

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ EĞİTİM-ÖĞRETİM**  
**İZLEME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMLERİNİN**  
**KARŞILAŞTIRILMASI VE BUNA İLİŞKİN**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YASEMİN AKTAŞ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI**

**NİSAN 2019**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ EĞİTİM-ÖĞRETİM**  
**İZLEME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMLERİNİN**  
**KARŞILAŞTIRILMASI VE BUNA İLİŞKİN**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YASEMİN AKTAŞ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI**

**NİSAN 2019**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.




Yasemin AKTAŞ

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"Türkiye ve İngiltere'deki Eğitim-Öğretim İzleme ve Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Buna İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu yüksek lisans tezi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

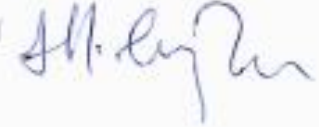
Başkan: Doç. Dr. Gülten HIRGÜNER



Üye : Danışman Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16.07.2019

Üye

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

İnsanın çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesi ülkelerin sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan ilerlemesinin vazgeçilmez gereklerindedir. Bilgi ve teknolojinin sürekli gelişme gösteriyor olması, bireyin gerekli donanımlarla yetiştirilmesi için eğitim ve öğretimin çağın şartlarına uygun bir şekilde sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri ile bu sistemlerin eğitim çıktılarının incelenmesi, bu incelemelerin sonuçlarının kendi eğitim sistemimizle karşılaştırılması, eğitim-öğretim hedef ve yöntemlerimizin geliştirilmesi açısından bizlere yol gösterici olacaktır.

Günümüzde ülkeler arasında siyasi ve askeri sınırlar olmasına rağmen insanlar arasındaki sınırlar ortadan kalkmıştır. Bu durum, özellikle gelişen teknoloji ve eğitimin bir sonucudur. Teknolojinin hızla ilerlemesi, iletişim imkânlarının artması, bu yüzden dünyanın giderek küçülmesi ve küreselleşmenin insan hayatındaki rolünün artması gibi gelişmeler; eğitim sistemlerinin irdelenerek incelenmesi ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İnsanoğlunun var oluşundan bugüne davranış kazandırma aracı olan eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığının sürekli olarak sorgulandığı söylenebilir. Dolayısıyla insanın/eğitimin olduğu her yer ve zamanda ölçme ve değerlendirmenin varlığından söz edilecektir.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye ve İngiltere'deki eğitim-öğretim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlanmış, her iki ülkede de eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme alanında neler yapıldığı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak izleme ve değerlendirmede nasıl bir yol izlendiği, izlenen yolların iki ülke açısından benzerlikleri ve farklılıklarını karşılaştırmaya yönelik nitel araştırma temelinde bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## TEŞEKKÜR

Bana danışmanımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim...Yüksek lisans ders sürecinde elinden geldiğince her türlü kolaylığı sağlayan, tez sürecinde ikimiz de mobilitesi yüksek insanlar olduğumuz için her türlü alternatifi kullanarak görüştüğümüz, pozitif insan danışmanım Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

ODTÜ Fen Bilgisi Öğretmenliğinden sınıf arkadaşım, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışan Oktay KIZKAPAN'a tezime ilgili tavsiyelerinden dolayı ve ne zaman akademik anlamda başım sıkışsa her zaman yardımına koştuğu için teşekkürü borç bilirim.

Başta Delves Lane Primary School müdiresi olmak üzere, tüm okul çalışanlarına araştırmamda yardımcı oldukları için ve İngiltere'de geçirdiğim süreyi anlamlı kıldıkları için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Her zaman olduğu gibi tez sürecinde de yanımda olan isimlerini sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünde görev yaparken tanıştığım ve uzun süre mesai arkadaşlığı yaptığım dil uzmanı İlyas USLU ve İhsan UZUN'a tezimin redaksiyonu için harcadıkları zaman ve bana verdikleri değer için teşekkürü borç bilirim. Akademik alanda ilerlemem için verdikleri destekler için de ayrıca teşekkürler.

Bu uzun süreçte her zaman yanımda olan canım aileme sonsuz teşekkürler...

