve veliler tabii ki görüş bildirebilmeli, ancak tarafsız olarak. Veri kaynaklarını yeterli buluyorum ama bunlara ilave olarak belki sivil toplum kuruluşlarının da görüşleri alınabilir.” (K8)

“Ne kadar eleştirsem de eğitim denetmenleri, okulları ve ili en iyi bilen kişiler. Biz sadece çalıştığımız okulları biliyoruz, onlarsa her okulu görüyorlar. Bu nedenle eğitim denetmenlerinin de görüşleri alınabilir, en önemli görüşleri onlar belirtebilir.” (K10)

“Okulun bulunduğu mahallede yaşayanlar da okul hakkında görüş bildirmeli. Bu kişiler ‘bana ne’ diyememeli, sorumluluk almalı, okullara sahip çıkmalıdır. Mahalleli, okullara katkı sağlamalı, hem maddi hem de manevi anlamda. Maddi anlamda katkı, yerel yönetimler aracılığıyla sağlanabilir. Yerel yönetimler, su faturalarına okullar için çok cüzi bir miktar ekleyip, katkı isteyebilir. İnanın çok ufak miktarlar bile bu okulların gelişmesine çok büyük katkı sağlar.” (K10)

### **4.3. “Öz-Değerlendirmenin Okul Çalışmaları İçindeki Yeri” Temasına İlişkin Bulgular**

Öz-değerlendirmenin okul çalışmaları içindeki yeri temasına ait bulgular; yöneticilerin genel tutumu, diğer çalışanların yaklaşımı ve öz-değerlendirmenin bazı özellikleri ile ilgili görüşler adı verilen üç alt tema içinde aktarılmıştır.

#### **4.3.1. Yöneticilerin genel tutumu**

Yöneticilerin, İKS’ye ve İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetine yaklaşımları genel olarak olumludur. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Benim görüşüm İKS ve öz-değerlendirme sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü takdirde olması gereken ve geç kalınmış bir sistemdir.” (K7)

“Her şeye rağmen birileri, bir şeyleri değerlendiriyor. Ben, kesinlikle kötü karşılamıyorum, olumsuz demiyorum, olumlu. Ancak, çalışanların da görüşleri alınırsa, yerinde çalışanların da görüşleri alınırsa daha iyi olacağını düşünüyorum.” (K1)

“Birçok olumlu yönü olacaktır ama yani olan şeyler de nasıl bütün okullara, kurumlara yansıtılacak onu bilemiyorum. Tabii ki genel sorunlar ortaya çıkacaktır orda. Hem öğretmenler açısından hem okulun fiziki altyapısı açısından ortaya çıkacaktır ama bunların nasıl giderileceği hakkında herhangi bir şey yok.” (K2)

“Yararlı olacaktır tabii. En azından kendi kurumumuzun gidişatı, fotoğrafının çekilmesi açısından bazı faydaları olacaktır.” (K2)

“...Ben bu İKS’yi destekliyorum. Çok iyi bir şey olacak.” (K3)

“Bu faaliyet, gerçekten bununla ilgili eğer sağlıklı veriler girilseydi, inanyorum ki Bakanlığımız eğitim konusunda aşağıının yani öğretmenlerin, idarecilerin ve velilerin görüşlerini alıp, değerlendirse çok olumlu bir takım etkinlikler, faaliyetler yapabilirdi. Ama yine de ben faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğer amacına uygun değerlendirilirse, evet ben kendime öz-değerlendirme anketlerini yapıyorum ama sonuçta bu hizmeti benden alan veli, öğrenci beni nasıl görüyor? Eğer objektif bir değerlendirme olduğunda ben kendi eksikliklerimi görürüm, kendimi bu yönde geliştiririm. Amacına uygun bir şekilde uygulandığında gerçekten çok verimli bir çalışma olabileceğini düşünüyorum.” (K4)

“...ben veri girişi ve takibi anlamında, istatistik bilgi anlamında, sonraki yıllara aktarılmasıyla beraber -eğer görebiliyorsak onları- o anlamda iyi olacağını düşünüyorum....” (K5)

“İKS olmalı, iyi bir faaliyet bence. En azından o sorularla tanıştı insanlar. Bir şeyler yapmak isteyenler en azından hedef belirlemiş oldu, diğerleri de durumlarını görmüş oldu. Ancak maalesef pek önemsenmedi bu çalışma.” (K10)

“Okulları geliştirmek için yapılan bir faaliyet olduğunu herkese benimsetebilirsiniz yararlı olabilir.” (K8)

“Ben bu çalışmanın olumlu bir tarafını göremiyorum. Yapılan çalışmalara, ortama, düzene, insanlara, kaybettiklerimize baktığımda inancım azalıyor. Ülkenin gerçeklerini göz önüne almak lazım. Standartlar ve doldurduğumuz formlar ütöpik. Çevresel farklılıklardan, kaynak kullanımındaki eşitsizlikten bahseden yok.” (K9)

#### 4.3.2. Diğer çalışanların yaklaşımı

Dört katılımcı (K3, K4, K5, K7), öğretmenlerin ve yöneticilerin İKS’ye ve İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetine yaklaşımlarını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Geleneksel idari modelde İKS ve öz-değerlendirme kırtasiye işine dönüşür. Ama okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler olayın bir gereklilik olduğunu fark ederse, hani bizim kendimizi değiştirmemiz lazım, bir dakika bize bu ceket dar geliyor, daha ileriye bakmamız lazım türü bir yaklaşım sergilerlerse sorun yok. Ben İKS seminerine gittim. Oradaki 40 yıldır bu işin içinde olan birisi dedi ki: ama o zaman dedi, her şey ortaya çıkar. Ne ortaya çıkar hocam dedi semineri veren kişi. Güvenlik sorunları çıkacak, sağlık sorunları çıkacak, tuvaletler pis çıkacak gibi görünecek diyor. Çünkü hepsinden soru var. Gerçek ortaya çıkacak. Yani benim okul berbat çıkacak demek istiyor müdür. Onun yerine, velinin yerine ben doldurabilir miyim diyor; o şimdi veli

*anlamaz ben doldurayım onun yerine benim okulum iyi çıksın, yani fotoğraf iyi çıksın. O öyle bakıyor. Şimdi düşünsenize o okuldaki idari zihniyeti...” (K3)*

*“Bizim bir üst jenerasyon, ağabeylerimiz, meslekte kıdemli olan insanlar buna direndi biraz. Yani bizi ölçüyor musunuz, biçiyor musunuz, özele mi kayıyoruz gibi, not mu veriyorsunuz. Bence bunda bir sakınca yok. Bunu şöyle düşünüyorum ben. Bir yol gösterici olarak, bir kuruma, kişinin kendisine. Mesela orda geçen yılki bir algı ölçeklerinde bir tane madde vardı. Diyor ki öğretmen olarak diyor, benim diyor -kendiniz söylüyorsunuz bu sefer, kendini ölçüyorsunuz- bir kariyer, mesleki kariyer planım vardır diyor mesela, uygulanmaktadır daha da iyiye doğru gidiyor sonra. Şimdi mesleki kariyer planı ne diye sordu öğretmenler bize. Mesela dedik ki kurumun bir stratejik planı var, senin de kendin mesleki olarak bir stratejik planın var mı? Mesela bir İngilizce öğrenmek istiyor musun hocam? Hangi konuları anlatırken zorlanıyorsun? Hangi üniteleri verirken zorlanıyorsun? Onlarla ilgili bir hizmet-içi eğitim almak ister misin? gibi. Yani bir planın var mı önünde? Yook diyor, yani 1959 yılında fakülteden mezun oldun, aynen devamsın. Bu arada alacağın eğitim, yani ben kendimde eksik görüyorum ve bunlarda kendimi geliştirmek istiyorum adına 3 yıllık, 2 yıllık, 1 yıllık bir stratejik planın var mı? Şu kişiden alacağım bu eğitimi, şu kuruma başvuracağım, şöyle bir özel kursa gitmeliyim, ne bileyim, drama eğitim almalyım gibi bir derdin var mı? Yook. Yani kâğıt üzerinde de olsa veya aklında bile olsa böyle bir kişisel gelişim, mesleki kariyer gelişim planı yok öğretmen arkadaşlarımızın. Aslında her memurun, yani bizim milli eğitimdeki memurun olmak zorunda. Bunlarla uğraşmıyoruz, şimdi o karşımıza çıkınca sanki biz özeldeki yarış atları gibi mi olacağız, her an topun ağzındaki memur -hani olur ya özelde, seni beğenmedim, daha iyisini buldum, kusura bakma yeni eleman buldum- gibi mi olacağız? Belirsizlik algısı öğretmenlerde var. Giderek şunu fark ediyor öğretmenler. Ben ona da karşı değilim aslında acımasızlaşabilir sistem. Özelde 500 TL’lik insanlar çalıştırılmaya başlanmış duyduğum kadarıyla dersanelerde, seni beğenmedim, seni beğenmedim haline gelirse o iş artık ondan sonra bir kişiden beklenenin üstünde, insan canlı yani sonuçta, ailesi var, zaman ayırması gereken insanlar var, gece-gündüz soru, dersanelerde o işte özel liselerdeki o gençlerin halini de görüyoruz ve KPSS ve buna benzer sınavları geçemedikleri için, devlete geçemiyorlar. Dolayısıyla bizim şu andaki, milli eğitimdeki, milli eğitimin kadrosundaki öğretmenler bu İKS’ye sürekli kuşkuyla bakıyorlar. Bunun bir yarış atı olma evresi, ilk evresi olarak görüyorlar. Eğer onu aşabilirsek, o direnci; iyi yorumlayabilirsek bunu İKS bence faydalı. Ben bunu destekliyorum.” (K3)*

*“Öğretmenimizin birisi geçen gün dedi ki: Ben sınıfa gireyim veya teneffüste çocuklarla bir şey paylaşayım, herhangi bir yaşamdan bir kesit paylaşayım, çok daha yararlı olurum ben bu okula ve öğrenciye dedi. Şunlarla uğraşmaktan, şunlara cevap vermekten, bizim yazılılar var, onların analizleri var, hangi soruyu kaç çocuk yapabildi, yapamadı falan. Bütün bunlarla uğraşmak, göze göz, karşı karşıya, ete et eğitim yapamaz hale geldik. Öğretmen artık çocuğu kâğıtlar üzerinden takip etmeye çalışıyor. Yüzünü görmüyor çocuğun artık. Bırak diyor, çocuğumla, öğrencimle sohbet edeyim ya diyor, ailesinden konuşayım, geleceğinden konuşalım. Ama bana form doldurtmayın artık diyor. İKS direk mouse’la işaret koyarak, sistem üzerinden girildiği için biraz daha rahat oldu. Ama bazen o bile sıkabiliyor.” (K3)*

*“Doğrusunu söylemek gerekirse üst üste yapılan çalışmaların öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri oluyor. Yapılan bu çalışmalar -İKS ve öz-değerlendirmenin dışında performans belirlemeye yönelik şeyler de oldu. Bununla ilgili öğretmen arkadaşlarda bir gelecek kaygısı oluştu. Belki gerçek anlamda -çocukların bir anlık kızmasıyla olumsuz görüş bildirdikleri öğretmen belki yarın öbür gün Bakanlığımız tarafından görevi sona erdirilecek mi? gibi endişeler oldu. Dediğim gibi bilgilendirme*

*eksikliğinden kaynaklanan bir tereddüt de oldu. Bir şeyler gündeme geliyor, doğru dürüst biz öğretmenlerden görüş alınmadan, bizim fikrimiz sorulmadan her gün bir şey yapılıyor. Bunu uygulayacak öğretmen. Bu işin içinde birinci derecede merkezinde, odağında olan öğretmen, eğer Bakanlığın uygulayacağı bir projeyi gerçekten tanır, sahip çıkarsa bu proje başarıya ulaşır. Yoksa içinde öğretmen olmayan bir projenin başarıya ulaşacağına inanmıyorum.” (K4)*

*“...faaliyetleri uygulama aşamasında okullarda zorluk çıkıyor. Birçok faaliyet belki okul ve ders dışına kaydığı için öğretmenler buna çok fazla yanaşmıyor açıkçası. Yani diyor ki ben altı saat görevimi, dersimi yaptım, gidiyorum veya dört saat dersim vardı benim, bitti dersim, gidiyorum. Yani ek bir çalışma yapmak istemiyor. Bunları girerken de öyle. Mesela öğretmen arkadaşlar orda bile nedir bu? Nerden yine başımıza geldi? Niye hep bizi böyle gereksiz şeylerle oyalıyorlar, uğraştırıyorlar? diye serzenişler oldu açıkçası....” (K5)*

*“...Bu faaliyet öğretmenlerin gözünde boşa harcanan zaman olarak görülüyor. Tabii ki böyle olmaması gerekir.” (K7)*

*“...Öğretmenler ve idareciler arasında da bürokratik bir işlem olarak görülüyor.” (K7)*

### **4.3.3. Öz-değerlendirmenin bazı özellikleri ile ilgili görüşler**

İKS’ye dayalı öz-değerlendirme okulun fotoğrafının çekilmesidir. Yılda bir kez yapılır ve stratejik planlama ve gelişim planlaması çalışmalarının durum analizi aşamasında yer alır (MEB, 2010). Öz-değerlendirmenin bu özelliğine yönelik olarak katılımcıların görüşleri analiz edilmiştir.

Öz-değerlendirme; mevcut durum girdileri, performans göstergeleri ve kalite algısı ile ilgili ölçüm sonuçlarına göre yapılacaktır. Mevcut durum girdileri ve kalite algısı ölçekleri, ilgili kişiler tarafından doldurulacak, performans göstergelerine ise sistem üzerinden otomatik olarak ulaşılacaktır. Bu bakımdan öz-değerlendirme, yalnızca bildirilen görüşlerin değerlendirilmesi değildir. Bununla birlikte İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinde, yılda bir kez yapılan ve okulun anlık görüntüsünü sunan bir yaklaşım benimsenmiştir. Katılımcılara bu uyarılar ve öz-değerlendirme ile ilgili gerekli hatırlatmalar yapıldıktan sonra “İKS’ye dayalı öz-değerlendirme, faaliyetin sürekliliği açısından nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar öz-değerlendirmenin yukarıda açıklanan özelliği ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Beş numaralı katılımcı, saklanan ve kullanıma açılan verilerin istatistikî takip ve izleme faaliyetleri açısından olumlu olacağını dile getirmiştir. Katılımcı, yılda bir kez yapılan ve okulun fotoğrafının çekildiği bir öz-değerlendirme çalışması yerine sürekli izleme amacıyla kullanılan ve hareketli resimler sunan bir uygulamayı işaret etmektedir.

*“Velilerin dışında okulla ilgili okul idaresinin girmiş olduğu veriler eğer ki orada saklanıyor olmuş olsa, bir sonraki yıl da gözüküyor olabilse bunlar çok detaylı bir veri haline gelebilir, daha sonra kullanılmak üzere. Bu olumlu yönlerinden bir tanesi. İstatistikleri takip etmek açısından iyi, izleme faaliyetleri açısından iyi....” (K5)*

“...ben veri girişi ve takibi anlamında, istatistik bilgi anlamında, sonraki yıllara aktarılmasıyla beraber -eğer görebiliyorsak onları- o anlamda iyi olacağını düşünüyorum....” (K5)

On numaralı katılımcı, başarılı okullarda sürekli değerlendirme yapıldığını, değerlendirmenin okullar açısından sürekli bir faaliyet olması gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan değerlendirmenin kapsamına göre okullar haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık değerlendirmeler yapabilirler.

“Başarılı okullarda TKY, OGYE gibi faaliyetlerin hiçbirisi tam olarak uygulanmıyor ancak haftalık değerlendirmeler mutlaka yapılıyor. Her hafta eksikler belirlenir; bunları kapatmaya, gidermeye yönelik çalışmalar düzenlenir. Bunda da öğrenci merkezli çalışılır ve başarı bu sayede yakalanır. Bu nedenle değerlendirme okul açısından sürekli bir faaliyet olmalı. Dediğim gibi başarılı okullarda bu haftalık olarak yapılır. Ama değerlendirmenin kapsamına göre bu aylık, dönemlik, yıllık da olabilir.” (K10)

Yedi numaralı katılımcı, öz-değerlendirme faaliyetinin periyodik aralıklarla yapılan sürekli bir faaliyet olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcının görüşlerine göre öz-değerlendirme; okul işleyişinin, okul çalışmalarının içine yerleştirilmelidir.

“Periyodik aralıklarla yapılan sürekli bir faaliyet olması, amaca ulaşılması açısından daha faydalı olabilir. Bunun yapmış olmak için yapılması, yapıldı gibi gösterilmesi yerine bir şekilde okul işleyişinin içerisine yerleştirilmesi sağlanmalı. Bu faaliyet öğretmenlerin gözünde boşa harcanan zaman olarak görülüyor. Tabii ki böyle olmaması gerekir.” (K7)

Diğer üç katılımcı (K1, K2, K4) ise öz-değerlendirme faaliyetinin sürekliliği hakkında şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Süreklilik arz eden bir çizgide olması daha iyi. Bununla ilgili, tam sistemin nasıl işleyeceği konusunda ben de bilmiyorum. Tüm veri girişlerini sisteme yaptık, işledik ama değerlendirme yapmadık...Daha az katılımcıyla sürekli olması bence daha iyi. Öğrencinin belirlediği bir konuda bazen görüşleri değişebiliyor. O anki görüşü, ruh haliyle işaretlediği bir şey, belki objektif bir değerlendirme olmuyor belki ama daha sonra sürece bakıldığında, bir de şimdi birinci sınıf öğrencilerimiz geldi onlar bizi hiç tanımadan, bizi değerlendirmek, kurumu değerlendirmek durumunda kaldılar. Dolayısıyla sürece yayılmasının daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Performans göstergeleri ve mevcut durum girdileri de var bu arada. Onların da süreklilik arz etmesi bence çok daha önemli, özellikle performans göstergeleri. O gün yapılmayan bir şey daha sonra giderilmiştir ya da yapılmıştır. Dolayısıyla değerlendirmeye alınması, dikkate alınması bence önemli.” (K4)

“Bence öz-değerlendirme faaliyeti yılda bir kez değil, daha sık ve sürekli yapılmalı ki buna da insanlar uyum sağlasın, alışsınlar, ne yapabileceklerini öğrensinler. Tabii ki çok sık yapmanız zaten mümkün değil ama yılda iki kez de yapılabilir veya her yıl

*yapılabilir ama sürekliliğinde fayda var. Gelişmeyi sağlayabilmek için insanların değerlendirmesini almakta fayda var.” (K1)*

*“Değerlendirme yıllık bir kere olursa o olmuyor tabii yani. Ama siz bunu doldurmakta zorlanıyorsunuz zaten, veliler ve öğrenciler tarafından doldurulmasında zorlanıyorsunuz. Nasıl yılda iki defa, üç defa uygulayacaksınız, yapamıyorsunuz tabii. Ama bence yılda bir defa yeterli.” (K2)*

Dört katılımcı (K6, K7, K8, K10) öz-değerlendirme faaliyetinin okullar açısından zorunlu olması hakkında da görüş bildirmişlerdir. Üç katılımcının (K6, K8 ve K10) görüşlerine göre bu faaliyetin okullar açısından zorunlu olması gerekmektedir. Bakanlık kanalıyla tüm okullar tarafından yapılması gerektiği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bir katılımcı (K7) ise bu faaliyeti reddetme veya itiraz hakkı istemektedir. Bu katılımcının görüşlerine göre öz-değerlendirme okullar açısından gönüllü bir faaliyet olmalıdır.

*“Kişiler elbette ki ben kendimi dikkate alırsam, ben kendi okulumu objektif olarak değerlendirsem ben kendi kendimi değerlendirerek sonucunu gerçekten dikkate almam gerekir. Ama karşıdaki kişi bunu nasıl bilir? İşte sen kendi kendini değerlendirdin ama aldığın sonuç beni tatmin etmedi. Belki objektif olarak değerlendirmedin diyebilir karşı taraf. Onun için Bakanlık kanalıyla yapılırsa, bütün okullar tarafından yapılırsa daha sağlıklı olacağı düşüncesindeyim.” (K6)*

*“Bu faaliyet okullar yönünden gönüllü olmalı, zorunlu olmamalı. Reddetme veya itiraz hakkımızın da olması gerekiyor bence.” (K7)*

*“Bence bu faaliyet gönüllü olmalı. İsteksiz öğrenciler ve veliler değerlendirmeye katılmamalı. Okullarda ise bu faaliyetin yapılması zorunlu olmalı ama standartlar konusunda okulları daha serbest bırakmak, onlara daha çok söz hakkı tanımak gerekir. Okulu, bulunduğu çevreden ayrı, kapalı bir kutu gibi düşünmemek lazım. Bunu kabul ederseniz her okulun birbirinden farklı olduğunu anlarsınız. Standartları, okulun kendi durumuna göre kendisine en uygun hale getirmesine izin vermek, biraz daha esnek bırakmak daha yararlı olabilir.” (K8)*

*“Gönüllü olarak yapılan hiçbir faaliyet uzun süreli olmaz benim düşünceme göre. O yüzden öz-değerlendirme zorunlu olmalı, bütün okullar bunu uygulamalı ve katılması gereken herkes de bu faaliyete katılmalı.” (K10)*

#### **4.4. “Öz-Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı” Temasına İlişkin Bulgular**

Öz-değerlendirme sonuçlarının kullanımı temasına ait bulgular; öz-değerlendirmenin kullanım amaçları ve öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları adı verilen iki alt tema içinde aktarılmıştır.

#### 4.4.1. Öz-değerlendirmenin kullanım amaçları

İKS'ye dayalı öz-değerlendirme sonuçları okul, ilçe, il ve merkez yönetim düzeyleri tarafından okul geliştirme amacıyla kullanılacaktır. Okullar, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olarak geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyebilecekler; kısa, orta ve uzun vadeli planlarını öz-değerlendirmenin sonuçlarına göre yapabileceklerdir. Bu konuda görüş bildiren bazı katılımcılar (K3, K4, K5, K7, K10), öz-değerlendirmenin bu amaçla kullanılmasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Okul kendi kendini değerlendirmesi, kendini toparlamak için çaba sarf etmesi olumlu yanları. Mesele bizim bu ay OGYE toplantımız var, okul gelişimi yönetim ekibi. Bütün bu anketler üzerinden bir dahaki yılı planlıyoruz. Hangi alanı daha çok, öncelikli geliştirmeliyiz, onlara bakıyoruz.” (K3)*

*“...Hak etmediğimizi düşündüğümüz şeyler var ama çok beğendiğimiz sonuçlar da çıktı. İşte, hani şapkamızı önümüze çıkarıp, evet bizim güvenlikle ilgili sıkıntılarımız var dediğimiz mesela güvenlik doğru çıktı, ona önem veriyoruz bu yıl daha dikkatle. Hatta veliler rahatsız olmaya başladı, kimlik sorup durmayın diye. Ama siz yaptınız bunu, işaretlediniz geçen yıl o kadar da iyi değili işaretlediniz. Şimdi onun takibini yapıyoruz.” (K3)*

*“Bu faaliyet, gerçekten bununla ilgili eğer sağlıklı veriler girilseydi, inanıyorum ki Bakanlığımız eğitim konusunda aşağının yani öğretmenlerin, idarecilerin ve velilerin görüşlerini alıp, değerlendirse çok olumlu bir takım etkinlikler, faaliyetler yapabilirdi. Ama yine de ben faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğer amacına uygun değerlendirilirse, evet ben kendime öz-değerlendirme anketlerini yapıyorum ama sonuçta bu hizmeti benden alan veli, öğrenci beni nasıl görüyor? Eğer objektif bir değerlendirme olduğunda ben kendi eksikliklerimi görürüm, kendimi bu yönde geliştiririm. Amacına uygun bir şekilde uygulandığında gerçekten çok verimli bir çalışma olabileceğini düşünüyorum.” (K4)*

*“Velilerin dışında okulla ilgili okul idaresinin girmiş olduğu veriler eğer ki orada saklanıyor olmuş olsa, bir sonraki yıl da gözüküyor olabilse bunlar çok detaylı bir veri haline gelebilir, daha sonra kullanılmak üzere. Bu olumlu yönlerinden bir tanesi. İstatistikleri takip etmek açısından iyi, izleme faaliyetleri açısından iyi....” (K5)*

*“...ben veri girişi ve takibi anlamında, istatistik bilgi anlamında, sonraki yıllara aktarılmasıyla beraber -eğer görebiliyorsak onları- o anlamda iyi olacağını düşünüyorum....” (K5)*

*“Bu veriler bize geri döndüğü taktirde, sistem doğru ve mantıklı işlediği taktirde okulun durumunu görüp, okulun manifestosunu görüp iyileştirme çalışmaları yapma fırsatımız olacak. Bence bu da oluşturulması hedeflenen sistemin olumlu yanlarında biri.” (K7)*

*“İKS olmalı, iyi bir faaliyet bence. En azından o sorularla tanıştı insanlar. Bir şeyler yapmak isteyenler en azından hedef belirlemiş oldu, diğerleri de durumlarını görmüş oldu. Ancak maalesef pek önemsenmedi bu çalışma.” (K10)*

İKS çalışması İGM, UNİCEF ve EDUSER Danışmanlık temsilcileri ve uzmanlarından oluşan bir Teknik Çalışma Grubu tarafından yürütülmüştür. Bakanlık tarafından yapılan diğer çalışmalardaki gelişmelerin de bu çalışmaya aktarılabilmesi için, içinde bir öğretmen ve bir eğitim denetmeninin de bulunduğu ancak çoğunluğu MEB merkez teşkilatındaki birimlerde görevli uzmanlardan oluşan bir Çekirdek Uzman Grup kurulmuştur. Teknik Çalışma Grubu ve Çekirdek Uzman Grup, birlikte ilk İKS kapsamını, çerçevesini, ilkelerini ve taslağını ortaya koymuştur. Daha sonra bu ilk taslak Nisan 2008’de bu alanda uzmanlığı olan bir grup ilgili sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve akademisyenle değerlendirilerek ilkesel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra Temmuz 2009’a kadar uygulamanın içinde olan sayıları toplam 400’ün üzerinde; okul yöneticisi, öğretmen (rehber öğretmenler dâhil), eğitim denetmeni ile bir dizi çalıştaylar yapılarak taslak olgunlaştırılarak son biçimini almıştır. Sürece ayrıca, yapılan çalıştay ve odak grup çalışmaları yoluyla 44 veli ve çocuğun da katılımı da sağlanmıştır. (MEB, 2010, s.8).

İKS’nin amaçlarının, araçlarının ve özdeğerlendirme ile ilgili gündemin merkez yönetim düzeyi tarafından belirlendiği anlaşılmaktadır. İKS’ye dayalı okul özdeğerlendirmenin yukarıdan aşağıya (tepeden tabana) doğru bir okul geliştirme faaliyeti olduğu da görülmektedir. Benimsenen bu yaklaşım hakkındaki görüşlerini alabilmek için katılımcılara “Okulların geliştirilmesine yönelik çözüm ve öneriler, ülkemizde kimler tarafından üretilmektedir?” sorusu sorulmuştur. Genel olarak, katılımcılar, okulların geliştirilmesine yönelik çözüm ve önerilerin Bakanlık merkez teşkilatı tarafından belirlendiğini ifade etmişlerdir. Uzmanların okullar hakkında görüş bildirmesine karşı olmadıklarını belirten katılımcılar, okulları daha iyi tanıyan ve sorunları daha iyi bilen kişiler olarak kendilerinin de faaliyetlerin tasarım aşamasına dâhil edilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Okulların geliştirilmesi konusunda tepeden tabana doğru bir yaklaşım yerine tabandan tepeye doğru bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini de vurgulayan katılımcıların görüşlerine göre, uygulamacıların, sahada çalışanların dâhil olmadığı projelerin başarı şansının çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

*“Kanaatimce işin üretim, biraz bizde, ülkemizde daha çok üst yönetim tarafından; yani işin içerisinde olanların belki yılda bir eğitimcilerden seçilerek bir yerlerde toplanıyor ama şimdi bir şey karar alınırken uygulayıcıların içerisinde olmasında fayda var. Ben şunu yapıyorum mesela, buna benzer bir şey: Hizmetlilerle ilgili bir şey olduğu zaman çağırıyorum hizmetlileri, soruyorum. Bu işi yapacağız, siz ne düşünüyorsunuz diyorum. Bazen hatta bana şaşıyorlar, hizmetliler bakıyor. Biraz da eğitim seviyesi düşük olduğu için, hep emredilmiş, bir şey yapılacak, onu yapacaksınız. Ancak önce bir şaşıran bakıyorlar. Diyorum ki “bak bu işi siz yapacaksınız sonuçta. Ben size emir versem bile bu işi yapacak olan sizsiniz. Nasıl kolay yaparsınız? Size hangi malzemeler lazım?”. Görüşlerini alıyorum. Onun bir ortak noktası yok mu? Var tabii, yani onların belki eksik düşündükleri de olabilir. Ancak uygulayıcı onlar olduğu için ilk önce hizmetlilerle ilgili olunca onların görüşlerini alıyorum, ondan sonra uygulama. Öğretmenlerimizle ilgili olunca da öyle. Öğrencilerimizin; mesela boya yaparken bile, okulun boyasını yaparken bile ben öğrencilerime anket düzenliyorum. “Boya hangi renk olsun?” diye. ... Çünkü sonuçta en çok onlar görüyorlar okulu, mutlu olsunlar istiyoruz.*



*Bizdeki bu değerlendirmeler daha çok, genel olarak üst yönetim tarafından belirleniyor. Uzmanlar olmasın demiyorum, uzman da olabilir ancak işin içerisinde, onun hamuruyla yoğrulmuş insanların, uygulayıcıların görüşleri mutlaka alınmalı. Hatta yerel bazda alınmalı diye düşünüyorum. Çünkü ülkenin her tarafı da aynı şartlarda değil. Bizim okulumuzun olduğu bölge ile bir başka mahalledeki uygulamalar bile farklıdır, farklı da olmalıdır. İKS içinde aynı şey geçerli. Sonuçta ilköğretim kurumlarının standartlarını belirliyorsunuz ve onu artırmaya çalışıyorsunuz. Bu standartları belirlerken bile ...uygulayıcıların, tabandaki uygulayıcıların anket sorunlarını bile onlara sorarak cevaplandırmak lazım. Mesela öz-değerlendirme formlarında bazı sorular, bazı bölgelerde cevaplandırılmayabilir, ters gelebilir. Onları sorular arasından çıkarmak lazım....Yerinde değerlendirme yapmak lazım. Mesela bir kız çocuğu ile ilgili bir soru sorsun, öğrenci ile ilgili; bazı bölgeler çok tepkiyle karşılayabilir. Normal olan bir şeyi bile karşılayabilir. Onun için bölgelere göre, yerinde yapmakta fayda var ve gelişmeyi de ona göre altyapıyı da ona göre oluşturulmasında fayda var. Ekonomik seviyesi, kültür seviyesi, inançları vs. bunlarda göz önünde bulundurulması gerekir. Belki, günümüz ortamında merkezi yönetimle idare edilen bölgelerde zor gibi görünse bile yapılabileceğini düşünüyorum ben. ” (K1)*

*“Bunu direk ilköğretim kurumlarının kendisi yapıyor ama tabii bağlı bulunduğumuz yönetmelikler ve genelgeler, kanunlar var. Onlar çerçevesinde okullar kendileri yapıyor. Başka bir yerden bireysel ‘şunu şöyle yapın, böyle yapın’ diye bir öneri gelmiyor herhangi bir yerden. Her okul öğretmenlerinin, çalışanlarının kendi inisiyatiflerine kalmış bazı şeyler de. Ama tabii bunlar da ne ile sınırlandırılıyor? Kanunlar, genelgeler, yönetmelikler çerçevesinde sınırlandırılıyor. Her şeyi, her istediğinizi yapamıyorsunuz.” (K2)*

*“İKS'nin ve İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin nasıl tasarlandığını, kimler tarafından tasarlandığını bilmiyorum. Öyle bir şeyden haberim yok.” (K2)*

*“Okulların geliştirilmesine yönelik çözüm ve öneriler, ülkemizde daha çok mülki amirler, Bakanlık bürokratları tarafından yapılıyor. Kesinlikle bu alttan yukarıya doğru bir istemle olmuyor. Daha doğrusu şöyle söyleyebilirim: Bir öğretmen, öğrenci, veli bir takım görüşler bildiriyorlar. Bu görüşler üst katmanlara çıktıkça yolda kaybolup gidiyor. Üstte en sonunda adamın bir tanesi diyor ki; şöyle bir şey yapalım. Bakanlık bürokratu olabiliyor o kişi, bazen Bakan'ın kendisi olabiliyor. Bir değişiklik yapmak istiyor, gelmişsin ve bir fark yaratmak istiyorsun, onu da anlayabiliyorum, yukarıdaki insanları. Ve sabahleyin biz buraya geldiğimizde okula yeni bir proje ile karşılaşıyoruz. Hiç onun adı bile geçmemiş. Bunun önbilgileri bize gelmiyor. Bunu biz istedik mi yukarıdan, böyle bir şey yapalım diye, o da belli değil. Yani sabah erken kalkan yukarıda, Ankara'da, bir projeye kapımıza dayanıyor. Biz bunun ön hazırlığını yapmalıyız.” (K3)*

*“Ben şunu istiyorum: Özellikle yaz aylarında öğretmenler, hani üç ay diyorlar ama iki ay tatil yapar öğretmenler, burada önce her meslektaşım kendi branşı konusunda, kendi branşıyla ilgili basit, müfredatıyla ilgili okuttuğu müfredatla ilgili basit eksiklikleri ve çözüm yollarını hazırlamalılar. Bir ay falan süre verilmeli, tatili bir aya çekelim. Her yıl öğretmen iki ay tatil yapmasın; bir ay tatil yapsın. Yani Temmuz'da da çalışalım biz. Ağustos'ta bir tatil yapalım; gidelim gelelim. Bir ay boyunca okullarda sekiz-beş mesai ile, herkes kendi müfredatındaki eksikliklerin nasıl giderileceğini rapor haline getirmeli, zümreler olabilir...Yalnız bu koridorlarda kaybolmayacak, Bakanlığın koridorlarında. İlçede ortak sorunlara bir bakacağız, ortak. Bakacak A okulundaki öğretmen bundan dertli, o da ondan dertli, o da ondan dertli. Belki sadece bir öğretmenin derdi iken diğerlerinin hiç böyle bir derdi yok, tamam o zaman yırtıp atsın o kâğıdı ama ortak*

sorunları ilçeler ile, sonra 81 il bakanlığa bildirsin...Talim Terbiye Kurulu da baksın bu şikayetlere. Tabandan tepeye doğru derter bildirilebilmeli. Bazı şeyler sahada işlemiyor. Biz birbirimizi kandırabiliriz ama uzun süre gitmez bu kandırma. Bir yerde dökülürüz. PISA'da 35 ülke arasında 34. müyüz neyiz işte, Macaristan'dan sonra en kötü ülke biziz galiba. Sonunda önümüze koyuyorlar yani halimizi. Yani diyorum ki; Bakanlık bürokratları biraz daha öğretmenine güvensin, biraz daha dinlesin.” (K3)

“Aslında çözüm ve öneriler, olması gereken değil de bizde genellikle Bakanlık, merkezden diğer alt kurumlara şeklinde oluyor. Ama aslında olması gereken, tam tersi, ilk önce okuldan, veliden, öğrenciden, öğretmenden ile, ilden de Ankara'ya şeklinde olması gerekirken, bizde tam tersi. Bizde özellikle değiştirmek için okulları Bakanlık kendi kafasına göre bir proje belirliyor ve onu uyguluyor. Genellikle yukarıdan geliyor yenilik.” (K4)

“...Bir şeyler gündeme geliyor, doğru dürüst biz öğretmenlerden görüş alınmadan, bizim fikrimiz sorulmadan her gün bir şey yapılıyor. Bunu uygulayacak öğretmen. Bu işin içinde birinci derecede merkezinde, odağında olan öğretmen, eğer Bakanlığın uygulayacağı bir projeyi gerçekten tanır, sahip çıkarsa bu proje başarıya ulaşır. Yoksa içinde öğretmen olmayan bir projenin başarıya ulaşacağına inanmıyorum.” (K4)

“Şimdi bize hiç sorulmuyor tabii ki. Bu işler genelde Ankara'da bulunan üst düzey yöneticiler tarafından yapılıyor. Keşke bizlerin de biraz fikri alınsa. Buna yönelik yönlendirmeyi biz yapsak çok daha iyi olur kanısındayım.” (K5)

“Okulları geliştirmeye yönelik fikirler daha çok aslında eğitimin içinde öğretmenlerden geliyor, temel yapı bu aslında. Gelmesi gereken ve gelenler de aslında öğretmenler aslında, ama bunlar dikkate alınmıyor mu, o ayrı bir olay. Bizim katıldığımız hizmet içi eğitimler de olsun veya öğretmenler kurulu toplantılarında olsun veya işte geniş katılımlı öğretmen toplantılarında olsun; bunlarda öğretmenlerin hepsinin amacı, eğitim yönünden, okulların geliştirilmesi için temel fikirler üretmektir. Temel fikir öğretmenlerden gelir aslında ama dikkate alınır mı alınmaz mı, onu bilmiyorum.” (K6)

“Öz-değerlendirme ile ilgili sadece 400 öğretmenin görüşü alındı deniyor mesela eğitim dokümanında. Burada bizim görüşlerimiz alınmadı, alınan öğretmenler var ama geniş bir alana yayılmadı bu. Üst kademelerden gelen bir faaliyet olarak algılıyoruz biz bunu, Ankara'dan. Burada aslında işin içinde olan öğretmendir, bunun özünü de bilecek olan öğretmendir. Onun için aslında burada öğretmenin fikri alınmalıdır, öğretmenin görüşü dikkate alınmalıdır tabii ki uygulama yapılacaktır.” (K6)

“Okulları geliştirmeye yönelik çözüm ve öneriler; üniversiteler, bu konudaki yazar ve çizerler ve çok az da öğretmenler tarafından üretilmektedir. İşin mutfağında çalışan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin önerileri merkez teşkilatı tarafından pek dikkate alınmıyor. Bana göre öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması eğitim sistemimizin gelişebilmesi açısından çok önemli. Ayrıca okullara yönelik çözüm ve öneriler geliştirilen Milli Eğitim Şuraları'nda da çok doğru işler yapılmıyor bence. Milli Eğitim Şuraları'na giden kişilerin eğitimle ilgili çalışmalar yapmayan, üretmeyen, gelişime açık olmayan ve güvensiz insanlardan oluştuğunu düşünüyorum.” (K7)

“Okulları geliştirmeye yönelik çalışmalar üst birimlerden yapılıyor. Ben bunu pek doğru bulmuyorum. İlk önce işin mutfağında olan biz uygulamacıların görüşleri alınmalı. Bu şekilde yapılan tepeden inme projeler de zaten bir işe yaramıyor. Öğretmenlerin üzerinde, yapılan çalışmalara yönelik bir inançsızlık da yaratıyor.” (K8)

“Sahada çalışmayanlar tarafından üretiliyor. Bizlerden de görüş alınmalı ve aşağıdan yukarıya doğru geliştirme faaliyetleri olmalı. İçi dolu değil yapılanların, kervanı yolda dolduracaklar. Bağış almadan ne yapacağız? Katkı sağlayanda yok. Altyapı problemlerimiz var, birçok eksiklerimiz var. Hiçbir öğretmen taşın altına elini sokmuyor, kimse sorumluluk almıyor. Ütopik şeyler yapılıyor. Bindiğimiz dalı kesiyoruz. Veri girişi yapmadım, yapmayan öğretmen arkadaşlarım da oldu. Yapılmayan şeyleri yaza yaza da yalancı olduk zaten. Sahaya gelen, sahaya gören yok, dertlerimizi bilmiyorlar. Gücümüzü kaybettik, artık kendi oğlumuz bile söz geçiremiyoruz.” (K9)

“İki farklı şekilde değerlendirebiliriz. Okulların gelişmesine yönelik çözüm ve öneriler, talim ve terbiye kurulunun belirlediği sınırlar çerçevesinde ticari kuruluşlar tarafından üretilmekte. Bunun olumlu yanı şu: ticari kuruluşlar her zaman daha iyiyi istediği için okulların gelişimi gerçekten sağlanabiliyor. Olumsuz yanı ise gelir düzeyi düşük okulların, içinde buldukları şartlar nedeniyle bundan yeterince faydalanamaması.” (K10)

“Diğer taraftan MEB merkez teşkilatı da okulları geliştirmek için çeşitli projeler üretiliyor, çalışmalar yapıyor, yeni uygulamalar ortaya koyuyor. İKS de bunlardan biri. Ancak bu çalışmalar genelde uygulamacılardan bağımsız bir şekilde, üst mevkilerdeki kişiler tarafından belirleniyor. Bunu doğru bulmuyorum. Örneğin İKS, Bakanın ve Genel Müdürün onayı ile uygulamacı olan bizlere geldi, biz de uyguladık. Bu çalışmanın yapılışına uygulamacıların -idarecilerin, öğretmenlerin- katıldığını zannetmiyorum. Görüş alınmışsa bile çok sınırlı ve küçük bir gruptan alınmıştır, geniş bir kitleye görüşleri sorulmamıştır.” (K10)

“Bunlara ilave olarak bence yerel yönetimler de eğitime daha fazla el atmalıdır. Yol, su gibi alanlarda nasıl yarışıyorlarsa eğitim alanında da yarışmaları gerekir. Ulaşım, su gibi ihtiyaçları nasıl karşılıyorlarsa eğitim de bu halkın bir ihtiyacıdır ve bunun içinde yarışmaları gerekir. Bunun için yerel yönetimlerde acilen eğitim birimi oluşturulmalı.” (K10)

Literatür taraması sonucunda okul değerlendirme faaliyetlerinde iki amacın ön plana çıktığı görülmüştür. Bunlar: okul geliştirme ve hesap verebilirliktir. Dış değerlendirmenin ve öz-değerlendirmenin iki amacı da güdebileceği, ancak dış değerlendirmenin hesap verebilirliğe, öz-değerlendirmenin ise okul geliştirmeye daha yakın olduğu ifade edilmektedir. İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinde de amaç okulun geliştirilmesidir. Ancak, hesap verebilirlik amaçlanmamış olsa bile bu faaliyetin bir bilgi toplama faaliyeti olarak ya da üst birimlere bilgi sağlanan bir faaliyet olarak görülmesi söz konusu olabilir. Bu faaliyetin amacının (okul geliştirme ya da bilgi toplama) nasıl görüldüğünü belirlemek amacıyla katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

- İKS’ye dayalı öz-değerlendirme sonuçlarının farklı kullanıcıları (okul, ilçe ve il MEM, MEB) için belirlenen kullanım amaçları hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Okul, ilçe ve il MEM, MEB merkez teşkilatının öz-değerlendirme sonuçlarından yararlanma düzeyi hakkında neler düşünüyorsunuz? Hangi birimler bu faaliyetin sonuçlarından daha fazla yararlanabilir?

- Bu faaliyeti bir bilgi toplama faaliyeti olarak mı, yoksa bir okul geliştirme faaliyeti olarak mı görüyorsunuz?
- Bilgi toplama amacı, okul geliştirme amacının önüne geçmekte midir?

Katılımcıların görüşlerinden, bu çalışmanın bir bilgi toplama faaliyeti olarak algılandığı, okul haricindeki birimlerin bu faaliyetin sonuçlarından daha fazla yararlanacağı ve bilgi toplama amacının okul geliştirme amacını gölgelediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Ben daha çok kimin yararlanacağını düşünüyorum? Aslında kurumların yararlanması gerekir. Ama bir bakıyorsunuz ki -mesela ilk öz-değerlendirmedeki sonuçları kurum olarak, okul olarak göremiyoruz, şu anda göremiyoruz yani-“ (K1)*

*“Okula göre, diğer birimler sanki daha fazla yararlanacak gibi gözüküyor. Çünkü okulları görme, okulların bütün birimlerini nerede, hangi aşamada olduğunu görmeleri açısından diğer birimler iyi bir izlenim alır. Veya kurum hakkında altındaki, taşra teşkilatındaki kurumların ne kadar üstün veya zayıf olduğunu tespit etmesi açısından onların açısından daha iyi. Ama tabii kendi kurumumuz açısından bizim de kendimizi tanımamız, kendimize çeki düzen vermemiz, kendimizi görebilmemiz açısından iyi olacaktır tabii.” (K2)*

*“Bu karşılıklı bu, tek taraflı olmaz. Bakanlık eğer bazı okullarda dediğim gibi temizlik hizmetlerini yeterli görmüyor, sonuç öyle çıkıyorsa bunu bize soracaktır, bunun hesabını. Biz de onlara çok güzel bir cevap verme şansımız olacak: Gönderin hizmetliyi güzel kardeşim diyeceğiz biz de. Gönderin şu okulun temizlik hizmetleri algısı yüksek çıksın seneye. Bence karşılıklı, iyi olacak. Bakanlık da önüne şapkasını çıkarıp koymuş olacak, ben kurum olarak da biliyorum zaten üç aşağı beş yukarı. İki taraflı iyi olacak. Tek taraflı olmaz yani, bizim için iyi Bakanlık için kötü, il milli eğitim için kötü diye bir şey yok. Karşılıklı birbirimizi daha iyi anlayacağız o zaman anketlerin sonunda.” (K3)*

*“Bilgi toplama, okul geliştirme yönünde fayda sağlanmasının önüne geçiyor. Ben bilgi toplamanın daha ön planda olduğunu düşünüyorum. Gönül ister ki bu toplanan bilgileri yukarılarda bir yerlerden bize bir dönüşü olsun. Yani bilgi toplanıyor ve elimizde bir sürü bilgi ile geziyoruz işte, hiçbir şey yok. Bizim kadromuz, idari kadromuz biraz daha gençlerden oluşuyor; şimdi tek tek çıkardık, hangi alanlarda zayıf olduğumuzu ya da zayıfa yakın olduğumuzu. Şimdi bu önümüzdeki hafta OGYE toplantısında muhtarı, okul-aile birliği başkanı toplanacağız, bununla ilgili önlemlerimizi alacağız, iyileştirme ekipleri kuracağız, güvenlik görevlimiz de dahil olmak üzere. Bunu kendi içimizde biz kendi yağımızla, kendi kendimizi düzeltelim, yukarıdan pek bir beklentimiz yok. O bilgileri topluyoruz ama kendimiz için topluyoruz biz.” (K3)*

*“Tabii biz bir takım bu şeyleri yaptık, yani değerlendirildik. Bunun bana ya da okulumuza dönüşü nasıl olacak? Bu konuda tam olarak bizim de özellikle okul idarecilerinin de bilgisi yok. Bununla ilgili olarak hayata ne geçirilecek? Ne planlanıyor? Ne hedefleniyor? O konuda daha bizim de çok ayrıntılı bir bilgimiz yok. Yani şimdi yaptık, bekliyoruz. Neyi bekliyoruz? Bu konuda bir geri dönüşümünü alalım. Ve diyelim ki evet, sizde bu değerlendirme sonucunda sizde, okulunuzda şu şu özellikler iyi ya da kötü çıktı.” (K4)*

*“...eğer her işin düzgün yapıldığını, tüm sürecin doğru olarak işlediğini düşünürsek evet, sonuçta okul bunu alacak, kendisinin bir fotoğrafı çıkacak ortaya. Bu fotoğraftan kendi durumunu, eğitim-öğretim yönünden durumunu, eğitim olanakları, eğitim destek*

*hizmetleri bakımından durumunu görecektir. Bunu alıp değerlendirdiğinde kendine bir çeki düzen verecek. Buna göre yeni projeler, yeni bir takım yani eksiklikleri görüp bu eksiklikleri giderme yönünde adımlar attığında sistem zaten amacına ulaşacaktır, olması gereken de budur. Burada eğer ben bununla ilgili sistemden geri dönüşler aldığımda eğer bana bu malzemeyi, bu materyali verecekse gerçekten olumlu olduğunu düşünüyorum. Doğru olan, olması gereken okulun bundan daha çok yararlanması. Dediğim gibi bunu değerlendirip, kendi hizmet ürettiği alanda yani eğitim-öğretim hizmetleri alanında eksikliğini, artılarını ve zayıf yönlerini görüp bunları geliştirmeye yönelik gerekli çabayı sarf ederse. Yani bunu kullanması gereken asıl olarak okul.” (K4)*

*“Veri girişini yaptık, bu bilgiler daha sonrasında bize geri gelmedi.” (K5)*

*“Bize şunu söylediler: Bu bilgiler girilecek, atıyorum bir denetim sırasında oraya girilen bilgilerden yola çıkılarak işte müfettişler gelecek, eğitim denetmenleri bizim o sayfaları açacaklar. Şu var mı: var, bu var mı: var. Bu şekilde bir denetleme yoluna gidilecek diye söylendi. Kime faydası var? Belki bu anlamda, denetleme anlamında faydası olabilir.” (K5)*

*“Bilgileri güncelleyemiyorsunuz, mesela girildi bu bilgiler ve orada kaldı. Ondan sonrası yenilenmedi. Şu anda yok bir şey. Bize bir geri dönüş de olmadı. Yani bilgiler toplandı ama biz bir geri dönüş alamadık.” (K5)*