Bu hayattaki iyikilerim olan canım kardeşlerim Hatice Mine ve Seda'ma; her zaman olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda olduğunuz için teşekkür ederim. Ayrıca tez araştırmam için İngiltere'de bulunduğum süreçte mezuniyet töreninize katılamadığım için de özür dilerim. Beni affedin!

Ve son olarak bu hayatı anlamlı kılan, maddi manevi desteğini her zaman hissettiren Annem'e sonsuz teşekkürler! İyi ki varsın!

Yasemin AKTAŞ

**ÖZET**

**TÜRKİYE VE İNGİLTERE’DEKİ EĞİTİM-ÖĞRETİM**  
**İZLEME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMLERİNİN**  
**KARŞILAŞTIRILMASI VE BUNA İLİŞKİN**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Aktaş, Yasemin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Nisan, 2019. xvii + 96 Sayfa.

Araştırmanın amacı, Türkiye ve İngiltere’deki eğitim-öğretim izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırma için gerekli veriler, nitel araştırma yöntemi yoluyla toplanmıştır. Türkiye ve İngiltere eğitim sistemleri ile ilgili genel bilgiler doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma için gerekli olan öğretmen görüşleri ise, araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye ve İngiltere’deki farklı okullarda ilköğretimde görev yapan farklı branşlardaki toplam 40 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada genel olarak, Türkiye ve İngiltere’deki eğitim sisteminin amaçları, eğitim sistemlerinin yapısı, devletin eğitim üzerindeki rolleri, okullardaki fiziki ortamlar, her ülkede yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve buna bağlı olarak izleme ve değerlendirme sistemleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma sonucundaki öğretmen görüşleri, ülkemizde yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarına ait eksiklikler olduğu ve bu çalışmaların sistematik bir şekilde yürütülmediği yönündedir. İngiltere’de ise izleme ve değerlendirme çalışmalarının daha sistematik bir şekilde yürütüldüğü belirtilmiştir.

Her iki ülkede de öğretmenlerin eğitim - öğretimde izleme ve değerlendirme sistemlerine ait görüşlerine bakıldığında ise, İngiltere’deki öğretmenlerin genel ola-



rak tüm ifadelerde Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye Eğitim Sistemi, İngiltere Eğitim Sistemi, Ölçme ve Değerlendirme, İzleme ve Değerlendirme Sistemi.



**ABSTRACT**

**COMPARING THE MONITORING AND EVALUATION  
SYSTEMS OF EDUCATION IN TURKEY AND ENGLAND  
ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS**

Aktaş, Yasemin

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI

April, 2019. xvii + 96 Pages.

This study aims to compare the monitoring and evaluation systems of education in Turkey and England, and to examine the teachers' views about this topic.

The data required for the research were collected through qualitative research method. The general information about Turkey and England's education systems were obtained with the document review process. Teachers' views which are necessary for their search were collected through the interview form created by the researcher. The interview form was administered to a total of 40 teachers, working in different schools and different branches in elementary schools, in the 2017-2018 academic year in Turkey and England.

The study generally gives information about the goals of Turkey's and England's education system, structure of the education systems, the role of the state's on education, physical environment in schools, the studies in the area of measurement and assessment of these countries and related monitoring and evaluation systems.

At the end of the research, the views of the teachers are that there are deficiencies in the monitoring and evaluation studies conducted in our country and these studies are not carried out systematically. It is stated that monitoring and evaluation studies are carried out more systematically in England.

Looking at the views of teachers about the monitoring and evaluation system in both countries, teachers in England were found to indicate more positive opinions than teachers in Turkey in generally.

**Keywords:** Turkish Education System, England Education System, Measurement and Assesment, Monitoring and Evaluation System.



## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	v
Önsöz .....	vi
Teşekkür .....	vii
Özet .....	viii
Abstract .....	x
İçindekiler .....	xii
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvi
Kısaltmalar.....	xvii
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Alt Problemler.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Sınırlılıklar .....	4
1.5 Tanımlar .....	5
2. Bölüm, Konuyla İlgili Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1 Karşılaştırmalı Eğitim .....	6
2.2 Türkiye’de Genel Eğitim Sistemi.....	7
2.2.1 Türk Millî Eğitiminin Amaçları .....	7
2.2.2 Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı.....	7
2.2.2.1 Örgün Öğretim .....	8
2.2.2.1.1 Okul Öncesi Eğitim.....	8
2.2.2.1.2 İlköğretim.....	11
2.2.2.1.3 Ortaöğretim .....	14
2.2.2.1.4 Yükseköğretim .....	16
2.2.1.2 Yaygın Eğitim .....	19
2.2.3 Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü.....	19

2.2.4 Okullardaki Fizikî Ortam .....	20
2.3 İngiltere’de Genel Eğitim Sistemi.....	21
2.3.1 İngiliz Eğitiminin Amaçları .....	21
2.3.2 İngiliz Eğitim Sisteminin Yapısı.....	22
2.3.2.1 Okul Öncesi Eğitim.....	23
2.3.2.2 İlköğretim.....	24
2.3.2.3 Ortaöğretim .....	27
2.3.2.4 Yükseköğretim .....	31
2.3.3 Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü.....	31
2.3.4 Okullarda Fizikî Ortam .....	31
2.4 Eğitim – Öğretim Sürecinde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi .....	34
2.4.1 Eğitim ve Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri .....	34
2.4.2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanının Türkiye’deki Gelişimi .....	35
2.4.2.1 Millî Eğitim Bakanlığı ve Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları.....	36
2.4.3 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanının İngiltere’deki Gelişimi .....	45
2.5 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	51
3. Bölüm, Yöntem.....	55
3.1 Araştırma Modeli .....	55
3.1.1 Durum Çalışması.....	56
3.2 Çalışma Ortamı .....	56
3.3 Çalışma Grubu .....	57
3.4 Veri Toplama Araçları .....	59
3.4.1 Nitel Veri Toplama Araçları .....	59
3.5 Verilerin Toplanması .....	60
3.6 Verilerin Analizi.....	61
3.6.1 Nitel Verilerin Analizi .....	61
4. Bölüm, Bulgular ve Yorumlar .....	63
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	87
Kaynakça.....	91
Ekler .....	97

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimde 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı itibarıyla Yaş ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%) .....	9
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (Resmî ve Özel) .....	9
Tablo 3. İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul)Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%) .....	11
Tablo 4.İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	12
Tablo 5. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%) .....	14
Tablo 6. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları .....	15
Tablo 7. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%) .....	17
Tablo 8. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Toplam Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları.....	18
Tablo 9. İlkokul ve Ortaokulda Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayıları .....	21
Tablo 10. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları .....	24
Tablo 11. İngiltere’de İlköğretim Okul Türleri ve Eğitim Basamakları .....	25
Tablo 12. İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları... ..	27
Tablo 13. İngiltere’de Ortaöğretim Okul Türleri ve Eğitim Basamakları .....	28
Tablo 14. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları ..	29
Tablo 15. İngiltere’de Eğitim Basamakları ve Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı .....	32

Tablo 16. Mevcut yasal birincil değerlendirme sistemine genel bakış .....	48
Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan İngiliz (K) ve Türk (T) Öğretmenlere Ait Bilgiler .....	57
Tablo 18. Soru 1 İçin İngiliz (K) ve Türk (T) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları.....	62
Tablo 19. Soru 2 İçin İngiliz Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları	66
Tablo 20. Soru 2 İçin Türk Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları .	68
Tablo 21. Soru 7 İçin Türk Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları .	81



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türk Millî Eğitim Sistemi Yapısı .....	8
Şekil 2. İngiltere Eğitim Sistemi.....	22





## KISALTMALAR

APU: Assessment of Performance Unit

DfE: Department for Education

DfEE: Department for Education and Employment

DfES: Department for Education and Skills

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

GCSE: General Certificate of Secondary Education

GCE A-Level: Certificate of Education at Advanced Level

LEAs: Local Education Authorities

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCC: National Curriculum Council

OFSTED: Office for Standards in Education

OKS: Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PISA: Programme for International Student Assessment