*“Okullar zaten kendileri de bir istatistik tutuyorlardı zaten. Ben geldiğim okulda bunu yapıyordum mesela, kendimce bir istatistik tutuyordum. Bazı temel bilgileri yıl içinde belli dönemlerde yazılı çizelge olarak istiyorlar zaten bizden. Ben onlara istinaden kendim için bir istatistik dosyası tutuyordum. Burada nedir durum onu bilmiyorum ama daha önceki okulumda bunu yapıyordum.” (K5)*

*“Şu anda bizim aslında ilk olarak bunları değerlendirme yönünde bize sonuçlar ulaştığı zaman ilk etapta zaten dediğimiz gibi işin mutfağı okullar. Okullar elbette ki ilk olarak kendilerine çeki düzen verecek ve değerlendirecek olan, faydalanacak olan okullardır. Ondan sonra bu kademeli olarak elbette Bakanlık düzeyine kadar uzanacak. Ama bence ilk hedefte, asıl faydalanıcı okullar olmalı.” (K6)*

*“Bu toplanan bilgilerden sadece Bakanlık faydalanacak gibi gözüküyor. Okul geliştirmeye yönelik bir araç geliştirelim düşüncesi var, çok güzel; ama okullarla ilgili bilgi toplayalım, veri tabanı oluşturalım düşüncesi daha ağır basıyor bana göre.” (K7)*

*“Üst düzey birimler daha çok yararlandı gibi gözüküyor. Onların da ne kadar yararlandığını bilmiyoruz ama bize göre daha iyi durumda oldukları kesin.” (K8)*

*“Bilgi toplama faaliyeti okul geliştirme faaliyetinin önüne geçiyor. Okullara bir katkısı olmadıktan sonra bu bilgileri toplasan ne olur, toplamasan ne olur? Amacın okulların eksik yönlerini görerek kendi kendilerini geliştirmesi ise bize de bu bilgileri gönder o zaman, tabii kaynakla beraber. Ödenek olmadıktan sonra, bu okulu temizletemedikten sonra benim o standartları tutturmam zaten mümkün değil.” (K8)*

*“Bu toplanan bilgiler bize geri dönse bile pek işimize yarayacağını zannetmiyorum. En azından şimdilik. Üst makamların kendileri için bilgi topladıkları aşikâr. Okulları geliştirme derdi olanın şu an benim yanımda olması, burada bana yardımcı olması gerekirdi. Ama, öncelikli olarak çözmemiz gereken sorunlarda bize yardım ve destek sağlanırsa belki sonrasında biz de diğer okullar gibi okulu daha fazla nasıl geliştiririz, daha neler yapabiliriz diye düşünerek ve bu standartlara bakarak bir şeyler yapma*

*derdine düşebiliriz. Okulun günlük sıkıntılarından öteye geçemiyoruz şu anda. Ancak şunu da söylemeliyim ki; bunun da önünde başka bir engel var. O da buraya sürgünle gönderilen, bir sendikaya bağlı muhalif arkadaşlar. Onlar da bu öz-değerlendirmeyi doldurmadılar, benim gibi. Performans sistemine geçişin ilk adımı olarak gördükleri için.” (K9)*

*“Okullar hiç yararlanmaz bu işten. Okulların veli, öğrenci görüşlerinden az-çok haberi zaten oluyor. Öğrenci ve veli tarafından sevilen, zorlamayan öğretmen iyi, zorlayıcı öğretmen kötü olarak belirtiliyor. En çok üst makamların işine yarayacak benim düşünceme göre. Okulları tek tek araştırıp, inceleyecek zamanları yok. Ancak bu sayede okullar hakkında bilgi sahibi olabilecekler.” (K10)*

İKS eğitim dokümanında verilen bilgilere göre (MEB, 2010), İKS’ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinden elde edilen sonuçlar, okulları sıralama amacıyla kullanılmayacaktır. Mevcut durum verileri ise okullar arasında karşılaştırmalı olarak da raporlanabilecektir. Karşılaştırmalı raporlama yönteminde amaç; ‘okulların birbiriyle karşılaştırılması değil, belli bir düzeyde (merkez, il, ilçe, okul bölgesi), okulların ihtiyaç duydukları desteklerin belirlenmesi ve gruplanarak giderilmesi’ (MEB, 2010, s.75) olarak açıklanmıştır. Karşılaştırmalı raporlama ile mevcut durum, her bir okul, ilçe ve il için ayrı ayrı görülebilecektir. Karşılaştırmalı raporlama ile eksikliklerin ve ihtiyaçların belirlenmesi ve gelişim için önlemler alınması amaçlanmaktadır. Bununla ilgili olarak eğitim dokümanında, şöyle bir açıklama yer almaktadır: “örneğin, merkez, il veya ilçe düzeyinde bu konuda yapılacak bir eğitime ilk davet edilecek kurumlar belirlenirken bu verilerden yararlanılarak, okulların seçilmesi-önceliklendirilmesi sağlanabilir (MEB, 2010, s.75)”.

Öz-değerlendirme sonuçlarının okullar arası karşılaştırmalara yönelik olarak kullanılması literatürde yer almaktadır. Literatürde kapsadığı yeri dikkate alarak öz-değerlendirme faaliyetinden elde edilen sonuçların okullar arası karşılaştırmalara yönelik olarak kullanımı hakkında da katılımcı görüşlerinin alınması kararlaştırılmıştır. Katılımcılara öz-değerlendirme sonuçlarının okulları sıralama ve karşılaştırma amaçlı kullanılmayacağı, ancak karşılaştırmalı raporlama ile okul, ilçe ve il düzeyinde eksikliklerin ve ihtiyaçların belirlenmesi ve gelişim için önlemler alınmasının amaçlandığı ifade edilmiştir. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri “Öz-değerlendirme sonuçları okulları karşılaştırma amacıyla kullanılabilir mi? Bununla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” soruları ile alınmıştır.

Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde iki yöneticinin (K2, K4) okulların karşılaştırılmasını olumlu bulduğu, beş yöneticinin (K1, K3, K5, K6, K8) bunu şartlı olarak kabul edebileceği ve üç yöneticinin (K7, K10) okullar arasında yapılacak karşılaştırmalara karşı olduğu anlaşılmıştır. Karşılaştırma hakkında olumlu görüş bildiren iki yöneticiden biri okulunun bulunduğu çevreyi üst, diğeri ise orta sosyo-ekonomik düzey (SED) olarak tanımlamıştır. Okullar arasında yapılacak karşılaştırmalara karşı olan üç yöneticiden ikisi okullarının bulunduğu çevreyi alt, diğeri

ise orta SED olarak belirtmiştir. Şartlı olarak bunu kabul edebileceğini belirten beş yöneticiden biri okulun çevresini üst, biri alt ve diğer üçü orta SED olarak ifade etmiştir. Şartlı olarak kabul eden katılımcıların sundukları şartlar şunlardır:

- Karşılaştırmadan önce okullara fırsat ve imkân tanınmalı, altyapı oluşturulmalı (K1)
- Bölgesel farklılıkları da dikkate alarak, aynı bölgenin okulları karşılaştırılmalı (K3)
- Akademik başarıya yönelik karşılaştırma yapılmalı, ama bu SBS üzerinden olmamalı, çevresel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalı (K5)
- Bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurulurken karşılaştırma yapılabilir (K6)
- Sonuçları yayınlamadan karşılaştırma yapılmalı (K8)

Okulların karşılaştırılmasını onaylayan ya da onaylamayan bazı yöneticiler bu soruyu cevaplarırken okullardaki girdi ve kaynak yönünden eksikliklere ve okullar arasındaki çevresel farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Bir yönetici (K5), geldiği okul ile çalıştığı okul arasında kıyaslama yaparak önceki çalıştığı okulunun girdi ve kaynak yönünden hiçbir eksiğinin olmadığını ancak çevresi ve veli profili bakımından çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Diğer yöneticilerin bu farklılıklar ile ilgili görüşleri “Veri kaynakları” (Bkz. s. 130-132) kısmında verildiği için tekrara gerek görülmemiştir.

Okulların karşılaştırılmasını onaylayan bir yönetici (K4), bu şekilde bir uygulamanın okullar arası rekabetin önünü açacağını ve rekabet ortamının eğitim sistemini daha iyi yerlere getireceğini ifade etmiştir. İki yöneticinin (K7 ve K10) okulların sıralanmayacağı görüşüne katılmadıkları anlaşılmaktadır. On numaralı katılımcı ‘sıralama hep yapılan bir şey, okullar her zaman sıralanıyor’ demiştir. Dokuz numaralı katılımcı ise diğer okullarla karşılaştırma yapmak yerine okulu kendi başarısına göre, kendisiyle karşılaştırılmasını istemektedir. Katılımcı bu görüşünü ‘beni kendimle karşılaştırsın, başka okullarla karşılaştırmayın’ diyerek ifade etmiştir.

Katılımcılar karşılaştırma hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Veriler, okulları karşılaştırma amacıyla da kullanılabilir ancak önce bu altyapıyı oluşturmak, onlara fırsat verip ondan sonra karşılaştırılmalı. Yani, bu değerlendirmeler yapıldıktan sonra o kurumlardaki çalışmalara belli bir zaman verilir, ondan sonra karşılaştırma yapılmasına taraftarım. Bu kaliteyi de artırabilir, ancak okullara da fırsat ve imkân tanımak lazım.” (K1)*

*“Veriler karşılaştırma amacıyla da kullanılabilir tabii ki. Bazı okulların iyi yönleri neyse o iyi yönleri de diğer kurumlar uygulayarak bu standartları yakalama da biraz daha yardımcı olabilirler birbirlerine.” (K2)*

*“Bölgesel farklılıkları da dikkate alarak okulların karşılaştırılması mantıklı geliyor bana. Aynı bölgenin okulları için karşılaştırsın tamam, ama beni sakın ola ki dağ yöresindeki bir köy okuluyla karşılaştırmayın, oradaki insanlara çok büyük haksızlık olur. Çünkü çok imkânsızlıklarla boğuşuyor oradaki öğretmen arkadaşlarım. Sizin okulun şusu yok busu yok, işte sizin okulun Türkçe başarısı zayıf çıkmış, Türk dilini*

kullanamıyorsunuz. Eee Türkçe öğretmeni yok okulun, o köyün imamı giriyor derse. O bölgelerde eğitim vadisi gibi ne bileyim eğitim bölgesi yaratırlar, birbirine benzeyen okullar derler, taşınmalı ilköğretim okulları derler o zaman olabilir. Ama dezavantajlı okullar var, yarıya 5-0 geriden başlayan var yani. Sakın ola onlarla bizi aynı kefeye koyup değerlendirme yapmasınlar.” (K3)

“Okulları karşılaştırma amacıyla kullanılmalı bence. Şimdi okullar tabii yani sonuçta eğer tamamen biz kendimizi hiçbir dışarıdaki o okulları yok sayıp, kapalı devre kendi halimizde çalışırız derlerse olmaz. Bu, biraz rekabetin de doğrusu önünü açacağını düşünüyorum. O anda okullarda zaten bu var. En azından iyi okulları görüp, o okulların seviyesine ulaşım belki onları geçmek açısından diğer okullarla mukayesesinde kullanılmasında ben hiçbir sakınca görmüyorum. Biraz daha ileriye götürür bizi bu rekabet, yarışma ortamı. Eğitimde daha iyi yerlere getirir diye düşünüyorum ben.” (K4)

“Bu bilgileri okulları karşılaştırma amacıyla kullansınlar, güzel olur. Bu okullar arasında bir rekabet ortamı yaratır mı? Devlet kurumlarında ne kadar rekabet ortamı olur onu bilemem ama karşılaştırsınlar. Yani bu akademik başarıya yönelik bir şey olursa güzel olur. Keşke bütün okullar bunun için yarışsa. Ama bu da SBS üzerinden olmamalı. SBS okulların son ayını boşaltan bir sistem. Çocukları dershaneye yönlendiren bir sistem ve test odaklı, teste odaklanıyorsun ve çocuk strese giriyor. Girdikleri orada iki saatlik, iki buçuk saatlik bir sınavdan alacağı tabii okul puanı da önemli ama asıl sınavdan alacağı puana bağlı bir şey.” (K5)

“Okullar arasında standardı yakalamak çok zor. Yolun altındaki bir okulla burasını kıyaslamak ne kadar doğru? Ben şimdi geldiğim okulla bu okulu kıyaslayabilirim. On beş on altı yıl çalıştım ben geldiğim okulda, buraya dört ay oldu geleli. Şimdi geldiğim okulda çocukların devamsızlıklarıyla ilgili çok uğraşırdık mesela. Çevre itibarıyla çocuklar okuldan kaçmaya meyilli idi, anne-baba -burada da gerçi çalışan anne-babalar var ama genelde eğitim düzeyi daha yüksek olduğu için çocukları yönlendirmeleri bakımından daha avantajlı tabii buradakiler. Orada eğitim düzeyi düşük, aileler düşmüşler bir geçim derdine, bir de parçalanmış ailelerin çocukları çok vardı -gerçi burada da var, onun eğitim seviyesiyle bir alakası yok, orada da çok burada da çok, aşağı yukarı aynı gibi. Ama orada maddi açıdan daha aşağılarda oldukları için çocuklar çevrelerinden aşırı derecede etkileniyorlar, özellikle kendilerinden büyük çocuklardan, gençlerden, okula gitmeyen gençlerden. O yüzden arada kesinlikle büyük fark var. Burada mesela nöbetçi öğrenciler var, öğretmeninden anlatacağı konuyu öğrenmiş, öğretmenim bugün şu derste şu konu anlatılacak geri kalmayayım, derse girebilir miyim diye soruyorlar. Şimdi bu standartları nasıl yakalarız biz? Oradaki iyi, başarılı öğrencileri, maddi durumları olmasa da bir şekilde kontenjan kullandırıp biz dershanelere gönderebiliyorduk. Ama burada çocukların neredeyse hepsi dershaneye gidiyor, bir de veli desteği var. Donanım olarak geldiğim okulda da buradaki gibi projeksiyonu, osu busu vardı ama veli profili ne olacak, çevresi ne olacak? Standardı nasıl yakalayacağız?” (K5)

“Okulları karşılaştırma amaçlı kullanılması bana göre sakıncalı. Az önce de ifade ettiğim gibi farklı bölgelerdeki farklı okulların durumları aynı değil. Ancak bu durum göz önünde bulundurulursa karşılaştırma yapılabilir tabii ki. Yoksa öbür türlü bu sıralamalar gerçek durumu yansıtmaz, adil de olmaz bana kalırsa.” (K6)

“Okulları sıralama altına alıyorlar ya da alacaklar. Bu bilgiler sıralama amaçlı kullanılmayacak dense bile ben buna inanmıyorum. Karşılaştırma amacıyla kullanmak da bence okulları bir çeşit sıralama altına almaktır.” (K7)



*“Okulların karşılaştırılmasına karşı değilim. Okullar tabii ki karşılaştırılsın ama bunların yayınlanmasına karşıyım. Bunların yayınlanması sorunlar yaratabilir.” (K8)*

*“Beni kendimle karşılaştırsın, başka okullarla karşılaştırmasin. Gelsin yaptıklarımıza baksın, ona göre değerlendirsin. Diğer okullarla benim okulumu karşılaştırması adil olmaz. Oradaki başka okullar benim yaşadığım sorunları yaşıyorlar mı? Gerçi yaşayanları da vardır ama beni onlarla da karşılaştırmasin.” (K9)*

*“Sıralama hep yapılan bir şey, okullar her zaman sıralanıyor. Karşılaştırmaların adil olması mümkün olmayabilir. Karşılaştırma ve sıralama kesinlikle yanlış. Her okulun kendi özeli var, çevresi farklı. Her okulu kendi içinde değerlendirmeliyiz. Biz en iyi okullardan birisiyiz, ancak bulunduğumuz çevre gün geçtikçe değişiyor. Eskiden bu çevrede Bursa'nın sosyal, kültürel, ekonomik açıdan üst kesimleri oturuyordu. Şimdi ise çok farklı, o eski çevre artık buradan taşınıyor, göç alan bir yer haline gelmeye başladı burası. Dolayısıyla karşılaştırdıkları okullar arasında geriye düşüyoruz. Bunun faturası, sadece okuldaki yöneticilere ve öğretmenlere çıkarılamaz.” (K10)*

İKS'ye dayalı öz-değerlendirme, okul geliştirme amacını gütsse de aynı zamanda bir bilgi toplama faaliyetidir. Toplanan bilgiler ile ulusal ve yerel eğitim göstergeleri oluşturulabilir. Ulusal ve yerel eğitim göstergeleri oluşturmak bu faaliyetin bir amacı olacak ise toplanan bilgilerin doğruluğu önem kazanmaktadır. Bu nedenle katılımcılara “Toplanan bilgiler ulusal ve yerel eğitim göstergeleri için geçerli ve güvenilir bir temel sağlayabilir mi? Toplanan bilgilerin doğruluğuna güvenebilir miyiz?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorular haricinde görüşmenin birçok bölümünde de katılımcılar bilgilerin doğruluğu ile ilgili çeşitli açıklamalar yapmışlardır.

Görüşmeye katılanların tamamı toplanan bilgilerin doğruluğu konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, hem mevcut durum girdileri hem de algı ölçekleri ile toplanan bilgilerin gerçek durumu yansıtmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedenleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Yapılmayan şeylerin yapılmış gibi gösterilmesi
- Görüş bildiren velilerin eğitim seviyesinin yetersizliği
- Görüş bildirenlerin objektif olamamaları
- Yapılan çalışma hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmaması
- Çalışmanın önemsenmemesi, yapmış olmak için yapılması, faydasına inanılmaması
- Velilerin ve öğrencilerin verdikleri cevaplar nedeniyle oluşan somut sonuçlar görememeleri, okul gelişimine yön verdiklerini hissetmemeleri
- Ölçekleri, veliler yerine öğrencilerin doldurması
- Ölçekleri, öğrenciler ve veliler yerine öğretmenlerin doldurması
- Velilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusundaki yetersizlikleri

Katılımcıların toplanan bilgilerin doğruluğu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“biz yaptığımız halde bazı şeyleri veli bunu algılamamış, almamış yani. Bunu da biraz araştırdık biz, 3-4 ay bunlara baktık. Veli hiç okula gelmemiş meğer; o tip velilerimizle karşılaştık. Şimdi adamın önüne formu koymuşuz, yani o zaten internet sitesiyle yapıldı. Bir algısı var, bir şey kötü gitmiş okulla ilgili, her şeye kötü demiş. Yani bir noktadaki eksikimizi, bütün hepsine yaymaya çalışmış. Öğretmenle bir sorun yaşamış, okul pistir diyor mesela. Ya okul temizdir ama sen öğretmenle ilgili bölümde sadece onu işaretleyecektin. Orda anketi dolduran velilerimizin bir bölümünün biraz garezi var gibi geldi. Hak etmediğimizi düşündüğümüz şeyler var ama çok beğendiğimiz sonuçlar da çıktı.” (K3)*

*“...şunu açıkça söyleyeyim: Hiçbir -çok çok az vardır, haksızlık da etmeyeyim ama- çoğu yeterince okumadan orada gitti internet üzerinden o şıkları işaretledi. Yani hiç kimse çok ayrıntılı bilgi sahibi olmadan, yeterince sistemi anlamadan, sırf kâğıt üzerinde doldurmuş, yapmış olmak için yapıldı. Bunu açık ve net söyleyeyim yani.” (K4)*

*“Olumsuz tarafları: Şimdi bir defa bizim karşıımızdaki hedef kitlemiz olan velilerimiz, öğrencilerimiz bir defa bu işi önemsemediler. Verdikleri cevapların da ben samimi olarak verildiğine de inanmıyorum aslında. Burada bizim asıl sıkıntımız bu yani. Bizi etkileyen en önemli nokta bu. Velinin de bunu çok dikkate alması ve önemsemesi gerekir ki gerçek sonuçları alabilelim. Bu sadece yapılmış olmak için yapıldı. Veli de bunu çok dikkate almadı. Acaba bu verdiğimiz cevabı nasıl değerlendirecekler şeklinde bir çekinceleri de oldu. Maddi imkânlarını ifade ederken işte az göstereyim ki bir şey çıkmasın korkusunu yaşayan velilerimiz de oldu açıkçası. Belli sorularda da sıkıntı var tabii, velinin cevaplamaya çekindiği sorular var.” (K6)*

*“Anketleri doldurmak için veliler istekli değildi, evden internete girip yapmadılar. Burada doldurun dedik, onda da çekindiler; gelmek istemediler. Anketler de tam olarak sağlıklı bir şekilde cevaplandırılmadı. Velilerin gelirleri sağlıklı bir şekilde işlenmedi. Okulların gelirleri, giderleri tam olarak gösterilmedi. Ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları da abartıldı.” (K8)*

*“Zoraki dolduruluyor formlar. Öğrencilerin ve velilerin formlarını bile öğretmenler doldurdu. Bilgisayar kullanmayı bilmeyenler bile doldurmuş bu anketleri.” (K9)*

*“Herkes yapılmayan şeyleri yapılmış gibi gösterdi; her şeyi olumlu, pozitif gösterdi. Yoğurdum ekşi diyen yok. Kimse objektif olarak doldurmuyor. Ama hepsini doğru, olumlu yazmam ben.” (K9)*

*“Öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorluklar da olabiliyor tabii. Öğretmen, veli ile ilgili özellikle. Öz-değerlendirme yapmak için seçilmiş veliler var veya orda, sistemde görünen veliler var. Gelmiyor, girmiyor veli. Eğitim seviyesi nedeniyle belki soruyu anlamıyor, objektif bir değerlendirme, öz-değerlendirme yapamıyor. Öyle bir sıkıntı var tabii.” (K1)*

*“Elektronik ortam, tabii olması gereken, bu çağda. Çoğu işlemin elektronik ortamda yapılması gerçekten güzel. Ama hala özellikle bizim en çok sıkıntı yaşadığımız e-okuldaki velilerin, seçilen velilerin çocukları kadar bilgisayarı, interneti kullanamıyor olmaları. Hatta çocuklar iki değerlendirme yaptılar, hem kendileri için hem de velileri için. Yani veliler adına çocuklar değerlendirdi. Açık ve net söylüyorum bunu. Veliler değerlendirme sürecine pek katılmadılar.” (K4)*

“Geçen yıl dönem sonuna doğruydum galiba bize bu İKS’yle ilgili veri girişlerini yapmamız söylendi. Fakat öyle bir zamana denk getirdiler ki bunu, okulun son kapanacağına yakın bir dönemdi. Çocuklar SBS’ye girecekleri için son haftalarda okula gelmeyi aksattılar. Dolayısıyla biz velilere ulaşmakta çok zorluk çektik. Bir sürü velinin gerekirse evine gittik, okula davet ettik. Okulda bilgisayar sınıflarımızı açtık ve velilerin buradan giriş yapmasını sağladık. Ben geldiğim okuldan örnek vermek zorundayım. Çünkü burada öyle bir çalışma yapmadım ben. Sosyal düzeyi daha düşük bir semti geldiğim okul. Yani okuma-yazma seviyesi ya da düzeyleri alt düzeydeydi. Evet, birçoğu belki bilgisayar kullanmayı bile bilmiyordu. Biz bu insanları bilgisayar başına oturttuk, veri girişi yapmalarını sağlamaya çalıştık. Ne kadar doğru bilgiler girdiler orası meçhul.” (K5)

“Toplanan bilgiler, şu anda tabii ki çok güvenilir olmasa da en azından görüş bazında olduğunu yani düşünce bazında bir kısmını yansıttığını da düşünebiliriz. Çok güvenilir denir mi? Çok zor. Yani, çünkü sonuçta, uygulayıcıların bu konu hakkında çok, değerlendirme yapanlar çok bilgili olmayabilirler.” (K1)

“Dolduran kişilerin ne kadar doğru doldurduğu çok önemli. Bazı anketlerde görüyorsunuz hepsi ‘beş’ işaretlenmiş. 5 üzerinden hepsi 5. Hepsi beş olması mümkün değil, değil mi yani? Ama ankete güvenmeyeceksiniz de neye güveneceksiniz? Dolduran kişilerin buna inanması, yani bunun dönüt olarak bize iyi veya kötü bir şeyler vereceğine, kazandıracağına inanması gerekiyor. İnanmadığı sürece ne kadar doğru doldurduğunu bilemiyorsunuz. O yüzden bazen bu anketler insanı yanıltabiliyor. Bazılar baştan savma, bazıları gerçekten yapıyor. O yüzden bunlara da pek güvenmek mümkün değil, güvenemezsiniz.” (K2)

“Seçtiğiniz anket dolduracak kişinin o anki ruhsal yapısı da önemli. Yani sizin hakkınızda ne düşünüyorsa, olumlu düşünüyorsa hepsini olumlu yönde not veriyor, olumsuz düşünüyorsa tam tersi. İşte bunu objektif bir şekilde doldurabilirse bu anket dolduran kişiler. Ama ben inanmıyorum yani %100 veya % 50 doğru doldursa olur da ama öyle doldurduklarını da sanmıyorum.” (K2)

“Yerel ve ulusal eğitim göstergeleri için geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek ancak üç yıl sonra falan mümkün olabilir bence. Geçen yıl o kadar acemiydik ki hepimiz, şimdi öğretmen de acemiydi gerçekten. Şimdi bu yıl biraz daha derli toplu olur. 2013 yılındaki rakamlar için herkes neyi ölçtüğünü çok iyi anlamaya başlayacak. Bizde bir şey ilk yapılıyorsa ilk yıl çok sağlıklı sonuçlar değildi. Bazen öğretmen arkadaşım kendi okulunu kayırmak için şişirdi. Olmayan bir şeyi var zannetti veya var olmasını diledi gönülünden, yanlış yaptı anketi. Hep iyi yaptı. Mesela bizim okul yöneticileri onu görebiliyor ya öğretmenlerin ne yaptığını, mesela % 70 kötü çıkmış, öğretmen o baskıyı üstünde hissetti. Aman dedi iyi göstereyim ben bunu, laf gelmesin, şurası eksik gibi görünüyor, görünmesin. Bu yıl da biraz bocalarız, gelecek yılki, -Nisan ayında tekrar büyük ihtimalle tüm ilköğretim okullarında açılacak bu sayfa mebbis’de- gelecek yıl sağlıklı sonuçlar gelmeye başlar. Çünkü olayı anlayamadık daha bir de paldır küldür girdik yani, veliyi de elinden tuttuk getirdik, kolundan oturttuk burada bilgisayarın başına, şunun hakkında ne düşünüyorsun, bunun hakkında ne düşünüyorsun. Hocam iyi yapın iyi yapın. Evinde kendi girebiliyorsa, kendi imkânlarıyla orada kendi baş başa kaldı ya, o da kötü yaptı, kötü yaptı. Bu yıla, yani geçen yıla 2011’e pek güvenme. 2012 Nisan’ı biraz daha güvenilir, 2013’teki çok daha mantıklı olacak. Düşünmeye başlayacak çünkü insanlar.” (K3)

“Şu haliyle toplanan bilgilerin % 100 doğru olacağına inanmıyorum. Çünkü gerçekten bu sistem hem öğrencilere hem velilere özellikle yeterince aktarılmadan, tanıtılmadan hayata geçirildi. Yani bunun uygulayıcısı öğretmen arkadaşlarımdan da ben biliyorum.

*Bu anketler doldurulurken adet yerini bulsun diye dolduruldu. Gerçekten böyle okuyarak doldurulmadı. Ama gönül ister ki evet, gerçekten bu layıkıyla doldurulsun, okuyarak, anlayarak. Bölgesel, yerel ve ulusal anlamda eğitim seviyesinin belirlenmesinde o zaman kullanılabilir tabii.” (K4)*

*“Şimdi istatistikleri girdiğimiz zaman oraya bunun elinizde de bir belgesi olması lazım. Mesela kaç tane öğrenci rehberlik hizmeti aldı? diyor. Bunun bir tutanağının olması lazım yani havada kalmaması lazım. Atıyorum elli tane çocuk mu oldu, o elli tane çocuğun rehberlik servisinde görüşmeleriyle ilgili tutanakların olması lazım. Yoksa ben istediğim kadar sayıyı yazarım oraya, girerim. Hani az önce stratejik plan dedik; evet var ama onun bir dosyası olması lazım, belgelenmesi lazım.” (K5)*

*“Her şey biraz objektif bakmaktan geçiyor. Şimdi veli eğer bir yerde bir takıntısı varsa onu objektif değerlendiremiyor. Ben sizden iyi bir elektrik almadıysam sizi doğru değerlendiremeyebilirim. Ben aslında inanmak istiyorum, güvenmek istiyorum hem öğrenciye, hem veliye. Bunun yanı sıra tabii öğretmenlerin de objektif olup değerlendirme yapmaları lazım.” (K5)*

*“Bizim bu çalışmanın meyvesini alabilmemiz için sonucunun onlara -velilere, öğrencilere- bir dönüşü olmalı veya bize bir dönüşü olmalı ki ‘bu verdiğim cevaplar sonucunda böyle bir sonuç elde edildi’ onu hissedebilmeli veli. Ona göre ikinci bir çalışmada daha objektif cevap verebilir ancak.” (K6)*

*“Objektif bir şekilde değerlendirilirse, objektif sonuçlar ortaya konularsa biz yerel veya ulusal göstergelerin doğruluğuna güvenebiliriz.” (K6)*

*“...hepsinin objektif olarak yapılması lazım, bu çok önemli. Sırf iş yapılsın diye olmamalı, yapmış olmak için yapılmamalı. Gerçekten objektif olarak, yani çok samimi duygularla, faydasına inanarak bu işe el atılırsa, o şekilde bir gerçek verilerle bu sonuca gidilirse bu çok güzel bir şey. Ama farklı düşüncelerle olaya bakar da değerlendirmeyi o yönde yapılırsa zarar verir.” (K6)*

*“Bilgilerin güvenilir olmadığını düşünüyorum. Ulusal veya yerel eğitim göstergeleri olarak toplanan bilgiler kullanılırsa bunların doğruluğuna şuan ki görünüme göre güvenmek mümkün değil. Bunun da en büyük sebebi veliler, öğrenciler ve hatta öğretmenler tarafından düşüncelerin objektif olarak belirtilmemesi, yapılmış gibi gösterilen faaliyetlerin de aslında yapılmamış olmasıdır ya da yapılmışsa bile yapılmış olmak için yapılmış olmasıdır.” (K7)*

*“Toplanan verilerle yerel ve ulusal eğitim göstergeleri belirlenirse bunlar pek güvenilir olmaz. Bunların doğruluğuna pek güvenemeyiz. Velilerin yetersizliği bunun önündeki en büyük engel.” (K8)*

*“Formlar objektif bir şekilde doldurulmadığı için, zoraki olarak yapıldığı için, her şey yapılmış gibi gösterildiği için toplanan bilgilerin doğruluğuna yüzde yüz güvenemeyiz.” (K9)*

*“Bilinçli bir bölgede iseniz veliler ve öğrenciler gerçek, doğru bilgileri girerek bu değerlendirme faaliyetine katkı sağlayacaktır. Zaten bu okullarda sorunlar öğrenci ve veli katılımıyla; öğretmeni, öğrencisi, idarecisi ve velisiyle birlikte çözülüyor.” (K10)*

*“Bilinçsiz bir bölgede ise -ki bu bölgedeki okullarda ekonomik sıkıntılar ağır basar- bilgiler doğru girilmeyecektir. Veliler, görüşlerini objektif bir şekilde bildiremeyebilirler. Motivasyon kaybı söz konusu olacaktır.” (K10)*

*“Bilinçli bir çevreye sahip okullar için çok olumlu bir uygulama ancak bilinçsiz bir çevreye sahip, zor şartlar altında çalışan okullar için değil.” (K10)*

*“Okulun bilinçli veya bilinçsiz bir çevrede yer almasından bağımsız olarak, öğrencilerin bildirdiği görüşlerde de yanlışlık olabilir. Yani bu her okulda olabilir. O an herhangi bir şeye kızıp, yanlış görüş bildirebilir öğrenciler. Sonuçta kişilik geliştirmeyi geri plana atan, sınavları geçmeyi, popüler olmayı önemseyen bir kitle var önümüzde. Onların bizimle ilgili görüşleri de yanlış olabilir.” (K10)*

*“Bu bilgilerin doğruluğuna tam olarak güvenemeyiz. Güvenilirliği ciddi anlamda zayıf kalır bu bilgilerin.” (K10)*

#### **4.4.2. Öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları**

Öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları okul, ilçe, il ve merkez yönetim düzeyleridir. Okulun diğer paydaşları olan öğrenciler ve veliler öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları değildirler. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri şu sorularla alınmıştır: “Okulun diğer paydaşlarının (öğrenciler, veliler, toplum gibi), özdeğerlendirme sonuçlarını kullanmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Okulun diğer paydaşları özdeğerlendirme sonuçlarını hangi amaçlarla kullanabilirler?” Bu sorulara alternatif olarak şu sorular hazırlanmıştır: “Özdeğerlendirme okul, ilçe ve il MEM, MEB merkez teşkilatı haricinde kime hitap etmelidir? Bütün yönleriyle katılımcılarla (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) paylaşılmalı mıdır?”

Katılımcılar, öğrenci ve velilerin öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları olup olmamaları konusunda farklı cevaplar vermişlerdir. Bir katılımcı (K1), bu bilgilerin Bakanlık içerisinde kalması gerektiğini, başka kesimlerin kullanımına açılmasını sakıncalı bulduğunu açık bir dille ifade etmiştir. Dört katılımcı (K2, K6, K7 ve K8) ise öz-değerlendirme sonuçlarının, öğrencilerin ve velilerin kullanımına açılabileceğini belirtmiştir. Üç katılımcı (K4, K5, K10) bu konu üzerinde düşünceleri gerektiğini ve çok bilgi sahibi olmadıklarını, öğrencilerin ve velilerin ne için ve ne amaçla kullanabilecekleri konusunda iyi bir değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir diğer katılımcı (K3), net bir görüş belirtmeyerek şu anki durumla, değişim gerçekleştikten sonraki durumu karşılaştırmış ve her ikisinin de olumsuz taraflarını ortaya koymuştur. Başka bir katılımcı da (K9), okulunun bulunduğu çevreyi düşünerek, sonuçlar açıklansa bile okulundaki öğrencilerin ve velilerin bu bilgileri kullanamayacaklarını ve bununla ilgilenmeyeceklerini dile getirmiştir.

“Öz-değerlendirme sonuçları, öğrenciler ve veliler tarafından hangi amaçlarla kullanılabilir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde, yöneticilerin dört noktaya dikkat çektikleri görülmüştür. Bunlardan birincisi (K2), öz-değerlendirme sonuçlarının öğrenciler ve veliler tarafından okulun zayıf yanlarını güçlendirme, yardım ve destek amacıyla kullanılmasıdır. Dikkat çekilen ikinci nokta (K10) ise öğrencilerin ve velilerin öz-değerlendirme sonuçlarına bakıp, okulun durumu ile ilgili olarak, öğretmenlerden ve

yöneticilerden bir şeyler talep edebilmeleri ile ilgilidir. Öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları olacaklar ise öğrencilerin ve velilerin talepte bulunma hakkına da sahip olmaları gerekebilir. Üçüncü olarak, iki katılımcının (K7 ve K10) görüşlerine göre öğrencilerin ve velilerin öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları olmaları okullar üzerinde bir baskı yaratabilir. Böyle bir durumda İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin okullar üzerinde bir baskı aracı olarak görülmesi de söz konusu olabilir. Dikkat çekilen son nokta ise okul tercihi ile ilgilidir. Üç katılımcı (K3, K6 ve K10), öz-değerlendirme sonuçlarının öğrenciler ve veliler tarafından okul tercihi yaparken kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K3), şu anki sistemin buna uygun olmadığını, diğer iki katılımcı (K6 ve K10) ise var olan sistemde okul tercih etme hakkı olmadığı halde öğrencilerin ve velilerin bir şekilde istedikleri okullara kayıt yaptırabildiklerini dile getirmiştir.

*“Okulların diğer paydaşlarının bu bilgileri kullanması uygulamaya bağlı. Kullanmaları sakıncalı olur mu? Olabilir. Çünkü çok farklı amaçlı kullananlar bile olabilir...Bakanlık düzeyinde kalmasında bence fayda var. Çünkü sonuçta bu işi, eğitim-öğretimle ilgili bütün önlemleri, kararları alan Bakanlığımız. Bunun içinde kalmasında fayda var. Zaten diğer paydaşlara değerlendirme olarak ulaşıyor, onlar görüşlerini beyan ediyor. Ancak uygulayıcı olarak düşünürseniz sadece Bakanlık içerisinde kalmalı.”* (K1)

*“Bir öğrencinin veya velinin bu sonuçlara bakarak ‘şunu yapabilir miyim’ demesi lazım. ‘Ne yapabilirim? Buradaki zayıflıkları nasıl giderebilirim?’ diyen veliler var mıdır? Bazen bizde oluyor ama çok nadir yani. İnsanlar bu tür şeylerden kaçıyorlar artık eskisi gibi gönüllülük yok. Ama istediğiniz zaman bazen de şu veli gelsin dediğiniz zaman o veli yardımcı olabiliyor size. Öyle gönüllü çalışan, çalışkan velilerimizde var. Sivil toplum kuruluşları da katılır mı? Katılıyor yani davet etmek önemli. Bizim böyle bir çalışmamız var dediğinizde aşağı yukarı herkes gelmeyi istiyor. Bu değerlendirme sonuçları okul dışı paydaşlarla da paylaşılabilir o yüzden. Güzel şeyler yapılabilir onlarla.”* (K2)

*“Öğrenciler ve veliler bu okulun sonuçlarına bakarak bu okulu tercih etmeye kalkarlar veya tercih etmemeye. Bizim sistemimiz buna uygun değil aslında. Kayıt bölgesi meselesi var bizde. Veli yandaki komşu okulun verilerini çok daha iyi bulabilir ama orada oturmadığı için o mahalle sınırları içerisinde oturmadığı için uzaktan seyreder öyle...Okul seçme, okul tercih etme hakkı verilse bunun olumsuz yanları da olabilir. Kadro sorun olur, bir yere yığılma olacak, orasının öğretmen sayısını artıracaksın bu tarafta öğretmen fazlası olacak, ders saatleri değişecek, devlet okulları arasında ciddi bir yarış olur. Sonuçta şu oluyor: Pek umurumda değil ben derse girer çıkarım diyen öğretmen maaşını alır. Ama biraz daha liberal bir sisteme dönerse, o okul çok tercih ediliyorsa o öğretmenlere primler verilebilir, ne bileyim işte bir takım hediyeler falan veriliyorsa o zaman o okul gibi olmaya çalışma derdi oluşmaya başlar. Ama çok kenar bir mahalledeyseniz ne yaparsan yap öğretmen başarısız derler. Çünkü veli orada değil.”* (K3)

*“Öğrencilerin, velilerin ve toplumun diğer kesimlerinin okul değerlendirme sonuçlarını kullanmasında fayda olabilir. Bizim eğitim hizmeti verdiğimiz ilköğretim öğrencileri bizden mezun olduktan sonra ortaöğretime geçecekler. Yani bizim bir şekilde ürünümüz olan, en azından gelişmesinde pay sahibi olduğumuz öğrenciler. Ama tabii sistemin nasıl işleyeceğini biz de bilmiyoruz. Ortaöğretim kurumları veya sivil toplum örgütleri bu*

*bilgileri nasıl, ne anlamda kullanabilirler, kullanılabilir mi? Bu konuda çok bir bilgim yok yani çok net bir şey söyleyemem.” (K4)*

*“Şimdi bunu iyi değerlendirmek lazım. Yani bu bilgileri kime açabiliriz, kimlere açabiliriz, ne amaç olabilir, onu iyi değerlendirmek lazım.” (K5)*

*“Veliler ve öğrenciler okulla ilgili değerlendirme sonuçlarını nasıl kullanabilir? Evet, onlar kullanabilirler ama nasıl kullanabilirler? Şu anda bile Bursa’da bir okul tercih etme var veya çocuğun ait olduğu okulla ilgili bir kendine takınmış olduğu bir tavır var. Eğer kendisi belirli akademik başarısı olan bir okulda ise öğrenci, kendini de ona göre yönlendirebiliyor veya o ortama uyum sağlama yönünde bir çaba sarf ediyor. Veya veli çocuğunu yazdıracığı zaman okula -herhangi bir okula vereceği zaman- akademik başarısını dikkate alarak bir okul arama çabasına düşüyor. Bunu göz önünde bulundurduğunuzda öğrenciler ve veliler, okulların değerlendirme sonuçlarını kullanabilirler tabii ki.” (K6)*

*“Öğrenciler ve veliler bu bilgileri görebilmeliler ve onları değiştirme imkânları olabilmeli. Bana göre her kesim bu bilgilerden faydalanabilir. Bilgiler kullanıldığında okullar üzerindeki baskının da artacağını düşünüyorum, bu bizim için kötü ya da daha doğrusu zorlayıcı olabilir ama ben buna karşı değilim. Yıllık raporlar halinde yayınlanması gerekir. Ancak yayınlanan bilgilerin veri girişlerindeki hatalara karşı düzeltmeye ve genel olarak da öneri geliştirmeye açık olabilmeli.” (K7)*

*“Sonuçları öğrenciler ve veliler görebilmeli. Sadece görüşlerini alıp okulun sonuçlarını göstermemek olmaz. Ancak okul üzerinde herhangi bir yaptırım olmamalı. Ben yansız bilgi, görüş verilebileceğini ya da vereceklerini düşünmüyorum. Bu biraz zor gibi geliyor bana.” (K8)*

*“Bu okuldaki öğrencilerin ve velilerin çoğunluğu bu bilgiler ellerine ulaşsa bile kullanamaz, ilgilenmezler bile. Ne için ilgilenecek ki? Bunlar zaten zorunluluk olduğu için gönderiyorlar çocuklarını, o da bizim zorumuzla. Eğitim, okul burada yaşayanların önceliği değil, onlar için fark etmiyor okulda olup bitenler. Bir de devlet bize bakmak zorunda anlayışı var velilerde. Sen yapacaksın diyorlar.” (K9)*

*“Bunun üzerinde ciddi anlamda düşünmek lazım. Öğrencilere ve velilere bu bilgileri açabilirsiniz, bu bilgileri kullanabilirler, okulun durumunu görebilirler tabii ama ne amaçla kullanacaklar, bu bilgilere bakıp bir şeyler yapabilmeleri gerekir. Belki okul seçerken kullanabilirler. Zaten şu anda bölgeye göre kayıt var gibi gözükse de aslında herkes iyi okullara çocuklarını yazdırabilmek için çeşitli yollar buluyor. Ama bunu o zaman serbest hale getirmek gerekir. Ya da bu bilgilere bakarak okulun durumu ile ilgili olarak öğretmenlerden, yöneticilerden bir şeyler talep edebilmeliler. Ne olabilir düşünmek lazım. Okul üzerinde yeni bir baskı aracı da ortaya çıkabilir.” (K10)*

#### **4.5. “Öz-Değerlendirmenin Dış Değerlendirme İle İlişkisi” Temasına İlişkin Bulgular**

İKS’ye dayalı öz-değerlendirme, dış değerlendirme ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim denetmenleri ya da eski adı ile ilköğretim müfettişleri tarafından yapılacak olan dış değerlendirmelerin amacı ya da işlevi, doğrulama ve okul gelişimi için rehberliktir. İKS, bir ödül veya ceza aracı olarak tasarlanmadığı için okullar, öz-değerlendirme sonuçları nedeniyle herhangi bir yaptırımla karşı karşıya kalmazlar.

Katılımcılara, bu konu ile ilgili görüşleri de sorulmuştur. Tüm katılımcılara “Öz-değerlendirme sonuçları, eğitim denetmenleri (ilköğretim müfettişleri) tarafından doğrulama ve rehberlik amacıyla incelenecektir. Bununla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, bu uygulamayı dış değerlendirmenin gerekliliği, yaptırımlar ve denetmenlerin mesleki yeterlilikleri açısından da ele almaları beklenmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Bir numaralı katılımcının görüşlerine göre eğitim denetmenlerinin teftiş etme ya da denetlemede bulunma görevleri gereksizdir. Ancak okullara rehberlik etme görevlerini yerine getirebilirler. Beş numaralı katılımcı tarafından değerlendirmenin objektifliği için üçüncü bir kişiye daha ihtiyaç olduğu ve teftişin olması gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitim denetmenlerinin öz-değerlendirme sonuçlarını doğrulama görevleri ile ilgili olarak beş katılımcı (K2, K3, K5, K6, K10), bunu olumlu bulduğunu ve doğrulama kontrolünün olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar bu konu hakkında görüş bildirmemişlerdir.

Eğitim denetmenlerinin öz-değerlendirme sonuçlarını kullanarak okullara rehberlik etme görevleri ile ilgili olarak dokuz katılımcı (K2 hariç tüm katılımcılar), görüş bildirmiştir. İki katılımcı (K6 ve K7), rehberlik görevini olumlu bulduğunu ve eğitim denetmenlerinin okullara uzun süreli rehberlik etmeleri gerektiğini (K7) dile getirmiştir. Üç numaralı katılımcı, müfettişlerin artık hesap sormak için değil rehberlik etmek için geldiklerini belirtmesine rağmen diğer katılımcılardan bazıları (K1, K4, K5, K9, K10) buna zıt bir şekilde müfettişlerin eksik, hata ve kusur bulma, cezalandırma gibi eski alışkanlıklarının devam ettiğini, rehberlik etme görevlerinin ise ikinci planda kaldığını ifade etmişlerdir. On numaralı katılımcı eğitim denetmenlerinin çalışmalarını güven ve motivasyon kırıcı bulduğunu ve rehberlik edebilmeleri için anlayış değişikliğinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Üç katılımcı (K6, K8 ve K9), rehberlik görevleri ile ilgili olarak, eğitim denetmenleri ile aralarındaki ilişkilere de değinmiştir. Altı numaralı katılımcının görüşlerine göre, rehberlik görevinin yerine getirilebilmesi için eğitim denetmenlerinin klasik ast-üst ilişkisinin dışına çıkmaları ve kendilerine daha yakın olmaları gerekir. Dokuz numaralı katılımcı da benzer şekilde korkunun olmadığı, hiçbir şeyin gizlenmediği, doğruların söylendiği daha samimi bir ilişkiye geçilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Sekiz numaralı katılımcı ise klasik ast-üst ilişkisi içinde bile okul gelişimine katkı sağlanabileceğini ancak müfettişlerin okullara önyargılı bir şekilde gelmemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Dört numaralı katılımcı, insanları çok iyi tanıyan, öğretmeni çok iyi anlayan Bakanlık müfettişlerinin yaklaşımlarını olumlu bulduğunu, eğitim denetmenlerinin ise bir kısmı hariç büyük bir çoğunluğunun ‘teftiş’ anlayışına devam ettiğini belirtmiştir.

Sekiz yönetici (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10), ödül-ceza ve yaptırımlar konusuna da değinmiştir. Bu uygulamanın başarıya ulaşması için yaptırımların da olması gerektiği, üç yönetici (K1, K2, K4) tarafından vurgulanmıştır. İki yönetici (K7



ve K10), ödül-ceza sistemini şartlı olarak onaylamaktadır. Yedi numaralı katılımcı, ödül-ceza sisteminin eğitim denetmenler tarafından bir tehdit ve baskı aracı olarak kullanılmamasını, on numaralı katılımcı ise ödül veya cezaların okullara değil bireylere verilmesini istemektedir. İki yönetici (K6 ve K8) ise ödül-ceza sistemine karşı olduklarını, yaptırımların olmaması gerektiğini ve ödül-ceza sistemi olmadan da sistemin işleyebileceğini ifade etmiştir. Üç numaralı katılımcının da cezalandırma amaçlı teftişe karşı olduğu anlaşılmaktadır.

Beş yönetici eğitim denetmenlerinin mesleki yeterlilikleri hakkında da görüş belirtmiştir. Dokuz numaralı katılımcı, işini iyi bir şekilde yapan eğitim denetmeni sayısının az olduğunu savunmaktadır. Yedi numaralı katılımcı ise ilk olarak eğitim denetmenlerinin eğitilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir numaralı katılımcıya göre eğitim denetmenlerinin mesleki açıdan yetersizlikleri, hizmet-içi eğitimler ile kapatılabilir. Sekiz numaralı katılımcı ise eğitim denetmenlerini mesleki açıdan yeterli bulduğunu belirtmiştir. Son olarak, iki numaralı katılımcı da eğitim denetmenleri ile görüşmediği için mesleki yeterlilikleri ile ilgili bir değerlendirme yapamayacağını ifade etmiştir.

Katılımcıların bu temaya ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

*“Ben ilköğretim müfettişlerinin daha doğrusu eğitim denetmenlerinin gerek olduğuna bile inanmayanlardan birisiyim. Gerek bile yok, öyle bir kurumun olmasına gerek yok. Bu işi çok rahatlıkla okulu donatarak orda yapabilirsiniz. Sadece ne yapabilirler, bu daldaki uzman kişiler, rehberlik yapabilirler. Ancak, şimdiki uygulama şekli ile değil, daha farklı. Mesleki yeterlilikleri uygun olmasa bile hizmet-içi eğitimden geçirilip böyle bir uygulamaya gidebilirler. Ancak kurumların denetimi konusunda zaten ben yana değilim. Mesleği başında, mesleğini icra ederken denetlenen tek meslek öğretmenliktir....Hiç bir meslek kendi mesleğini icra ederken denetlenmez. Bir mühendis işini yaparken onu kimse denetlemez, doktor ameliyat ederken kimse denetlemez. Ama öğretmen, işini, bir de öğretmen yani eğitimci işini yaparken, sınıfta birisi gelir denetler. Zaten bu yanlış bir şey. Standartları artırmak için bunun zaten kalkması lazım. Şimdi ben kurumumda çalışan bütün herkesin ne yaptığını biliyorum. Fiilen dersinde denetlemiyorum ki. Ama ne kadar performansı yüksek öğretmen, zaten onu görüyorsunuz. Yaptırımlar da mutlaka olmalı. Ancak bu yaptırım, işiyle ilgili olmalı. Nedir? Performansı yüksekse onu ödüllendirebilirsiniz. Yani, bu bir yaptırımdır. Onun, önünü açarsınız, daha çok iş yapmasını, daha iyi iş yapmasını sağlarsınız. Her şey günümüzde biraz da ekonomik olduğu için -belki bu bir örnek ama- kurum yöneticilerine yetki verirsiniz, hiç olmazsa ücretlerinde bir değerlendirme yapmasını sağlarsınız, performans yükselir gider. Ancak kullanacağınız performans kriterlerini çok iyi belirlemeniz lazım.” (K1)*

*“Bölge müfettişlerimizin yapacağı teftişlerde ‘orda siz bir şey yazmışsınız ama ankette bir şey çıktı ama gerçekten var mı yok mu?’ diye araştırılması bence iyi bir şey. Orda abartılmış mı veya atılmış mı veliler, öğrenciler veya öğretmenler tarafından veya idareciler tarafından. Olmayan bir şey gösterdilerse tabi ki çıkması lazım. Var olan neyse, mevcut durumumuz neyse ona göre bu anketlerin doldurulması gerekiyor bence. Yaptırım olmadan işe yarar mı? Bizim ülkemizde yaramaz. Bir yaptırım olacak ki caydırıcılığı olsun yoksa kimse onu iyileştirmeye gitmiyor, çalışmıyor. Mesleki*

yeterlilikleri ile ilgili olarak da müfettişlerle daha hiç görüşmediğim için bir şey diyemeyeceğim, daha hiç görüşmedim.” (K2)

“Eğitim denetmenleri daha çok şu anda geçmiş yıllara göre benim gözlemim daha çok rehberlik amaçlı geliyorlar. Yani hesap sorma değil de daha çok şu eksik var, bu böyle giderilir gibi. Bence yeni teftiş sistemi çok daha 21. yüzyıl sistemi oldu. Önceden gelenler açık bulmak için gelirdi. Evet, açığım var, yetiştiremedim o söylediğin şeyi. Niye yapmadın yerine onu bana gösterecek, hatırlatacak yeri geldiğinde. Bunda eksik var; bu, bu işe yarıyordu hatırlasana gibi. Onu yapması bile bana ciddi anlamda denetim hizmeti oluyor zaten. Niye yapmadın, arkasından bir soruşturma açayım, şunu bir de uyarayım. Gelecek yıl yapıyorsun ama tadı tuzu olmayan bir iş haline gelmeye başlıyor. Artık teftişi, milli eğitimde iyi yapmaya başladılar. Rehberlik amaçlı teftiş, cezalandırma amaçlı teftiş değil. Gelecek yardımcı olacak, yardım edecek. Çünkü benim Bakanlığımın personeli bunlar, bizim derterimizi de daha iyi biliyorlar gibi geliyor bana. İyi örnekler görüyorlarsa çevre okullarda bizim öğretmen arkadaşlarımıza, idarecilerimize bunu göstermeleri gerekir.” (K3)

“...Bu ilköğretim kurumları standartlarıyla ilgili, bizim bir okulda yapılması gereken bazı işler var. Mesela OGYE toplantısı yılda iki kez yapılmalıdır. Ben bir kez yapmışsam, benim okulum bir kez yapmışsa standardı bunun iki. Mesela bir teftiş gördüğümüzde, diyecek ki ilköğretim kurumları -ben orayı 2 de yapabilirim, girebilirim oraya gerçekten 2, ama bunun tutanağı nerde diyecek. Ben bir tutanak gösterebileceğim, eee diğer tutanağın nerde, birinci dönem yapman gereken, diyelim ki Kasım'da yapman gereken, o yok; eee niye iki girdin buraya diyecek toplantı olarak. Yani bunlarında karşılıklı olarak -hani güven anlamında söyleyemiyorum ama-mantıklı...” (K3)

“Ben hala değişimin önündeki en büyük engelin öğretmenler olduğunu düşünüyorum, sistem yeterince tanıtılmadığı için. Yani öğretmenler de sisteme karşı biraz direnç gösteriyorlar. Ama bizde müfettişler de değişmeli. Müfettişler eski alışkanlıklarından, teftiş alışkanlığından vazgeçmeli. Hala geldiğinde, buraya normal ziyarete geldiğinde bile teftiş anlayışı ağır basıyor. Asıl olması gereken rehberlik; eğitimdeki yeni gelişmeler konusunda bizi bilgilendirme, bize bilgi birikimini aktarma şeyi ikinci planda kaldığını düşünüyorum. Bunlar hala geldiğinde müfettiş gözüyle değerlendiriyor. Eksik var mı onu bulma ve eleştirme. Bu bence daha ağır basıyor.” (K4)

“Yaptırım olmadan, doğrusunu isterseniz ben işleyeceğini, sağlıklı işleyeceğini düşünmüyorum. Yaptırım olmadan tam bir başarı sağlanacağını düşünmüyorum.” (K4)

“Ben daha önce 10 sene lisede görev yaptım ve bir kere Bakanlık müfettişleri tarafından denetlendim. Onlar gerçekten bilgileri, birikimleri, hal ve hareketleriyle insan sarrafi olmuş. Öğretmeni çok daha iyi anlıyorlar. Eğitim denetmenlerinden de gerçekten işini çok iyi yapan, o anlamda yönlendiren, destek olanlar var. Ama ben yine de müfettişlerin o teftiş kısmının daha ağır bastığını düşünüyorum.” (K4)

“Şimdi ben çok objektif oluyor olmam lazım, kendimi değerlendirmem için. Benim kendimi değerlendirebilmem için, beni değerlendirmeleri için üçüncü bir kişiye ihtiyacım olması gerekir gibi geliyor bana. Ancak eğitim denetmenleri geldikleri zaman aramızdaki ilişki ezici bir şekilde onların lehine olduğu için farklı bir şeyler olabiliyor. Mesela hiç duymak istemediğiniz şeyleri duyabilirsiniz, bu da size rahatsızlık verebilir. Zaman zaman bunları yaşadık tabii ki. Rehberlik rollerinin dışında; eleştirme, bu niye böyle? eksik bulma, hata bulma. Yani bence denetmenlerin işi eksik bulma, hata bulma değil, bunları tamamlayabilme olması lazım.” (K5)

“Şimdi istatistikleri girdiğimiz zaman oraya bunun elinizde de bir belgesi olması lazım. Mesela kaç tane öğrenci rehberlik hizmeti aldı? diyor. Bunun bir tutanağının olması lazım yani havada kalmaması lazım. Atıyorum elli tane çocuk mu oldu, o elli tane çocuğun rehberlik servisinde görüşmeleriyle ilgili tutanakların olması lazım. Yoksa ben istediğim kadar sayıyı yazarım oraya, girerim. Hani az önce stratejik plan dedik; evet var ama onun bir dosyası olması lazım, belgelenmesi lazım.” (K5)

“Zaten eğitim denetmenlerimizin görevi rehberlik. Bu faaliyetteki görevlerini yapmalarında da herhangi bir sakınca yok tabii ki. Doğrulama yapmaları da yerinde olur bence. Bu sistem ödül-ceza olmadan da çalışır. Çünkü eğitimin içerisindeki kişilerin asıl hedeflediği zaten hepsinde belirli bir başarıyı yakalama yönünde. İnsan kendi kendini değerlendirme yapabilmelidir zaten. Eğitimin içinde olan öğretmenlerin de bu konuda çok hassas olduğuna inanıyorum. Onun için etkili olacaktır yani kendi kendini değerlendirme.” (K6)

“Dışarıdan gelip okula rehberlik yapacak kişinin, klasik ast-üst ilişkisinin dışında bizlere daha yakın olması gerekir. İşin hata bulma, hata aramadan çıkıp rehberliğe dönebilmesi için samimi bir ortamda, daha objektif görebilme olayları, yardımcı olabilme açısından bu gerekli. Hem karşıdaki kişinin hem de gelen kişinin samimi bir ortamda aynı olayları görebilme, aynı gözle bakarak değerlendirebilmesi faydalı olur.” (K6)

“İlk önce eğitim denetmenlerinin eğitilmesi gerekir. Aldıkları eğitim doğrultusunda da alt birimlere uzun süreli rehberlik etmeleri gerekir tabii. Yaptırımsız, ödül-ceza sistemi olmadan bu sistem işlemez. Ama ceza verecek kişilerin, eğitim denetmenlerinin, bunu bizim üzerimizde bir tehdit ve baskı aracı olarak kullanması da uygun olmaz. Bu, okul gelişimine rehberlik etme görevlerine ters düşebilir.” (K7)

“Müfettişler önyargılı geleceklerse bu çalışmalar bir işe yaramaz. Fikirlerimiz alınırsa daha sağlıklı olabilir. Ancak yaptırımın kesinlikle olmaması lazım. Klasik ast-üst ilişkisi içinde bile okul geliştirilebilir, pozisyonların eşit olması gerekmez. Ben mesleki olarak müfettişleri yeterli buluyorum, tabii gördüğüm, tanıştığım kadarıyla.” (K8)

“İlköğretim müfettişleri gelsin tabii, bize rehberlik yapsınlar. Ben buna karşı değilim ama işinin ehli olan kaç tane müfettiş var? Gelsinler, bana burada akıl versinler tabii. Ama onların amacı da genelde bu olmuyor, eksik bulayım, hata bulayım. Böyle olmamalı. Şimdi de gelecekler bu standartlara bakacaklar. Ben yapıldı gösterebilirim aslında her şeyi. Okul iyi yolda gidiyor diyecekler o zaman, öyle mi? Peki, ben böyle gösterince her şey çözülecek mi? Hâlbuki sen benim konuşmama izin ver, biraz daha kalıpların dışına çıkalım, ben sana her şeyi oldu gibi göstermeden, korkmadan gerçekleri anlatayım. Daha gerçekçi olmamız lazım, birbirimizi kandırmaya gerek yok.” (K9)

“İlköğretim müfettişlerinin ya da yeni ismi ile eğitim denetmenlerinin çalışmalarını güven ve motivasyon kırıcı buluyorum. Bu bilgilerin doğruluğunu kontrol etmeleri gerekir tabii ki ama rehberlik yapmaları için anlayışın değişmesi lazım. Taşra teşkilatının yapısının da değişmesi gerekir. Okul, bölge, ilçe ve il MEM şeklinde bir yapılanma, yani aşağıdan yukarıya doğru bir yeniden düzenlemeye gidilmeli, yetkilerimiz artırılmalı. Sorumluluklarımız var ama yetkimiz yok, yeterli değil. Şu anki yapılanmayı doğru bulmuyorum. Özellikle de ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri yeniden yapılanmalı, yetkileri artırılmalı, personeli verimli kullanmaya yönelik tedbirler alınmalı. İş yapmayan, boşta bir sürü insan çalışıyor ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinde. Ödül-ceza sistemi de olabilir bana göre. Ancak okullara değil

*bireylere ödül-ceza verilmeli. Başarılı okulların zaten maddi ödüllere ihtiyaçları yok. Ama bireylere ödül-ceza sistemi kesinlikle uygulanmalı.” (K10)*

#### 4.6. “Uyumluluk” Temasına İlişkin Bulgular

Literatür taraması sonucunda, yapılan çalışmaların ve faaliyetlerin birbiri ile uyumu konusuna da dikkat çekildiği görülmüştür. Yapılan çalışmaların birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olması gerekir. İKS çalışmasında da uyumluluk konusuna önem verildiği anlaşılmaktadır. İçinde bir öğretmen ve bir eğitim denetmeninin de yer aldığı ancak çoğunluğu MEB merkez teşkilatındaki birimlerde görevli uzmanlardan oluşan bir Çekirdek Uzman Grup, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan diğer çalışmalardaki gelişmelerin bu çalışmaya aktarılabilmesi için çalışmıştır.

İKS ile ilişkili olabilecek her çalışmanın İKS ile uyumu hakkında soru sormanın mümkün olmadığı düşünülerek görüşmelerde, eğitim müfredatı ve değerlendirmeler üzerine odaklanılması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle katılımcılara “Standartların, eğitim müfredatının ve değerlendirmelerin (öz-değerlendirme, dış değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve öğrenci başarısının değerlendirildiği sınavlar) birbiri ile uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ancak katılımcılar bu soruyu, daha geniş bir çerçeve içinde ele alarak, ayrıntılı cevaplar vermişlerdir. Bu sorunun soruluş amacı, katılımcıların uyum konusundaki algılarının ve uyumsuz gördükleri noktaların tespit edilmesidir.

Yedi katılımcının (K1, K2, K3, K4, K7, K9 ve K10) görüşlerine göre eğitim sistemi içerisindeki çeşitli unsurlar arasında uyumsuzluklar, çatışmalar, çakışmalar, kopukluklar veya bu unsurlarla ilgili anlaşılmayan noktalar bulunmaktadır. Bunlar, aşağıda listelenmiştir:

- İKS’ye dayalı öz-değerlendirme çalışmasının, performans değerlendirme çalışması ile ilişkili olup olmadığı bilinmemektedir. Bu nedenle katılımcılar iki çalışmanın bir arada yürütülmesine şüpheyle yaklaşmaktadırlar. (K2, K9, K10)
- İKS’ye dayalı öz-değerlendirme çalışması, TKY çalışmasının devamı niteliğinde görülmektedir. (K9)
- Öğretmen değerlendirmesinin, değerlendiren kişi ya da birim (müfettişler) ile uyumlu olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, çalıştıkları birimlerde ve onları daha iyi tanıyan kişiler tarafından değerlendirilmesi istenmektedir. (K1)
- Dershanelerde uygulanan seviye sınıflı sistemi ve rekabete dayanan sınav sistemi ile okullarda uygulanan sınıf düzenleme sistemi birbiriyle uyumlu değildir. (K10)
- Herkesin aynı şekilde değerlendirildiği SBS’nin, bireysel farklılıklara uygun olmadığı ifade edilmiştir. (K1)

- Okullar arasındaki imkân ve çevre farklılıkları nedeniyle herkesin aynı şekilde değerlendirildiği SBS'nin uygun bir öğrenci değerlendirmesi olmadığı ifade edilmiştir. Bu farklılıklar nedeniyle teori ile uygulamanın birbirinden kopuk kaldığı da vurgulanmıştır. (K4)
- Müfredat ile öğrenci değerlendirmesi SBS arasında uyumsuzlukların olduğu düşünülmektedir. (K3 ve K7)

Öğretim programı, öğrenci değerlendirmesi ve standartlar hakkında iki katılımcı (K3 ve K8), farklı görüşler belirtmişlerdir. Üç numaralı katılımcının, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği müfredatı olumlu bulduğu anlaşılmaktadır. Bu katılımcıya göre öğrenci değerlendirmesi olarak uygulanan SBS, yapılandırmacı yaklaşıma uygun değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun olan sınav ise kısa adı PISA olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır. Öğrencinin akademik başarısı ile ilgili standart da SBS üzerinden değil, PISA üzerinden olmalıdır. Ancak bu katılımcının görüşlerine göre test sonuçlarına dayalı olarak bütün okullara aynı standardı koymak da mümkün değildir. Çünkü okulun bulunduğu çevreye göre velinin öğrenci başarısı üzerindeki beklentisi değişmekte ve bu durum öğrenci başarısını etkilemektedir. Sekiz numaralı katılımcı ise müfredatın amaçlandığı şekilde verildiğine inanmadığını belirtmiştir. Merkezi bir sınavın olması gerektiğini savunan katılımcı, SBS üzerinden bir başarı standardı belirlenebileceğini de ifade etmiştir. Ancak bu standart okulun bir önceki yılki başarısına göre belirlenmelidir.

İki katılımcı (K2 ve K6), öğrenci değerlendirmesi ve standartlar hakkında görüş belirtmiştir. İki numaralı katılımcı, SBS ile okulda verilen eğitimi ölçmenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle okulların SBS ile değerlendirilmesine karşıdır. Öğrenci değerlendirmesi ile ilgili olarak da SBS yerine merkezi şekilde ve Bakanlık aracılığıyla yapılan, okul içi sınavların kullanılmasını önermiştir. Altı numaralı katılımcı ise, okullarda yapılan sınavlarda objektif olunamayacağı için bu şekilde bir standart belirlemenin sakıncalı olabileceğini düşünmektedir.

Beş numaralı katılımcı ise yalnızca standartlar hakkında görüş bildirmiştir. Bu katılımcının görüşlerine göre SBS üzerinden bir başarı standardı belirlemek adaletli olmaz ve doğru değildir. Mezun olan öğrenci sayısı ya da bir üst sınıfa geçen öğrenci sayısı da okulun durumunu doğru olarak göstermemektedir. Okuldaki sınavlar üzerinden standart koyulduğunda ise bölgesel farklılıklar gözetilmiş olur. Ancak böyle bir uygulamada da bütün okulları kapsayan, ortak standartlar belirlemek mümkün değildir.

Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Tabii ki çok uyumlu değil. Çünkü birey olarak kabul etmek lazım çocukları ve kendi yetenek ve istidatları doğrultusunda değerlendirmek lazım. Yani yeteneği var mı yok mu hepsini eşit şekilde şu anda değerlendiriyoruz. Bana göre yetenekleri ölçüsünde öğrencileri bir birey olarak kabul etmek lazım. Öyle kabul ediyoruz da ama değerlendirirken öyle değerlendirmiyoruz. Mesela resimde yeteneği olmayan bir çocuğu*

da diğer öğrencilerle aynı değerlendiriyoruz. Hatta ona göre farklı değerlendirme yapmamız lazım. Veya yaratılıştan spor yeteneği çok üstün olan öğrencilerle diğerlerini bir arada değerlendirmenin mantıklı olduğunu düşünenlerden birisi değilim... Birey olarak değerlendirmekten yanayım. Bununla ilgili de altyapı oluşturulmalı ve kriterler belirlenmeli. Yani bunlar daha uyumlu hale getirilebilir. Öğretmen personel değerlendirmesinde ise bu mutlaka ama mutlaka ilgili birimde yapılmalı. Yani ilgili birimin dışında bir değerlendirme yaparsanız hiçbir sonuç alamazsınız. Belki şu düşünülüyor olabilir: Kurum amirleri taraflı davranabilir. Ama bu zamanla yok olacaktır. Hiç kimse kendi kurumunun başarısız olmasını istemez. Onun için de yanlı davranacağını zannetmiyorum....Ben şimdi burada bir değerlendirme yapacak olsam, tüm yetkiler ben de olsa kurumumun başarısız olmasını ister miyim? İstemem. Düşüncesi ne olursa olsun, yapısı ne olursa olsun işini en iyi, görevini en iyi yapan insanı üst düzeyde tutarım. Yani isterse benim kardeşim olsa bile bunu hiç asla ayırmam. Çünkü ben bu kurumun başarılı olmasını istiyorum, kurumun yöneticisiyim en azından. Böyle bir şeyi isteyince insanların yanlı davranmasını anlamak da zor. Olmaz mı? Olur, ama bu zamanla kalkar ortadan. O zaman kıyaslama da yapabilirsiniz. Bakın o zaman çok rahat olur.” (K1)

“...diğer değerlendirme, performans değerlendirme süreci ile bunun çakıştığını, yani ikisinin aynı anda gerekmediğini söyleyebiliriz ama ne kadar ikisi birbirinden bağımsız çalışır onu bilemiyorum. İnşallah yürütülür diyelim, çalışmalarını biz burada yapıyoruz.” (K2)

“Aslında hedef olarak aynı. Hepsi başarılı bir öğrenci nesli yetiştirmek, başarılı aynı zamanda hem mutlu hem başarılı öğrenci yetiştirmek olduğu için. Hedefler aynı ama işlenişler, yollar farklı. O yolları giderken tabii işte o yollar hedefe aynı ulaşmak için yollar farklı farklı olduğu için bazı istenilmeyen sonuçlar, sorunlar ortaya çıkabiliyor. Önemli olan hedefi bir yapıp öğrenci için çalışmak, öğrenci odaklı çalışmak, veli odaklı çalışmak. Onları bizim müşterilerimiz gibi görüp onları memnun etmek ve mutlu etmek, aynı zamanda başarılı etmek. Hepsinin hedefleri aynı olduğu için. Onu eğer yakalayabilirsek ister A yolunu kullanmışsınız ister B yolunu kullanmışsınız önemli değil. Önemli olan bu. Aynı zamanda milli eğitimin temel hedeflerine de ulaşmakta bir sıkıntınız olmazsa her şey yolunda ilerler diye düşünüyorum.” (K2)

“SBS gibi bir sınavın sonuçlarına göre okulları değerlendirmek doğru değil. Çünkü her şey sınav notu değildir sonuçta. Biz sadece öğrencilerin –ilköğretim kurumları yönetmeliğinde diyor ki başarılı bir öğrenci ama bir maddede başarılı bir öğrenci ama diğer maddelerine geçtiğinizde hep topluma yararlı, insana yararlı bireyler yetiştirmek. Yani siz sınavla ölçemezsiniz bunu. Sınavla sadece onu ne kadar öğrettiğinizi ölçebilirsiniz. Ama bu insan toplumunla ne kadar barışık, toplumunla ne kadar uyum halinde yaşıyor, toplumun ondan istediklerini ne derece karşılayabiliyorsa bence o kadar sınav şeyi önemsiz duruma düşüyor. Ama zorunluluk ki veya gerçekte o ki SBS dediğimiz seviye belirleme sınavları var. İnşallah bunlar kalkar, biz kalkmasından yanayız. Ama bu sefer de şey ortaya çıkıyor, liselere öğrencileri nasıl yerleştireceksiniz? Benim de ona naçizane teklifim şuydu. Ortak sınavlar yapılsın, sözlü veya performans. Öğretmenin de şöyle bir şey olması lazım. Öğretmenin verdiği öğrencinin performansına dayalı, gözlemine dayalı not kalkmalı okul yerleştirme puanlarında. Siz bir sınav yapacaksınız, okulda yapacaksınız bu sınavı. Her yıl yapacaksınız, derslerde yapacaksınız. Mesela her dersten üç tane sınav yapıyorsunuz. Bunu Milli Eğitim Bakanlığı kanalıyla yapmalı. Bu sınavları önceden duyurmalı. Bir gün önceden okul, kurumları bunları çıkarttırıp şeylere verebilmeli diye düşünüyorum. Ondan sonra, sınavı yaptıktan sonra öğretmenin sözlü notu gibi verdiği ders içindeki performansı veya derse dayalı performansı gibi şeyleri kaldırabilirsek sınav yaptığımız

*için. Her yıl altı defa olur bu, dönemde üç tane olduğu için. Ve bu sınavı yaparken de siz bunu sınıf geçme notu olarak kullanırsınız ve ilerde de yerleştirme puanı olarak kullanabilirsiniz. Bunun haricinde ne oluyor. Orda da şöyle bir şey var. Mesela sınav vardı, SBS sınavı vardı. 6,7 ve 8'de olacaktı. Çocuklar dördüncü sınıftan itibaren sınav kaygısı, sınav stresi, sınavla yatıp kalkmaya başladılar. Ne oldu dördüncü sınıftan itibaren öğrenciler hatta ikiden, üçten itibaren öğrenciler dershaneye gitmeye başladı. Bu da dershaneler de sizin verdiğiniz veya sizin vermek istediğiniz eğitimi –öğretimi demiyorum- ne derecede veriyor. Bu da yetersiz. Öğrencileri nasıl yerleştireceksiniz? Nasıl üst kurumlara yerleştireceksiniz? Objektif olmak lazım. Ama öğretmenler burada ne kadar objektif olabilir? Öğretmenler de kendi öğrencilerine fazla objektif davranamıyorlar. Bol not verme eğilimleri olabiliyor. Tabi bu bazı güzel olmayan, hoş olmayan sonuçlar da ortaya çıkarabiliyor. Haksız rekabete neden olabiliyor. O yüzden bu sınav sisteminin değişerek, bu tür kaygılar, endişeler giderilir diye düşünüyorum. O zaman da standardı da bu sınavlara göre koymanız (6 sınav) gerekir. Zaten biz bu sınavları yapmak zorundayız. Öğretmenlerin yapması gereken sınavlar bunlar. Bunları merkezi bir sistemle yaparsanız hem Ankara'daki veyahut merkezdeki kimse Bursa'daki A köyündeki öğrenciye de aynı soruyu sorarsınız. Ama şu da var. Oradaki öğrenci de İngilizce görmüyorsa, Fen Bilgisi öğretmeni de yoksa tabi oradaki öğrenci de mağdur olacaktır ama. Bunun da bir çözümü yok yani. Nasıl çözeceksiniz? Öğrencileri seçemiyorsunuz işte. Seçemediğiniz için not kaygısı, not endişesi ortaya çıkıyor. Bu sefer veliler sürekli kendi çocuklarının beş olmasını istiyor. Merkezi bir sınav yaptığınız zaman da öğretmen dersine girdi, çıktı, anlattı; bu kazanımları, bu dersleri ne kadar anlattığına da bakar dönerse başarılı olacağına inanıyorum ben. Ama tabi bütün okulların da standartları bir değil sonuçta.” (K2)*

*“Müfredat süreçle ilgili. Önceden sürece bakıyor, sonrasında ise sınavlar aracılığıyla sonuçlara bakıyor. Süreç sırasında öğrencinin işte katılımı falan, bütün bunlar çok değerli olduğunu söylüyor. Ondan sonra da bir sınav yaptım diyor, öbür tarafta da. Bu çocuklar neden başarısız oldu, ama süreçte çok iyidiler falan diyorsun, yapılandırmacı yaklaşımda, Gardner felsefesi. Bilmiyorum, biraz daha bizde ona zaman gerekiyor. Biz doğru yoldayız, doğru yoldayız da bizde bazı şeyler okunarak, yazılarak yapılmıyor, yaşanarak yapılıyor. Bu söylenen, Bakanlığın 2004'lerden sonra değiştirdiği müfredatlar, bütün bunları ben olumlu buluyorum. Yalnız, bizim onun sonuçlarını almamız böyle bir 10-15 yılı bulur. Öğretmen arkadaşım daha hangi ünitenin müzik öğretmeninün ünitesiyle ilişkili olabildiğini yeni fark ediyor...Yani disiplinler arası işbirliği yapılması gerekiyor ve öyle bir ayarlamışlar ki müfredatı hepsi birbiriyle örgütlü aslında. Yani biz büyük fotoğrafı yeni görmeye başladık. Bunun sonuçlarını biz 10-15 yıl sonra hissedeceğiz, yapılandırmacı yaklaşımı...Öğrencinin akademik başarısıyla ilgili standart SBS olmamalı. Ben bununla ilgili bir tek standart tanırım: uluslararası standartlar. Bizim SBS'nin soru mantığıyla falan değil, o PISA ölçeklerine göre. Yani öyle 90 tane soru sordum, 100 tane soru sordum değil. Ben iddia ediyorum, şöyle bir şeyi iddia ediyorum: SBS'de çok başarılı olup PISA'da dökülen öğrenci de olabiliyor; SBS'de başarısız olup PISA'da üç-beş basamak üstte olan çocuk da olabiliyor. Çünkü bir tanesi daha çok ezberle dayalı, hani biraz yorum falan çıkmaya başladı son SBS sorularında ama. İki bilgi veriyor üçüncü bilgiyi istiyor PISA sınavında. Ötekinde ise direkt bilgi ver bana diyor, ben sana bir şey sormayacağım sen bana bilgi ver. Yani yapılandırmacı soran PISA bence.” (K3)*

*“Testlerdeki başarının okul başarısı olarak kabul edilmesi çok acımasızca olur. SBS ile ilgili bir standart ya da hedef koyulup koyulmaması sıkıntı yaratır mı? O Bakanlığa kalmıyor zaten veli acımasızlaşmaya başlıyor. Şimdi şöyle bir şey söyleyeyim ben. İlköğretim kurumları standardı: biz bir standart belirliyoruz ve diyoruz ki 45000 ilköğretim okulu bu standartta olacak. Olmuyor, çünkü çok basit, ben köyde de çalıştım*

burada da. Şimdi benim köydeki velim, olayları anlama, analiz etme konusunda buradaki veliden çok daha alt seviyelerde. Hiçbir suçu da yok bu insanın. Yani tarladan geliyor, vakit bulabilirse çocuklarla ilgili konuşuyoruz, onun velisi olarak. Buradaki veli ise daha bambaşka. Yani üst düzey eğitim almış, sorgulayabiliyor, eleştirel düşünebiliyor, analiz edebiliyor olup biteni ve benim karşılayabileceğimden daha çok şey istemeye başlıyor benim okulumdan. Öbür tarafta ise çocuğu sadece okula geliyor gidiyor mu onu soruyor veli. Geliyor-gidiyor tamam diyor, çocuğum gidiyor okula. Yani matematikten şu kadar soruyu doğru yapabiliyor mu edebiliyor mu onlarla uğraşmıyor o. Yani dolayısıyla sen diyorsun ki bu iki kurumun standartları birbiriyle eşit mi? Buradaki çocukların, mesela burada geçen yıl % 40 % 50'ye yakını Anadolu lisesine gitti. Önceki geldiğim köy okulundaydı % 10 - 15 Anadolu lisesine girebildi. Çoğu veli orada Anadolu lisesinin ne anlama geldiğini, Fen lisesinin ne anlama geldiğini de bilmiyor. Ne yapıyorsun orada, veli eğitimi yapmaya çalışıyorsun, sıkılıyor gidiyor adam kahvehaneye... Test sonuçlarına bakarak standart koymaya kalkarsan, bu sefer köylerdeki öğretmenlerin intihar etmesi gerekir. Aynı öğretmen sonuçta, o öğretmen buraya geldiği zaman başarılı olmuş olmuyor aslında." (K3)

"Aslında olması gereken tabii ki uyumlu olmaları da. Uygulamada olanla teorideki, uygulamayla teori birbirinden kopuk kalıyor. Uygulamada maalesef bazı alışkanlıklarımızdan vazgeçemiyoruz. Kısaca bunu söyleyebilirim. Şimdi Türkiye'de - ben şimdi Bursa'nın göbeğindeyim, Bursa'da, yani Marmara'da bu işin en önem verilen yerlerinden birindeyim. Şimdi düşünüyorum bir köy kısmı var, köy ayağı var; bunu nasıl uygularsın. Türkiye'de eğitimin milli olduğu konusunda da endişelerim var. Bursa'da şu İzmir asfaltı, eğitimi yolun altı ve üstü olarak gizli bir şekilde bir sınır vardır. Okulların başarısı oranından tutun imkânlarına kadar. Bu Bursa'da böyleyken düşünün bir de Anadolu'yu, düşünün Doğu'yu, Güney Doğu Anadolu'yu. Keşke eğitimde daha bir milli birlik olabilse...biz bu çocukları bir de aynı sınavda yarıştıyoruz. Eğitimde maalesef çok farklı bir uçurum var yani. Ondan sonra da aynı sınavda yarıştıyoruz. Eğitim işine girince bazı şeyleri ancak yaşayabiliyorsunuz, anlayabiliyorsunuz. Bence bu sınav sistemi şu anda Türkiye'nin kanayan yarasıdır. Bakanlığımız bizlerden bir görüş alırsa biz değerlendirmelerimizi söyleriz ama eğitimin gerçek anlamda milli olması için Türkiye'nin bir ucu Edirne'deki çocuk hangi şartlarda eğitim-öğretim görüyorsa gideceksiniz Hakkâri'de de, Kars'ta da, Ardahan'da da aynı şartları sağlayacaksınız. Bununla ilgili gerçekten büyük sıkıntılar olduğunu düşünüyorum ben." (K4)

"Teste odaklanan bir değerlendirme sistemi ve müfredat? Şimdi böyle sorunca ben de tıkdım kaldım açıkçası. Bir şekilde insanların seçilmesi gerekiyor, bir üst kuruma giderken eleme yapılması lazım. İlköğretimdeki öğrenci sayımız da çok fazla. Şimdi bu işin içinden nasıl çıkılacak? Şimdi bununla ilgili de okullara bir standart koymaya kalksan adaletli de olmaz. Bence okulların akademik başarı seviyelerini yükseltmek için bu bölgesel anlamdaki farklılıkları ortadan kaldırmak için biraz ilköğretim yönetmeliğini birazcık da gözden geçirmek lazım. Hani hep çocuk, çocuk, çocuk diyoruz da disiplinin olmadığı yerde maalesef başarı da biraz düşüyor. Şu anda biz bunu aleni bir şekilde söylemiyoruz da hep siz de öyle bilirsiniz: 20 gün devamsızlık hakkı vardır, hak değildir de. Ama hiç öyle bir şey yok. Çocuk bir dönem gelsin, ikinci dönem gelmesin; eğer birinci dönem notları iki ise geçebiliyor. Yani bunu nasıl ölçeceğiz. Biraz karışık bir durum. Nüfus çok, okullar kalabalık. Okuldaki değerlendirmelerle, okuldaki yapılan sınavlarla öğrenci başarısını ölçmek? Genelme yapılmadan her okulun farklılıklarının da gözetilmesi belki bu sayede mümkün olabilir, ama o zaman da sizin buna ortak bir standart koymanız mümkün değil, kesinlikle değil." (K5)



“Bence SBS’ye dayanarak bir standart belirlenmesi çok doğru değil. Bu sistem zaten yapboz tahtasına döndü.” (K5)

“Şimdi burada her ne kadar da efendim bir yarış, bir sonuca gitme yok denilse de ister istemez -hem insanın yaradılış fitratında olması açısından olsun hem okulların hem öğretmenin yapısında olsun- illa ki o yöne bir yönelim var. Olmalı yani ve olmadan da olmaz zaten. Çünkü belli bir hedef belirlemezseniz o biraz yüzeysel kalır. Okulların kendi yaptıkları sınavlar, okul içinde yapılan sınavlar bu standartlar arasında yer alabilir belki ama SBS yerine onların olması objektiflik açısından sıkıntı yaratır. Yani objektif olmaz. Şimdi şunu diyoruz sınav kaldırılсын, çocuklar okuldaki başarılarına göre girsin. Ama bu önceki dönemlerde şöyle oldu: Diploma notuyla okullar öğrenci alırken A köyündeki çocuk 5,00’la geldi falanca Anadolu lisesine girdi ama şehirdeki, merkezdeki B okulundaki çocuk 4,70’le o okula giremedi. Ama akademik başarılarını ölçmeye kalksan şehirdeki çocuk ondan daha başarılı ifadesini hep duyduk.” (K6)

“Uyumsuzluklar var tabii. Mevcut müfredat, yaparak yaşayarak öğrenmeyi vurguluyor, araştırmaya sevk ediyor. Sonuçta yapılan sınav, SBS ise teste odaklı; süreye ve hıza dayanıyor. Müfredatın yapısı ile SBS birbiriyle uyuşmuyor.” (K7)

“Merkezi bir sınav olmalı, okullardaki sınavlarla ya da merkezi olmayan sınavlarla standart koyulamaz. Sınavsız bir sisteme geçiş sağlıklı olmayabilir. SBS üzerinden başarı standardı koyulması bana olumsuz geliyor, tam tersi daha adil. Ama okulların bu standartlarla ilgili görüş bildirmesine de izin verilmeli. Her okulun standardı bir önceki yıldaki başarısına göre belirlenebilir. Müfredatın ise amaçlandığı şekilde verildiğine zaten inanmıyorum, bazı şeyleri öğretmenlerimiz zorunlu olduğu için yapıyorlar, yapmış olmak için.” (K8)

“Uyumsuzluklar var. Bundan önce TKY yapıldı, stratejik plan, OGYE, performans değerlendirme bunlara başlandı, şimdi de İKS geldi. TKY’nin devamı standartlar deniyor. Onlarla ilgili çalışmalar daha önce yapılıyordu, önceki okulumda, şimdi onlar ne olacak? Devam edecek miyiz? Performans değerlendirme çalışmasını bundan ayrı mı ele alacaklar, onu da bilmiyoruz.” (K9)

“Uyumsuzluklar ve çatışmalar var tabii. Örneğin ilköğretimlerde seviye sınıflarını yasaklayan bir eğitim sistemimiz var. Ancak dershanelerde seviye sınıfları var ve bir üst kuruma geçişte seviyeye göre yerleştiren, rekabete dayanan bir sınav sistemi var. Seviye sınıfları oluşacaksa bırakın oluşsun. Bize de izin verin. Oluşmayacaksa sistemi de ona göre kurun, kimseye izin vermeyin, sınavı da kaldırın.” (K10)

“Daha önce başlatılan çalışmalardan biri de performans değerlendirmesi. Öğretmenlerin performansı da değerlendirilecek. Aynı zamanda İKS’de var. Öğretmen değerlendirmesi nasıl ele alınacak, bu değerlendirmelerle birlikte mi olacak, öğretmenleri kim değerlendirecek? Bu konuda da netlik yok bana göre. Ödül-ceza konusu da düşünülmeli. Bir yaptırım mutlaka olmalı ama bu yaptırımlar kişilere verilmeli. Okula ödül-ceza uygulanması doğru değil.” (K10)

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları, literatüre dayalı olarak sonuçların irdelendiği tartışma kısmı ve araştırmacının uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerileri yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuç

İlköğretim okulu yöneticilerinin İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımı ile ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, göreceli olarak az sayıda katılımcıyla yapılmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak, genelleme kaygısı içinde olmadan, araştırmaya taraf olabilecek kişilerin görüşleri arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Genelleme kaygısı olmamasına rağmen, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçlarının elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, İKS'ye ve İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetine yaklaşımları genel olarak olumludur. Bazı katılımcılar, okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin İKS'ye ve İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetine yaklaşımlarını ise olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticiler, İlköğretim Kurumları Standartları ifadesini bütün ilköğretim okullarının aynı seviyeye getirilmesi ve bu yönde yapılması gereken çalışmalar, bütün ilköğretim okullarının standart bir yapıda olması, *kurumların eşitliği, kurumun belli bir eğitim ortamını yakalaması, farklı insanların görüşlerine değer verme, kalite algılarının ölçümü, sürekli yenileme, yenilenme ve bilinen şeyin üzerine çıkmak* şeklinde algılamaktadır. Öz-değerlendirme ifadesi ise standartlara erişim düzeyi, okuldaki kişilerin okulu belirlenen standartlara göre değerlendirmesi, kişilerin ya da kurumların önceden belirlenen bir takım kriterlere göre kendi kendilerini değerlendirmeleri, belirli mevzuata göre kurumun kendi kendisini değerlendirmesi, bireyin kendisini okulun işi ile ilgili değerlendirmesi ve okullar arası eşitlik şeklinde algılanmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticiler öz-değerlendirmeyi, mevcut durum girdileri ve performans göstergelerinden daha çok, bildirilen görüşlerin değerlendirilmesi ya da kalite algısının ölçümü olarak görmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu İKS'nin kapsamını yeterli bulmuştur. Ancak *kapsamın çok detaylı olduğunu* ve bu kadar detaya gerek olmadığını; belirlemediği görüşleri nedeniyle kapsamı eksik bulunduğunu; kapsam hakkında *yeterli bilgiye sahip olmadığını* belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcılar, algı ölçeklerindeki *soruların ve seçeneklerin daha basit hale getirilmesi* gerektiği konusunda ortak bir görüş belirtmişlerdir. Genel olarak bazı ifadelerin veliler tarafından anlaşılamadığı, bu ifadelerin daha açık ve anlaşılabilir hale getirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Soruluş amacı anlaşılamadığı için cevap verilmek istenmeyen soruların veliler üzerinde *endişe ve tedirginlik* yarattığı bazı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sıkıntı yaratan bu soruların, velilerin gelirleri, okul için yaptıkları harcamalar ve bağışlar ile ilgili oldukları görülmektedir. Bazı katılımcılar, belirlenen *standartlar çerçevesinin esnek, uyarlanabilir ve okulların katkısına açık bir yapıda olması gerektiğini* ifade etmişlerdir. Ancak standartların ve kriterlerin esnek bırakılamayacağını, okulları aynı seviyeye getirme amacına ters düşeceğini belirten bir katılımcı da bulunmaktadır.

Veri girişlerinde sistemden kaynaklanan hiçbir sorun yaşanmadığını belirten bazı katılımcılar, veri girişi yapıldıktan sonra *geri dönüşün olmamasını* ise sistemin olumsuz yanları arasında göstermişlerdir. Algı ölçeklerinin doldurulma zamanını ve verilen sürenin darlığını olumsuz olarak değerlendiren yöneticiler de bulunmaktadır. Ancak katılımcıların çoğunluğu, ölçeklerin doldurulma aşamasını düşünerek bu faaliyetin zaman alıcı ya da zaman kaybettirici olmadığını belirtmiştir.

Katılımcılar, öğrenciler ve veliler tarafından okulun faaliyetleri ile ilgili görüş bildirilmesini olumlu karşılamaktadır. Ancak öğrencilerin ve velilerin görüşlerini bildirmeleri konusunda katılımcıların bazı tereddütleri de bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: Öğrencilerin ve velilerin duyarsızlığı, isteksizliği, bu faaliyeti benimsememiş olmaları; velilerin bazılarının eğitim seviyesinin düşük olması, soruları anlamakta güçlük çekmeleri; eğitim ve bilgilendirme eksikliği; velilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusunda yetersiz oluşu; okulun faaliyetleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları, okul personelini yeterince tanınamaları.

Görüş bildirmesi gereken öğrenci ve velilerin sistem tarafından rastgele örnekleme ile otomatik olarak seçilmesi hakkında görüşlerini belirten bazı katılımcıların otomatik seçme işlemini olumlu buldukları, bir katılımcının ise okulun bulunduğu çevre nedeniyle bunu olumsuz karşıladığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların, görüş bildirmesi gerekenler açısından faaliyetin zorunlu olması ile ilgili görüşleri de aynı değildir. Bazı yöneticiler, bu faaliyetin gönüllü bir faaliyet olması gerektiğini, diğer katılımcılar ise faaliyetin zorunlu olmasını olumlu karşıladıklarını belirtmişlerdir. Rastgele örnekleme yöntemiyle sistem tarafından otomatik olarak seçilme işlemini ve görüş bildirme konusunda zorunluluk olmasını eleştiren bir katılımcı, bu uygulamaya devam edilecek ise veliler ve öğrenciler tarafından bildirilen görüşlerin tutarlılığının incelenmesini ya da öğretmenlerin ve yöneticilerin de velileri değerlendirebilmesini talep etmiştir. Bir başka

katılımcı da veliler tarafından bildirilen görüşlerin doğruluğu hakkında görüş bildiremediklerini dile getirmiştir. Ayrıca, üst yönetim birimlerini değerlendirmek istediğini belirten ve verdiği cevaplar haricindeki görüşlerini de ifade etmek istediğini, buna imkân tanınması gerektiğini dile getiren katılımcılar da bulunmaktadır.

Bazı katılımcılar, başka kesimlerin de okul hakkında görüş bildirebileceklerini, değerlendirmeye onların da katılabileceklerini belirtmişlerdir. Sivil toplum örgütleri, üniversiteler, eğitimle ve okullarla ilişkili olan kişiler, okulun bulunduğu mahallede yaşayanlar, okulun bulunduğu mahallenin muhtarı, okulun yakın çevresinde yer alan esnaf ve eğitim denetmenleri görüş bildirme konusunda önerilen kesimlerdir.

İKS'ye dayalı okul özdeğerlendirmenin yukarıdan aşağıya doğru bir okul geliştirme faaliyeti olması, İKS'nin amaçlarının, araçlarının ve özdeğerlendirme ile ilgili gündemin merkez yönetim düzeyi tarafından belirlenmesi olumsuz olarak karşılanmaktadır. Genel olarak, katılımcılar, okulların geliştirilmesine yönelik çözüm ve önerilerin Bakanlık merkez teşkilatı tarafından belirlendiğini; uzmanların okullar hakkında görüş bildirmesine karşı olmadıklarını; ancak okulları daha iyi tanıyan ve sorunları daha iyi bilen kişiler olarak kendilerinin de faaliyetlerin tasarım aşamasına dâhil edilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Okulların geliştirilmesi konusunda tepeden tabana doğru bir yaklaşım yerine tabandan tepeye doğru bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini de vurgulayan katılımcıların görüşlerine göre, uygulamacıların, sahada çalışanların dâhil olmadığı projelerin başarı şansının çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden, bu çalışmanın bir bilgi toplama faaliyeti olarak algılandığı, okul haricindeki birimlerin bu faaliyetin sonuçlarından daha fazla yararlanacağı ve bilgi toplama amacının okul geliştirme amacını gölgelediği anlaşılmaktadır. Öz-değerlendirme sonuçlarının okullar arası karşılaştırmalara yönelik olarak kullanılması hakkında katılımcı görüşleri analiz edildiğinde bunun şartlı olarak kabul edilebileceği anlaşılmıştır. Bu şartlar şunlardır: Karşılaştırmadan önce okullara fırsat ve imkân tanınmalı, altyapı oluşturulmalı; bölgesel farklılıkları da dikkate alarak, aynı bölgenin okulları karşılaştırılmalı; akademik başarıya yönelik karşılaştırma yapılmalı, ama bu SBS üzerinden olmamalı; sonuçları yayınlamadan karşılaştırma yapılmalı.

Okulların karşılaştırılmasını onaylayan ya da onaylamayan bazı yöneticiler, okullar arası karşılaştırmalarla ilgili olarak girdi, kaynak farklılıklarına ve çevresel farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Okulların karşılaştırılmasını onaylayan bir yönetici, bu şekilde bir uygulamanın okullar arası rekabetin önünü açacağını ve rekabet ortamının eğitim sistemini daha iyi yerlere getireceğini ifade etmiştir. İki yönetici, okulların sıralanmayacağı görüşüne katılmamaktadır. Katılımcılardan biri '*sıralama hep yapılan bir şey, okullar her zaman sıralanıyor*' demiştir. Başka bir katılımcı ise diğer okullarla karşılaştırma yapmak yerine okulu kendi başarısına göre, kendisiyle karşılaştırılmasını

istemektedir. Katılımcı bu görüşünü ‘beni kendimle karşılaştırsın, başka okullarla karşılaştırmayın’ diyerek ifade etmiştir.

Görüşmeye katılanların tamamı toplanan bilgilerin doğruluğu konusunda olumsuz görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, hem mevcut durum girdileri hem de algı ölçekleri ile toplanan bilgilerin gerçek durumu yansıtmadığı anlaşılmaktadır. Yapılmayan şeylerin yapılmış gibi gösterilmesi, görüş bildiren velilerin eğitim seviyesinin yetersizliği, görüş bildirenlerin objektif olamamaları, yapılan çalışma hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmaması, çalışmanın önemsenmemesi, yapmış olmak için yapılması, faydasına inanılmaması, velilerin ve öğrencilerin verdikleri cevaplar nedeniyle oluşan somut sonuçlar görememeleri, okul gelişimine yön verdiklerini hissetmemeleri, ölçekleri, veliler yerine öğrencilerin doldurması, ölçekleri, öğrenciler ve veliler yerine öğretmenlerin doldurması, velilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusundaki yetersizlikleri bunun nedenleri olarak ifade edilmiştir.

Öğrenci ve velilerin öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları olup olmamaları konusunda net bir sonuç ya da görüş birliği bulunmamaktadır. “Öz-değerlendirme sonuçları, öğrenciler ve veliler tarafından hangi amaçlarla kullanılabilir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde ise yöneticilerin dört noktaya dikkat çektikleri görülmüştür. Bunlardan birincisi, öz-değerlendirme sonuçlarının öğrenciler ve veliler tarafından okulun zayıf yanlarını güçlendirme, yardım ve destek amacıyla kullanılmasıdır. Dikkat çekilen ikinci nokta ise öğrencilerin ve velilerin öz-değerlendirme sonuçlarına bakıp, okulun durumu ile ilgili olarak, öğretmenlerden ve yöneticilerden bir şeyler talep edebilmeleri ile ilgilidir. Öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları olacaklar ise öğrencilerin ve velilerin talepte bulunma hakkına da sahip olmaları gerekebilir. Üçüncü olarak, öğrencilerin ve velilerin öz-değerlendirme sonuçlarının kullanıcıları olmaları okullar üzerinde bir baskı yaratabilir. Böyle bir durumda İKS’ye dayalı öz-değerlendirmenin okullar üzerinde bir baskı aracı olarak görülmesi de söz konusu olabilir. Dikkat çekilen son nokta ise okul tercihi ile ilgilidir. Öz-değerlendirme sonuçlarının öğrenciler ve veliler tarafından okul tercihi yaparken kullanılabileceğini ifade etmiştir. Şu anki sistemin buna uygun olmadığını belirten bir katılımcı olmasına rağmen, diğer iki katılımcı öğrencilerin ve velilerin bir şekilde istedikleri okullara kayıt yaptırabildiklerini dile getirmiştir.

İKS’ye dayalı öz-değerlendirme sonuçlarının eğitim denetmenleri tarafından, yaptırım olmaksızın doğrulama ve rehberlik amacıyla incelenmesine katılımcıların verdikleri cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Bir katılımcının görüşlerine göre eğitim denetmenlerinin teftiş etme ya da denetlemede bulunma görevleri gereksizdir. Ancak, eğitim denetmenleri okullara rehberlik etme görevlerini yerine getirmelidirler. Buna karşılık başka bir katılımcı tarafından değerlendirilmenin objektifliği için üçüncü bir kişiye daha ihtiyaç olduğu ve teftişin olması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim denetmenlerinin öz-değerlendirme sonuçlarını doğrulama görevleri ile ilgili olarak bazı

katılımcılar, bunu olumlu bulduklarını ve doğrulama kontrolünün olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Eğitim denetmenlerinin öz-değerlendirme sonuçlarını kullanarak okullara rehberlik etme görevleri olumlu karşılanmaktadır. Bir katılımcı, denetmenlerin artık hesap sormak için değil rehberlik etmek için geldiklerini belirtmesine rağmen diğer katılımcılardan bazıları buna zıt bir şekilde denetmenlerin eksik, hata ve kusur bulma, cezalandırma gibi eski alışkanlıklarının devam ettiğini, rehberlik etme görevlerinin ise ikinci planda kaldığını ifade etmişlerdir. Rehberlik etme görevini dikkate alarak, eğitim denetmenleri ile aralarındaki ilişkilere de değinen bazı katılımcılar, bu görevin yerine getirilebilmesi için eğitim denetmenlerinin klasik ast-üst ilişkisinin dışına çıkması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer bir katılımcı ise klasik ast-üst ilişkisi içinde bile okul gelişimine katkı sağlanabileceğini ancak denetmenlerin okullara önyargılı bir şekilde gelmemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim denetmenlerinin mesleki yeterlilikleri hakkındaki görüşler, farklılık göstermektedir. İşini iyi bir şekilde yapan eğitim denetmeni sayısının az olduğunu savunan, ilk olarak eğitim denetmenlerinin eğitilmesi gerektiğine inanan, eğitim denetmenlerinin mesleki açıdan yetersizliklerinin hizmet-içi eğitimler ile kapatılabileceğini düşünen ve eğitim denetmenlerini mesleki açıdan yeterli bulunduğunu belirten katılımcılar bulunmaktadır.

Ödül-ceza ve yaptırımlar konusu ile ilgili olarak, uygulamanın başarıya ulaşması için yaptırımların da olması gerektiği ya da bazı şartlar yerine getirildiğinde buna karşı olunmadığı anlaşılmaktadır. Bu şartlar; ödül-ceza sisteminin eğitim denetmenleri tarafından bir tehdit ve baskı aracı olarak kullanılmaması ve ödül veya cezaların okullara değil bireylere verilmesidir. Ancak ödül-ceza sistemine karşı olduklarını, yaptırımların olmaması gerektiğini ve ödül-ceza sistemi olmadan da sistemin işleyebileceğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim sistemi içerisindeki çeşitli unsurlar arasında uyumsuzluklar, çatışmalar, çakışmalar, kopukluklar veya bu unsurlarla ilgili anlaşılmayan noktalar bulunmaktadır. Örneğin katılımcılara göre İKS'ye dayalı öz-değerlendirme çalışmasının, performans değerlendirme çalışması ile ilişkili olup olmadığı bilinmemektedir. Bu nedenle katılımcılar iki çalışmanın bir arada yürütülmesine şüpheyle yaklaşmaktadırlar. Bir katılımcı İKS'ye dayalı öz-değerlendirme çalışmasının, TKY çalışmasının devamı niteliğinde görüldüğünü ifade etmiştir. Öğretmen değerlendirmesinin, değerlendiren kişi ya da birim (denetmenler) ile uyumlu olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, çalıştıkları birimlerde ve onları daha iyi tanıyan kişiler tarafından değerlendirilmesi istenmektedir. Dershanelerde uygulanan seviye sınıfı sistemi ve rekabete dayanan sınav sistemi ile okullarda uygulanan sınıf düzenleme sistemi birbiriyle uyumlu değildir. Herkesin aynı şekilde değerlendirildiği SBS'nin, bireysel farklılıklara uygun olmadığı ifade edilmiştir. Okullar arasındaki

imkân ve çevre farklılıkları nedeniyle herkesin aynı şekilde değerlendirildiği SBS'nin uygun bir öğrenci değerlendirmesi olmadığı ifade edilmiştir. Bu farklılıklar nedeniyle teori ile uygulamanın birbirinden kopuk kaldığı da vurgulanmıştır. Son olarak öğretim programı ile öğrenci değerlendirmesi SBS arasında uyumsuzlukların olduğu düşünülmektedir.

## 5.2. Tartışma

Öz-değerlendirmenin okul geliştirme için yapıldığı ve bir ödül-ceza aracı olmadığı katılımcılar tarafından yeterince bilinmemektedir. Yöneticilerin görüşlerine göre İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin bilgi toplama amacı okul geliştirme amacının önüne geçmekte ve öz-değerlendirme üst kurumlara bilgi sağlanan bir faaliyet olarak algılanmaktadır. Katılımcılar, okul haricindeki birimlerin bu faaliyetin sonuçlarından daha fazla yararlanacağını da düşünmektedirler.

Okul geliştirme, bir bütün olarak okulun ya da okuldaki herhangi bir faaliyet alanının okulu etkili kılma amacıyla farklı bilgi, donanım ve uygulama ile yenilenmesidir (Şahin, 2006). Eğitimde eşitliğin sağlanması ve performansın artırılması ile ilgili olan okul geliştirmenin nihai amacı öğrenci gelişiminin, başarısının ve ilerlemesinin güçlü kılınmasıdır (Balcı, 2001). Bu nedenle geliştirme amaçlı okul değerlendirme, bütün öğrencilerin performansını arttırmayı amaçlar. Buna ek olarak geliştirme amaçlı okul değerlendirmenin düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasındaki başarı farkını kapatma amacından da söz edilebilir. Chelimsky ve Shadish'e göre geliştirme bakış açısı ile okul değerlendirmenin amacı, kendi kendisini geliştirebilmesi için okulun kapasitesini güçlendirmektir (MacBeath ve McGlynn, 2005). Okul hesap verebilirliği ise, okulları kendi performanslarının kalitesinden sorumlu tutma olarak ifade edilebilir (Scheerens vd., 2003). Okul hesap verebilirliğinde temel amaç; hizmetlerin kalitesi, standartlara, mevzuata, düzenlemelere uygunluk ve paranın karşılığı hakkında kamuya ve politika oluşturuculara bilgi sağlamaktır. Chelimsky ve Shadish'e göre hesap verebilirlik bakış açısı ile okul değerlendirme; performans, etkililik ve paranın karşılığı hakkında veri sağlamayı amaçlar (MacBeath ve McGlynn, 2005).

Birçok ülke, hesap verebilirlik ve geliştirme amaçlarının bir birleşimine giderek ya da -başka bir deyişle- iki amaç arasında belirli bir denge kurarak değerlendirme sistemlerini yeniden tasarlamaktadır. Bunun nedeni hesap verebilirlik ve geliştirme amaçlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalarıdır. Ancak hesap verebilirlik ve geliştirme amaçları tamamlayıcı olsalar da eğitimin geliştirilmesine yönelik geribildirim, hesap verebilirliği sağlamaya yönelik geribildirimle kıyaslandığında bilginin daha farklı türlerini ve kullanıcıların sahip olması gereken daha farklı yetenekleri gerektirir. Geliştirme amaçlı okul değerlendirme genellikle biçimlendirici bir yaklaşımı işaret eder. Faaliyetlerle ilişkili gündemi belirlemek ve bilinçli kararlar

vermek için değerlendirmenin biçimlendirici bir nitelik taşıması gerekir. Hesap verebilirlik amaçlı okul değerlendirme ise genellikle özetleyici bir yaklaşımı gerektirir (Faubert, 2009).

İKS'ye dayalı okul öz-değerlendirme yukarıdan aşağıya doğru bir okul geliştirme faaliyetidir. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin yukarıdan aşağıya doğru bir okul geliştirme yaklaşımı benimsenerek tasarlanması katılımcılar tarafından olumsuz olarak karşılanmaktadır.

Değerlendirme, geliştirme amacıyla yapılıyorsa, değerlendirilmesi gereken yönlerle ilgili karar vermek için en iyi konumda olan okul personelinin, değerlendirme sürecinin tasarımında ve standartların belirlenmesinde aktif bir rol oynaması gerekir. Buna zıt olarak, değerlendirme her şeyden önce eğitim otoritelerine ya da ilgili paydaşlara rapor vermek ve bilgi sağlamak için kullanılıyorsa, kriterleri otoritelerin ve paydaşların kullanımına yönelik olarak belirlemek gerekir. Bu durumda otoriteler ve paydaşlar, amaçlarına uygun, karşılaştırılabilir verilere sahip olacaklardır. Uygulanış amacından (hesap verebilirlik ya da geliştirme) bağımsız olarak, değerlendirme sürecinin tasarımında okul personeline danışılması, çalışanların değerlendirilmeyi ve denetmenlerin önerilerini uygulamayı daha kolay bir şekilde kabul etmeleri anlamına gelir. Bununla birlikte okul kadrosuna danışıldığında, personel tarafından sahip olunan yetenek ve deneyimler otoriteler tarafından kabul edilmiş veya tanınmış olur (Faubert, 2009).

Katılımcıların görüşlerine göre belirlenen standartlar çerçevesinin esnek, uyarlanabilir ve okulların katkısına açık bir yapıda olması gerekmektedir. Katılımcılar bu faaliyetin zaman alıcı ya da zaman kaybettirici bir faaliyet olmadığını, eğitim-öğretimden uzaklaştırıcı bir zaman harcanmadığını da düşünmektedirler. Ancak bunun sebebi, ölçeklerin ve veri girişinin kısıtlı bir süre içinde yaptırılmasıdır. Bakanlığın emri ile kısıtlı bir süre içinde yapılan bu faaliyet, katılımcılar tarafından zaman kaybettirici olarak görülmemektedir. Katılımcılara göre bu faaliyet öğrenciler ve veliler tarafından önemsenmemiş ve benimsenmemiştir. Öğrenciler ve veliler, bu faaliyete yönelik olarak isteksiz ve duyarsızdır. Katılımcıların bir kısmı, öğretmenlerin ve yöneticilerin de bu faaliyete yaklaşımlarını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Bir öğretmenin eğitim-öğretimden uzaklaştığını, bu tip faaliyetler nedeniyle öğrencileriyle istediği gibi ders yapmadığını belirtmesi de dikkat çekicidir. İki katılımcı öğretmenlerin bu uygulamaya direnç gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, öz-değerlendirmeyi, okul çalışmasının içine yerleşip, benimsenen bir faaliyet olarak görmemektedirler.

İKS eğitim dokümanında da şu açıklamalar yer almaktadır:

İlköğretim Kurumları Standartlarına göre öz-değerlendirme süreci okulun fotoğrafının çekilmesidir (MEB, 2010, s.65).



İlköğretim Kurumları Standartlarına göre gerçekleştirilen öz değerlendirme; “Okul Stratejik Planı” ve “Okul Gelişim Planı” aşamaları ile birlikte “Planlı Okul Gelişim Modeli Çevrim Sistemi” içinde yer almaktadır.... Bu çevrim sistemi içinde İKS’ye göre okulun öz-değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi; yapılıp biten bir çalışma değil; “Okul Stratejik Planı” ve “Okul Gelişim Planının” hazırlanması için veri sağlayan bir başlangıç noktası ve sürekli güncellenen bir çalışmadır. Değinilen Çevrim Sistemi döngüsünün bütünsel bir yaklaşımla her yıl yinelenen ilk adımıdır (MEB, 2010, s86).

Bu açıklamalardan İKS’ye dayalı öz-değerlendirmenin, okulun yönetim süreci içinde stratejik planlama ve gelişim planlaması çalışmalarının durum analizi aşamasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim dokümanında verilen bilgiye göre İKS’ye dayalı öz-değerlendirme her yıl diğer analizlerle birlikte yapılacaktır.

Katılımcılardan toplanan görüşler ve eğitim dokümanında yazan bilgiler dikkate alındığında İKS’ye dayalı öz-değerlendirmenin;

- yukarıdan aşağıya doğru olması,
- özel olarak yapılan bir defaya mahsus bir etkinlik olması,
- belirli bir zamandaki anlık görüntüyü sunması,
- geliştirmeden daha çok hesap verebilirlikle ilgili olması,
- katı bir çerçeve içinde uygulanması,
- önceden belirlenmiş bir takım kriterlerin kullanılması

nedeniyle MacBeath (2010) tarafından geliştirilen iki modelden öz-teftişe daha yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcıların öz-değerlendirmenin direnç oluşturduğunu ve öğrenmeden ve öğretimden uzaklaştırıcı bir nitelikte olduğunu belirtmesi de bu yakınlığı pekiştirmektedir. (ayrıntılı bilgi için bkz. s.31-32)

Katılımcılar yapılmayan şeylerin yapılmış gibi gösterilmesi; görüş bildiren velilerin eğitim seviyesinin yetersizliği; görüş bildirenlerin objektif olamamaları; yapılan çalışma hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmaması; çalışmanın önemsenmemesi, yapmış olmak için yapılması, faydasına inanılmaması; velilerin ve öğrencilerin verdikleri cevaplar nedeniyle oluşan somut sonuçlar görememeleri, okul gelişimine yön verdiklerini hissetmemeleri; ölçekleri, veliler yerine öğrencilerin doldurması; ölçekleri, öğrenciler ve veliler yerine öğretmenlerin doldurması; velilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusundaki yetersizlikleri nedeniyle toplanan bilgilerin doğruluğuna güvenilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, oluşturulabilecek yerel ve ulusal göstergelerin doğruluğu hakkında da olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Grauwe ve Naidoo (2004)’ya göre gelişmiş ülkelerdeki yeterli kaynaklara sahip olan okulların durumlarıyla, gelişmekte olan ülkelerdeki kaynak sıkıntısı çeken okulların durumları aynı değildir. Yeterli kaynaklara sahip olan okullar için okul değerlendirme faaliyeti, geliştirme amacının yanı sıra hesap verebilirlik amacına da

hizmet edebilir. Yeterli kaynakları olmayan okullarda ise okul değerlendirmenin hesap verebilirlik amacından daha çok geliştirme amacına hitap etmesi gerekir. Ayrıca kaynak farklılıkları ve bağlamsal farklılıklar nedeniyle, okullar arası karşılaştırmalar bir sorun olarak görülmektedir.

İlköğretim Kurumları Standartları eğitim dokümanında da (MEB, 2010) bununla ilgili olarak “İKS, *ilköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, yönetim ve destek uygulamalarının gelişimi için, yerel, bölgesel farklılıkların ötesinde, ulaşılabilecek hedef ve sonuçlar açısından bir taban ve temel sunar*” denilmektedir. Ancak İKS, bir bilgi toplama faaliyeti ya da yaptırımları olmamasına rağmen bir hesap verebilirlik faaliyeti olarak algılandığı için yöneticiler okullar arası farklılıklara sıkça değinmişlerdir. Okulların karşılaştırılması yönünde bir uygulamaya gidilmeyeceği belirtilmiş olmasına rağmen katılımcılar, çevresel farklılıklar göz önünde bulundurulacak ise buna karşı olmadıklarını da dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan yöneticiler, belirlenen standartlara ulaşma konusunda yeterli yardım ve desteği göremediklerini, okullar arası girdi-kaynak farklılıklarını ve çevresel farklılıkları sıkça belirtmişlerdir. Bu farklılıklar nedeniyle standartlara ulaşma konusunda başarısız olunacağını, bütün okulları aynı seviyeye getirme amacının gerçekleşemeyeceğini düşünen yöneticiler, başarısızlığın faturasının kendilerine çıkmasından endişe etmektedirler. Okullar arası girdi-kaynak farklılıklarını ve çevresel farklılıkları kendilerini aşan sorunlar olarak gören, yeterli yardım ve desteği alamadıklarını da belirten yöneticiler, üst birimleri ve velileri değerlendirmek istemektedirler.

Devlet okulları ile ilgili sorumluluk, okul içindeki ve dışındaki tüm ilgili bireylere ve paydaşlara aittir. Okulda çalışan öğretmenler ve okulun yöneticileri, okulun kalitesinden sorumlu en önemli kişiler veya gruplar olarak görülebilirler. Ancak okulda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesi ile ilgili sorumluluğun, yalnızca okulda çalışan öğretmenlere ve yöneticilere ait olduğunu düşünmek bir hata olabilir. Eğitim politikalarını belirleyen ve yürüten siyasi güç, MEB merkez teşkilatı birimleri ve bürokratları, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri, öğrenciler ve veliler gibi paydaşlar da okulda çalışan öğretmen ve yöneticiler ile birlikte, verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesinden sorumludurlar.

Okullar arası girdi ve kaynak farklılıkları ile kaynak kullanımındaki adaletsizlikler standartlara ulaşma düzeyini etkileyebilir. Yöneticiler fiziksel ve ekonomik kaynak ile insan kaynağı eksiğinden sıkça söz etmişlerdir. En önemli kaynak olarak görülen insan kaynağının eksik olması, standartlara ulaşma yolunda bir sorun olarak görülmektedir. Öğretmen eksiğini vurgulayan bazı yöneticiler, bunun yanı sıra, temizlik hizmetlerini yapacak personel için bile para bulmakta güçlük çektiklerini, Bakanlığın bu hizmetliler için ödenek göndermediğini, bu personel olmadan okulun temizliği ile ilgili standartları zaten sağlayamayacaklarını dile getirmişlerdir.

Yöneticilere göre velilerin gelir, eğitim ve kültür düzeyi okulun faaliyetlerini etkilemektedir. Daha üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan bir okul ile alt düzey bir okul imkânları, kaynakları ve velilerin başarı beklentisi yönünden farklılaşmaktadır. Bu nedenle daha üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların standartlara ulaşma konusunda diğerlerine göre avantajlı durumda oldukları söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine göre bu okulların devlet tarafından sağlanacak ekstra kaynağa, desteğe ve ödüle de ihtiyaçları yoktur. Alt sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullar ise, kaynak sıkıntısı çekmelerinin ve yeterli desteği alamamalarının yanı sıra veli desteği ve başarı ile ilgili veli beklentisi olmadığı için de standartlara ulaşma konusunda zorluk yaşayabilirler.

Yöneticilerin görüşlerine göre okulun çevresi standartlara erişim düzeyini etkilemektedir. Scheerens (2000) de okul çevresini okulun başarısı ile ilgili bağlamsal değişkenlerden biri olarak göstermektedir. Bir görüşmeci okulun bulunduğu çevrede göç, güvenlik, fuhuş, uyuşturucu gibi sorunlar bulunduğunu, mesaisinin bu sorunlarla uğraşmakla, okulu ve öğrencileri bu sorunlara karşı korumakla geçtiğini dile getirmiştir. Katılımcı, çevresel sorunlara çözüm bulunamadıktan sonra standartlara ulaşma konusunun çok önemli olmadığını da ifade etmiştir. Bu nedenle standartlara erişim konusunda yaşanacak olası bir başarısızlık, tek başına okul yöneticilerine ve öğretmenlere ait olmayabilir. Bu başarısızlık öğretmen ve yönetici performansının düşük olmasının yanı sıra okulun çevresindeki işsizlik, göç, güvenlik gibi daha büyük sorunların bir parçası olarak da ortaya çıkabilir. Ayrıca ülkede benimsenen ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal politikaların da bu başarısızlıkla ilişkisi olabilir.

Apple (2006)'a göre neo-liberalizmin en önemli başarılarından birisi işsizlik, eksik istihdam, ekonomik rekabetçiliğin yok olması ve ailede, eğitimde, ücretli ve ücretsiz işyerlerinde geleneksel değer ve standartların varsayılan düşüşünde suçlu egemen grupların ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal politikaları ve bunların sonuçlarına değil okula ve başka kamusal önelere atmasıdır. Kamusal hizmeti verenler ile bu hizmetten faydalananlar karşı karşıya bırakılmaktadır. Hesap verebilirlik amacı olmamasına rağmen yöneticilerin olası bir başarısızlığa karşı kendilerini savunmak ve üst yönetimi ve velileri değerlendirmek istemeleri de bu bağlamda açıklanabilir.

Standartlar ve öz-değerlendirme, bazı yöneticiler tarafından okulların eşit hale getirilmesi olarak görülmektedir. Okulları eşit veya aynı hale getirme düşüncesi, değerlendirmenin hesap verebilirlik amacına yöneltilen eleştirilerden birisidir (Bkz. s.80-81). Tek ve benzersizlikten ziyade müşterek yönleri vurgulayan bu anlayış, uygulamacıları dâhil eden çağcıl okul geliştirme yaklaşımıyla -dolayısıyla çağcıl bir okul geliştirme faaliyeti olan öz-değerlendirmenin felsefesiyle- uyumlu değildir. Merkezi olarak belirlenen, okulların değişebilir olduğunu hesaba katmayan, okullar arası farklılıkları göz ardı eden ve okulları tek tip olarak gören geliştirme stratejilerinin başarısızlığı kanıtlanmıştır. Bir okul geliştirme aracı olarak değerlendirmenin de bu anlayışla başarısız olacağı söylenebilir. Hâlbuki okullar, politika üretme kapasitesi ve

düşük performansın nedenleri açısından farklıdır. Bu tür bağlamsal farklılıklar nedeniyle okul geliştirmeye, *bağlam-bağımlı* denilmektedir. Okulun bağlamını en iyi bilense okul personelidir. Hangi alanların geliştirilmesi gerektiğini söyleyebilecek en iyi konumda olan ve sonrasında bu geliştirmeleri gerçekleştirmek için çalışacak olan okul personelidir. Öz-değerlendirmenin değeri ve önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Okul personeli, bir öz-değerlendirme aracı kullanarak okulunu derinlemesine izleyebilir, -okul geliştirme amacıyla alınacak kararlara destek sağlayacak- okul performansı ile ilişkili yüksek kalitede geribildirim elde edebilir (Nevo, 2002; Schildkamp ve Visscher, 2009).

Janssens ve van Amelsvoort (2008)'a göre öz-değerlendirme ve kalite güvencesi ile ilgili resmi bir tanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte çeşitli informal tanımlar mevcuttur. Tanımların çoğunda, okul öz-değerlendirme doğrudan veya dolaylı olarak okul gelişimini amaçlayan bir süreç olarak belirtilir. Bazı durumlarda okul öz-değerlendirme -öz-değerlendirme sürecinin sonuçları bakımından- bir ürün olarak da kabul edilir. Bir süreç olarak okul öz-değerlendirme kavramı, kalite güvence sistemi veya okul gelişim planı içinde bir doğrulama ya da ölçme aşaması olarak dar bir şekilde tanımlanmış olabilir. Hatta daha dar tanımlar memnuniyet anketi gibi tek bir ölçüm aracını belirtir. Okul öz-değerlendirme; hedef belirleme, planlama, değerlendirme gibi çevrimsel faaliyetleri içeren ve yeni geliştirme önlemleri tanımlayan sistematik bir süreç olarak daha geniş bir şekilde de tanımlanabilir. Bu geniş tanımlı içinde okul öz-değerlendirme, kalite güvencesi ya da okul gelişim planı ile neredeyse eş anlamlıdır. Hem dar hem de geniş tanımları içinde, okul öz-değerlendirme sürecinin, okul geliştirmenin bir işlevi ya da yönü olduğu açıkça görülmektedir (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Öz-değerlendirmenin okul geliştirme amacı ve okul yönetim süreçleri içindeki yeri yeterince bilinmemekte, öz-değerlendirme sadece kalite algısının ölçümü şeklinde görülmektedir. Ülkemizdeki uygulamada öz-değerlendirme; hedef belirleme, planlama, değerlendirme gibi çevrimsel faaliyetleri içeren ve iyileştirmeye yönelik önlemleri tanımlayan sistematik bir süreç olarak geniş bir şekilde tanımlanmasına rağmen öğretmenler tarafından en dar tanımla, memnuniyet anketi gibi tek bir ölçüm aracı olarak ifade edilmektedir.

Katılımcılar bu faaliyet hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini, yeterince eğitim verilmeden ölçüklerin doldurulduğunu da ifade etmişlerdir. Townsend (2007)'e göre değerlendirmeye ve geliştirmeye kılavuzluk etmesi gereken bilgi ve eğitim eksikliği okul değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan zorluklardan biridir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bir kısmı değerlendirme sonuçlarını uygulamaya aktarmak ve okul performansı ile ilgili verileri kullanmak için uygun becerilere sahip olamayabilirler. Campbell ve Levin'e (2009) göre de okulların ve öğretmenlerin, geliştirmeye bilgi sağlayan verilerin anlaşılması ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla ilgili eğitim ve kapasite eksiklikleri olabilir. Townsend (2007)'e göre göstergeler,

farklılıkları ve yönelimleri belirtmede kullanışlıdır. Ancak gözlenen eğilimlerin nedenlerine ilişkin ve bu eğilimleri tersine çevirmek ve farkları azaltmak ya da açıkları kapatmak için hiçbir bilgi ve öneri sağlamazlar. Bu nedenle öğretmenlere ve okul yöneticilerine değerlendirme uygulamaları için gereken destek verilmeli ve değerlendirme sonuçlarının eğitimsel karar verme için kullanımı konusunda eğitim almaları sağlanmalıdır.

Bir katılımcı tarafından değerlendirmenin objektifliği için üçüncü bir kişiye daha ihtiyaç olduğu ve teftişin olması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim denetmenlerinin doğrulama ve rehberlik görevleri olumlu karşılanmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar yaptırımların da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hâlbuki bu çalışma bir hesap verebilirlik çalışması değildir. Eğitim denetmenlerinin eksik, hata ve kusur bulma, cezalandırma gibi eski alışkanlıklarının devam ettiği ve rehberlik etme görevlerinin ikinci planda kaldığı da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Eğitim denetmenleri ile yöneticiler arasındaki ilişkinin, eğitim denetmenlerinin rehberlik etme görevlerini engellediği de bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

İlgili literatürden elde edilen bilgilere göre öz-değerlendirmelerde tarafsızlık bir sorun olarak görülmektedir. Doğası gereği öz-değerlendirmelerin yürütülmesinde tarafsızlığın mantıken imkânsız olduğu kabul edilmektedir (Scriven, 1967 akt: Ryan vd., 2007). Daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmek içinse bir eleştirel arkadaşın desteğine ihtiyaç duyulur (Saunders, 1999; Chelimsky ve Shadish, 1999'den akt. MacBeath ve McGlynn, 2005). Okul hakkında yargılamada bulunacak, değerlendirme sonuçlarının doğrulamasını yapacak, okula gelişim için rehberlikte ve geribildirimde bulunacak, gerekirse ödül-ceza verilmesine karar verecek dış değerlendiriciler ile okul personeli arasında eşit bir temelde paylaşılan, karşılıklı olan ve müzakere edilebilen ilişkiler olması gerekmektedir (MacBeath, 2010). Diğer taraftan kalite değerlendirme ve kalite destek işlevinin aynı kurumda veya kişilerde bir araya gelmesi de bir dengesizlik gerçekleştirilebilir. Böyle bir durumda müfettişler kendi önerilerini değerlendirmeleri gereken bir duruma da düşebilirler (Janssens ve van Amelsvoort, 2008).

Öz-değerlendirmenin amacı ve rolüyle ilgili uyumsuzluğun yanı sıra standartların, eğitim programının ve öğrenci değerlendirmelerinin kötü bir şekilde bir araya getirilmesi de uygulamada karşılaşılabilecek çeşitli zorluklar yaratabilir (Faubert, 2009). Nitekim araştırmaya katılan yöneticiler; öz-değerlendirme, performans değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmesi, TKY, standartlar, eğitim müfredatı gibi eğitim sistemi içerisindeki önemli unsurlar arasında uyumsuzlukların, çatışmaların, çakışmaların, kopuklukların veya bu unsurlarla ilgili anlaşılmayan noktaların bulunduğunu belirtmişlerdir.

### 5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

#### 5.3.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

- Algı ölçeklerindeki ifadeler, daha açık ve anlaşılır hale getirilebilir.
- Velilere, cevap vermek istemedikleri bazı soruların ne amaçla sorulduğu ve neden bu bilgileri toplama ihtiyacı duyulduğu konusunda açıklama yapılabilir.
- Veri girişlerinin hatalı yapılmış olma ihtimaline karşı, sistem düzeltmeye ve geri dönüşe açık hale getirilebilir.
- Görüş bildirmesi gereken öğrenci ve veliler, rastgele örnekleme ile sistem tarafından otomatik olarak seçildikten sonra gönüllü olanların cevap vermesi sağlanabilir.
- Sivil toplum örgütlerinin, üniversitelerin, eğitimle ve okullarla ilişkili olan kişilerin, okulun bulunduğu mahallede yaşayanların, okulun bulunduğu mahallenin muhtarının, okulun yakın çevresinde yer alan esnafın ve eğitim denetmenlerinin de okul ile ilgili görüşleri alınabilir.
- Standartlar çerçevesinin esnek, uyarlanabilir ve okulların katkısına açık bir yapıda olması sağlanabilir.
- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin, öz-değerlendirmenin okulun geliştirilmesi için yapılan bir faaliyet olduğunu benimsemesi sağlanabilir.
- Öz-değerlendirmenin bilgi toplama amacından daha ziyade okul geliştirme amacı ile İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin bir ödül-ceza aracı olmadığı vurgulanabilir.
- Öz-değerlendirme, aşağıdan yukarıya doğru bir okul geliştirme faaliyeti olarak yeniden tasarlanabilir.
- Standartların ve öz-değerlendirmenin okul personeli, öğrenciler ve veliler tarafından sahiplenilmesi ve benimsenmesi için eğitim faaliyetleri düzenlenebilir, okul personelinin standartlar ve öz-değerlendirme faaliyeti ile ilgili görüşleri, önerileri düzenli olarak alınabilir.
- Yöneticilere, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve eğitim denetmenlerine öz-değerlendirme felsefesi iyi bir şekilde anlatılabilir.
- Okullar arası çevresel farklılıkları ve girdi-kaynak farklılıklarını gidermeye veya azaltmaya yönelik önlemler alınabilir.
- Öz-değerlendirmenin yöneticiler tarafından sadece kalite algısının ölçümü şeklinde ve en dar tanımıyla görülmemesi için önlemler alınabilir, yönetici ve öğretmenlerin öz-değerlendirmenin okul yönetim süreçleri içindeki yerini bilmesi sağlanabilir.

- Eğitim denetmenleri ile yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişki, rehberlik etme görevi nedeniyle tekrar gözden geçirilebilir.
- Faaliyet sonuçları, hesap verebilirlik amacıyla ve okullar arası karşılaştırmalara yönelik olarak kullanılacak ise okulların kaynak yönünden eksiklikleri giderilebilir, çevresel farklılıklar gözetilerek karşılaştırmalar yapılabilir ve kurumlara ya da bireylere ödül ve ceza verilmesi düşünülebilir.
- Standartlar, öz-değerlendirme, performans değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmesi ve öğretim programı arasındaki uyumsuzluklar, çatışmalar, çakışmalar, kopukluklar veya bu unsurlarla ilgili anlaşılmayan noktalar belirlenerek süreçte dikkate alınabilir.

### **5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Konu ile ilgili daha kapsamlı ve karma yöntem kullanılarak araştırma yapılabilir.
- İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin veya başka kesimlerin görüşlerine göre etkililiği araştırılabilir.
- İKS'ye dayalı öz-değerlendirme aracı kullanmanın öğrenci başarısı, öğretmen davranışı, iletişim gibi etmenler üzerindeki etkileri etraflı bir şekilde incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktan, C.C. ve Gencel, U. (2007). Yüksek Öğretimde Akreditasyon. Aktan, C.C. (ed.), *Değişim Çağında Yüksek Öğretim: Global Trendler-Paradigmatal Yönelimler* içinde. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Apple, M.W. (2006). *Eğitim ve İktidar* (Çev: Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon. (Orijinal eser,1984/1995 tarihinde yayınlandı)
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Buhren, C.G. (2002). School Evaluation in Germany: A Means to Improve School Quality. Nevo, D. (ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective* içinde (s.261-279). *Advances in Program Evaluation, Vol. 8*. Oxford, İngiltere: Elsevier.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C. ve Levin, B. (2009). Using Data to Support Educational Improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, No:21, s.47-65*.
- Chiang, H. (2009). How Accountability Pressure on Failing Schools Affects Student Achievement. *Journal of Public Economics, 93* (2009), s. 1045–1057.
- Cuttance, P. (1994). Monitoring Educational Quality through Performance Indicators for School Practice. *School Effectiveness and School Improvement, 5* (2), s. 101-126.
- Cuttance, P. (2005). Quality Assurance Reviews as a Catalyst for School Improvement in Australia. Hopkins, D. (ed.), *The Practice and Theory of School Improvement* içinde (s. 101-128). Netherlands: Springer.
- Faubert, V. (2009). “School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing. doi: 10.1787/218816547156.
- Gibbon, C.F. ve Kochan, S. (2000). School Effectiveness and Education Indicators. Teddlie, C. ve Reynolds, D. (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* içinde (s. 257-282). Londra, İngiltere: Falmer.



- Görmez, K. ve Şişman, M. (2009). *Kamuda ve Eğitimde Sorumluluk ve Hesap Verebilirliğin Yönetimi*. MEBGEP Seminer Notları.
- Grauwe, A.D. (2004). School Self-Evaluation and External Inspection: A Complex Couple. Grauwe, A.D. ve Naidoo, J.P. (eds.), *School Evaluation for Quality Improvement: An ANTRIEP Report* içinde (s. 71-83). Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Grauwe, A.D. ve Naidoo, J.P. (2004). Seminar Report: School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges. Grauwe, A.D. ve Naidoo, J.P. (eds.), *School Evaluation for Quality Improvement: An ANTRIEP Report* içinde (s. 15-40). Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- HMI [Her Majesty's Inspectorate of Education] (2001). *How Good is Our School? Self-Evaluation Using Quality Indicators*. Norwich, İngiltere: The Stationery Office. Erişim: 27.04.2011 tarihinde <http://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/063.%20How%20Good%20Is%20Our%20School%20-%20Self%20Evaluating%20Using%20QI's-2001.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hofman, R. H., Dukstra, N.J. ve Hofman, W.H.A. (2005). School Self-Evaluation Instruments: An Assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (3), s. 253-272. doi: 10.1080/13603120500088802.
- Hofman, R. H., Diykstra, N.J. ve Hofman, W.H.A. (2009). School Self-Evaluation and Student Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), s. 47-68. doi: 10.1080/09243450802664115.
- Hopkins, D. ve Leask, M. (1989). Performance Indicators and School Development. *School Organization*, 9 (1), s. 3-20.
- Hopkins, D. ve West, M. (2002). Evaluation as School Improvement: A Developmental Perspective from England. Nevo, D. (ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective* içinde (s.89-112). *Advances in Program Evaluation*, Vol. 8. Oxford, İngiltere: Elsevier.
- Janssens, F.J.G. ve van Amelsvoort, G.H.W.C.H. (2008). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. *Studies in Educational Evaluation*, 34 (2008), s. 15-23. doi: 10.1016/j.stueduc.2008.01.002.
- Kochan, S. (2007). Evolution of School Performance Research in the USA: From School Effectiveness to School Accountability and Back. Townsend T. (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* içinde (s. 485-502). Springer International Handbooks of Education.
- Leithwood K., Steinbach R. ve Jantzi D. (2002). School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), s.94-119.

- MacBeath, J. (2005). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. Londra, İngiltere: Routledge.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation: Working with the New Relationship*. Oxford, İngiltere: Routledge.
- MacBeath, J. (2010). Self-Evaluation for School Improvement. Hargreaves, A. vd. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* içinde (s. 901-912). Springer International Handbooks of Education 23. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6\_50.
- MacBeath, J. ve McGlynn, A. (2005). *Self-Evaluation: What's in it for Schools?*. Londra, İngiltere: Routledge/ Falmer.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. ve Jakobsen, L. (2004). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. Londra, İngiltere: Routledge/ Falmer.
- McNamara, G. ve O'Hara, J. (2005). Internal Review and Self-Evaluation: The Chosen Route to School Improvement in Ireland?. *Studies in Educational Evaluation*, 31 (2005), s. 267-282.
- McNamara, G. ve O'Hara, J. (2006). Workable Compromise or Pointless Exercise? School-based Evaluation in the Irish Context. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (4), s. 564-582. doi: 10.1177/1741143206068218.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P.L. ve Davidsdottir, S. (2011). Operationalising Self-Evaluation in Schools: Experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30 (1), s. 63-82.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*. Ankara: MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Kurumları Standartları Genelgesi. (2009/83).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2001), s. 95-106.
- Nevo, D. (ed.) (2002). *School-Based Evaluation: An International Perspective* Advances in Program Evaluation, Vol. 8. Oxford, İngiltere: Elsevier.
- OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. ABD: Sage.

- Peker, Ö. (1996). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4), s.19-32.
- Plowright, D. (2007). Self-Evaluation and Ofsted Inspection: Developing an Integrative Model of School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (3), s. 373-393. doi: 10.1177/1741143207078180.
- Ryan, K.E., Chandler, M. ve Samuels, M. (2007). What Should School-Based Evaluation Look Like?. *Studies in Educational Evaluation*, 33 (2007), s. 197-212.
- Saunders, L. (1999). Who or What is School 'Self'-Evaluation for?. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), s. 414-429.
- Scheerens, J. (2000). "Improving School Effectiveness", *UNESCO Fundamentals of Educational Planning*, No. 68, UNESCO.
- Scheerens, J. (2001). Monitoring School Effectiveness in Developing Countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), s. 359-384.
- Scheerens, J., Glas, C. ve Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse, Hollanda: Swets & Zeitlinger B.V.
- Scheerens, J., van Amelsvoort, H.W.C.G. ve Donoughue, C. (1999). Aspects of the Organizational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries. *Studies in Educational Evaluation*, 25 (1999), s.79-108.
- Schildkamp, K. (2007). The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education. Enschede, Hollanda: University of Twente.
- Schildkamp, K. ve Visscher, A. (2009). Factors Influencing the Utilisation of a School Self-Evaluation Instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35 (2009), s. 150-159. doi: 10.1016/j.stueduc.2009.12.001.
- Schildkamp, K. ve Visscher, A. (2010). The Utilisation of a School Self-Evaluation Instrument. *Educational Studies*, 36 (4), s. 371-389. doi: 10.1080/03055690903424741.
- Schildkamp, K., Visscher, A. ve Luyten, H. (2009). The Effects of the Use of a School Self-Evaluation Instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), s. 69-88. doi: 10.1080/09243450802605506.
- Schratz, M. (2002). Self-Evaluation as Endeavour to Understand Quality: Experiences in Australian School-Based Evaluation. Nevo, D. (ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective* içinde (s.145-166). *Advances in Program Evaluation*, Vol. 8. Oxford, İngiltere: Elsevier.

- SICI [The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education] (2003). Effective School Self-Evaluation. Erişim: 27.04.2011 tarihinde [http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_pla\\_de\\_formacio/direccions/primaria/bloc1/1\\_avaluacio/plugin-essereport.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf) adresinden alınmıştır.
- Sims, D. (2008). Strategic Responses to School Accountability Measures:It's All in the Timing. *Economics of Education Review*, 27 (2008), s.58–68.
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practices. Hamilton L., Stecher B. ve Klein S. (eds.), *Making Sense of Test-Based Accountability in Education* içinde (s. 79-100). Santa Monica, CA: RAND.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness And Improvement*. Springer International Handbooks of Education.
- Visscher, A. J. (2001). Public School Performance Indicators: Problems and Recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2001), s.199-214.
- Visscher, A. J., Karsten, S., de Jong, T. ve Bosker, R. (2000), Evidence on the Intended and Unintended Effects of Publishing School Performance Indicators. *Evaluation and Research in Education*, 14 (3&4), s.254-267.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

## EKLER

### EK A: İzin Belgesi

**T.C.**  
**BURSA VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.16.20.02-605/17753  
Konu : Gökhan ZİNGİL Araştırma İzni

10 Nisan 2012

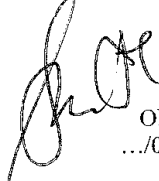
### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

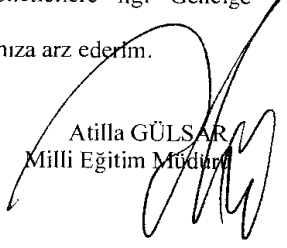
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gökhan ZİNGİL'in, "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Kurumları Standartlarına Dayalı Öz-Değerlendirme Faaliyetlerinin Tasarımına İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla çalışmasını ekli listede isimleri yer alan ilimiz Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki 18 ilköğretim okulundaki yöneticilere uygulamak istediği Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15 Mart 2012 tarihli ve 759-1958 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarda üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile ilgili izin talepleri ile ilgili uygulama esasları ilgi genelgede belirtildiğinden, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gökhan ZİNGİL'in, "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Kurumları Standartlarına Dayalı Öz-Değerlendirme Faaliyetlerinin Tasarımına İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili veri toplama araçlarının, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili anketlerin okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ekli listede isimleri yer alan ilimiz Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki 18 ilköğretim okulundaki yöneticilere ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

  
OLUR  
.../04/2012

Eyüp Sabri KARTAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

  
Atilla GÜLSAR  
Millî Eğitim Müdürü

EK: Uygulama Okul Listesi ( 1 Sayfa )



Adres: Yeni Hükümet Konağı A-Blok  
Osmangazi / 16050 BURSA  
Tel: (0 224)25670 00/116 Faks: (0 224)256 66 80  
Web: www.bursameb.gov.tr / www.arge16.com  
Müdür Yardımcısı: Muhammet ATAĞLI



Ulusal Kabîre Hareketi

**EK B: Okul Listesi****UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR LİSTESİ****Bursa Osmangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullar**


1. Ticaret Sanayi Odası İlköğretim Okulu
2. Süleyman Çelebi İlköğretim Okulu
3. İbni Sina İlköğretim Okulu
4. Barbaros İlköğretim Okulu
5. Hanife Murat İlköğretim Okulu
6. Zafer İlköğretim Okulu
7. Doğanevler İlköğretim Okulu
8. Atatürk İlköğretim Okulu

**Bursa Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullar**

1. Ali Karasu İlköğretim Okulu
2. Canaydın İlköğretim Okulu
3. Koç İlköğretim Okulu
4. Vahide Aktug İlköğretim Okulu

**Bursa Yıldırım İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullar**

1. Yunus Emre İlköğretim Okulu
2. Davutkadı İlköğretim Okulu
3. Peyami Safa İlköğretim Okulu
4. Emek İlköğretim Okulu
5. Mümin Gençoğlu İlköğretim Okulu
6. Setbaşı İlköğretim Okulu

  
 Muhammet ATAKLI  
 Müdür Yardımcısı

**EK C: Görüşme Formu****GÖRÜŞME FORMU****Araştırmanın Amaçları**

1. İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı özdeğerlendirme faaliyetinin tasarımındaki zayıf ve güçlü yönleri belirlemek
2. İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı özdeğerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymak

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

**Giriş**

Merhaba, adım Gökhan ZINGİL. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. İlköğretim Kurumları Standartlarına (İKS) dayalı özdeğerlendirme konusu ile ilgili nitel bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim okulu yöneticilerinin, İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı özdeğerlendirme faaliyetinin tasarımı ile ilgili görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu araştırma kapsamında çeşitli ilköğretim okullarındaki yöneticilerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme sorularını içtenlikle cevaplandırmanız için isminiz ve okulunuz şifrelenecek ya da takma isimle belirtilecek, hazırlanacak raporda gerçek isimleriniz kesinlikle kullanılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sizin için sakıncası yoksa zamanı daha iyi kullanabilmek, daha sağlıklı ve doğru kayıt tutabilmek amacıyla görüşmeyi kayıt cihazı kullanarak yapmak istiyorum. Araştırmanın verileri ve son hali eğer isterseniz tarafımdan size ulaştırılacaktır. Bu görüşmeye zaman ayırdığınız ve soruları içtenlikle yanıtladığınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, bunu yanıtlamak istiyorum.

**EK C / Devam****KİŞİSEL BİLGİLER****1) Cinsiyetiniz**

Bay             Bayan

**2) Yaşınız**

20-25       26-30       31-35       36-40       41-45       46-50  
 51-55       56-60       61 ve üstü

**3) Eğitim Düzeyiniz**

Önlisans             Lisans             Yüksek Lisans             Doktora

**4) Okuldaki Göreviniz**

Müdür             Müdür Yardımcısı

**5) Mesleki Kıdeminiz**

1-5 yıl       6-10 yıl       11-15 yıl       16-20 yıl       21-25 yıl       26 yıl ve üzeri

**6) Yöneticilik Kıdeminiz**

1-5 yıl       6-10 yıl       11-15 yıl       16-20 yıl       21-25 yıl       26 yıl ve üzeri

**7) Kaç okulda yöneticilik yaptınız? .....****8) Bu okulda kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz? .....****9) İKS veya İKS'ye dayalı özdeğerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?**

Evet, aldım.             Hayır, almadım.

**10) Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?**

Üst SED             Orta SED             Alt SED



**EK C / Devam****GÖRÜŞME SORULARI**

1. İlköğretim Kurumları Standartlarına (İKS) dayalı öz-değerlendirme deyince aklınıza neler geliyor?

*Alternatif 1:* İKS'ye dayalı öz-değerlendirme size ne ifade ediyor?

*Alternatif 2:* İKS'ye dayalı öz-değerlendirme ifadesinden neleri anlıyorsunuz?

2. Okulların geliştirilmesine yönelik çözümler ve öneriler, ülkemizde kimler tarafından üretilmektedir?

*Sonda:* Bunun olumlu / olumsuz yanları nelerdir?

Okul gelişimine yönelik çözümler ve öneriler kimler tarafından üretilmelidir?

İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin kimler tarafından tasarlandığını biliyor musunuz?

3. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinde, veri girişi ve değerlendirme aşamalarını düşündüğünüzde, karşılaştığınız ya da karşılaşılabileceğiniz olumsuzluklar ve aksaklıklar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

4. Sizce İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin olumlu yönleri nelerdir?

5. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyeti nasıl olmalıdır?

*Alternatif:* İKS'ye dayalı öz-değerlendirme faaliyetine ilişkin önerileriniz nelerdir?

*Sonda:* Gönüllülük-zorunluluk açısından?

Faaliyetin sürekliliği açısından?

Harcanan zaman açısından?

Değerlendirme prosedürü açısından?

Değerlendirme kriterleri açısından?

6. İKS'nin ve İKS'ye dayalı öz-değerlendirmenin kapsamı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

*Alternatif 1:* İKS'nin kapsamını yeterli buluyor musunuz? Bunun olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir mi?

*Alternatif 2:* İKS'nin ve İKS'ye dayalı özdeğerlendirmenin, öğrencilerin öğrenmeleri, başarıları ve gelişimleri ile ilgili en önemli soruları sorduğunu ve okulun işleyişi ile ilgili tüm yönleri kapsadığını düşünüyor musunuz?

*Sonda:* Dar-geniş kapsam

Dengelilik

Açıklık (netlik)

## EK C / Devam

7. İKS'ye dayalı öz-değerlendirme sonuçlarının farklı kullanıcıları (okul, ilçe ve il MEM, MEB) için belirlenen kullanım amaçları hakkında neler düşünüyorsunuz?

*Sonda:* Okul, ilçe ve il MEM, MEB merkez teşkilatının öz-değerlendirme sonuçlarından yararlanma düzeyi

Verilerin karşılaştırma amacıyla da kullanılması

Toplanan verilerin ulusal ve yerel eğitim göstergeleri için geçerli, güvenilir ve yeterli bir temel sağlama durumu

8. Okulun diğer paydaşlarının (öğrenciler, veliler, toplum gibi), özdeğerlendirme sonuçlarını kullanmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Okulun diğer paydaşları özdeğerlendirme sonuçlarını hangi amaçlarla kullanabilirler?

*Alternatif:* Özdeğerlendirme okul, ilçe ve il MEM, MEB merkez teşkilatı haricinde kime hitap etmelidir? Bütün yönleriyle katılımcılarla (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) paylaşılmalı mıdır?

9. Öz-değerlendirme sonuçları, ilköğretim müfettişleri tarafından doğrulama ve rehberlik amacıyla incelenecektir. Bununla ilgili görüşleriniz nelerdir?

*Sonda:* Yaptırımlar, ödül-ceza sistemi

Müfettişlerin mesleki yeterlilikleri

10. İKS'ye dayalı özdeğerlendirme faaliyetinde, okulun uygulama ve faaliyetlerine ilişkin verilerin (mevcut durum girdileri; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli kalite algısı) toplanma yöntemleri, teknikleri ve kullanılan araçlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

11. İKS'ye dayalı özdeğerlendirmenin veri kaynakları (okulun yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve veliler) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

12. Standartların, eğitim müfredatının ve değerlendirmelerin (özdeğerlendirme, dış değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve öğrenci başarısının değerlendirildiği sınavlar) birbiri ile uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

13. Belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

## ÖZGEÇMİŞ

<b>KİŞİSEL BİLGİLER</b>	
Adı Soyadı	: Gökhan ZINGİL
Doğum tarihi	: 25.05.1981
Doğum yeri	: Bursa
E-mail	: gokzin@hotmail.com
<b>EĞİTİM</b>	
Yüksek lisans	Matematik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisansı, Uludağ Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2002-2003
Lisans	Matematik, Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, 1998-2002
<b>İŞ DENEYİMİ</b>	
2001 - 2006 Matematik Öğretmeni, Bursa Büyük Dershane, BURSA	
2006 - 2007 Matematik Öğretmeni, Çağdaş Öncü Dershanesi, BURSA	
2007 - 2008 Matematik Öğretmeni, Tümay Dershanesi, BURSA	