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

SCAA: School Curriculum and Assessment Authority

SEAC: School Examinations and Assessment Council

TAB: Test Araştırma Bürosu

TIMSS: The Third International Mathematics and Science Study

QCDA: The Qualifications and Curriculum Development Agency

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çağın gerekleri doğrultusunda her açıdan donanımlı insan yetiştirilmesi ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan ilerleyebilmesi için en temel gerekliliklerinden- dir. Bilgi ve teknolojinin sürekli gelişme gösteriyor olması, bireyin gerekli donanımlarla yetiştirilmesi için eğitim ve öğretimin çağın şartlarına uygun bir şekilde sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri ile bu sistemlerin eğitim çıktılarının incelenmesi, bu incelemelerin sonuçlarının kendi eğitim sistemimizle karşılaştırılması, eğitim-öğretim hedef ve yöntemlerimizin geliştirilmesi açısından bizlere yol gösterici olacaktır. Eğitim sistemimizle ilgili sağlıklı ve karşılaştırmalı veriler elde edebilmenin en geçerli yolu ise uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarına (PISA, TIMSS ve PIRLS vb.) ülke olarak katılmaktır.

İnsanoğlunun var oluşundan bugüne davranış kazandırma aracı olan eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığının sürekli olarak sorgulandığı söylenebilir. Dolayısıyla insanın/eğitimin olduğu her yer ve zamanda ölçme ve değerlendirmenin varlığından söz edilecektir.

Başarı, bireyin okulda derslerden veya herhangi bir akademik alanda ne kadar yararlandığı şeklinde tanımlanabilir (Özgüven, 2002). Akademik başarının tanımı ise, bireyin duyuşsal ve psikomotor gelişimi haricinde kalan tüm alanlardaki davranış değişikliklerini içine alır (Erdoğan, 2006).

Öğrenci değerlendirmeleri hayat boyu öğrenme bilincinin gelişimini sağlamaktadır. Ayrıca bu değerlendirmelerin akademik başarı, alana ilişkin tutumları ve özyeterlilikler üzerine de etkisi olduğu düşünülmektedir. Eğitimin her alanıyla ilgili olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında etkinlikleri doğru olarak uygulayabilmek önemli bir etkidir. Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında tam donanımlı olması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenlerin güncel bilgileri takip etmeleri, küresel dünyada bu alanda hangi çalışmaların yürütüldüğünden haberdar olmaları gerekmektedir.

Araştırmacının İngiltere eğitim sistemini yakından gözleme fırsatı bulmasıyla Türk eğitim sistemiyle karşılaştırma isteği duyması, uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarında iki ülkenin sıralamasında aralarında büyük farklılıklar görmesi, son yıllarda gündem konusu olan izleme ve değerlendirme çalışmalarını iki ülkede nasıl uygulandığını merak etmesi; araştırmacıyı bu çalışmaya yapmaya yöneltmiştir.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye ve İngiltere'deki eğitim-öğretim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlanmış, her iki ülkede de eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme alanında neler yapıldığı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak izleme ve değerlendirme nasıl bir yol izlendiği, izlenen yolların iki ülke açısından benzerlikleri ve farklılıklarını karşılaştırmaya yönelik nitel araştırma temelinde bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temelini oluşturacak araştırmanın problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan terimlere ait kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

## 1.1 PROBLEM DURUMU

Ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmeleri için, eğitim sisteminin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme alanında yapılan güncel çalışmaları takip etmeleri, küresel dünyada bu alanda hangi çalışmaların yürütüldüğünden haberdar olmaları gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olan izleme ve değerlendirme çalışmalarını ise son yıllarda eğitimin kalitesini artırma çalışmalarına son derece önemli bir şekilde yön vermektedir.

“Türkiye ve İngiltere'deki öğretmen görüşlerine dayalı olarak eğitim-öğretimde ölçme ve değerlendirme kapsamında yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bahse konu bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

## 1.2 ALT PROBLEMLER

1. Türkiye ve İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin üniversite eğitimi sırasında ya da okullarda görev yaparken süreç içerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir eğitim alıp almadığı ve bu konuda bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkiye ve İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını izlemede nasıl bir yol izlediklerine ait görüşleri nelerdir? Bu bağlamda benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. Türkiye ve İngiltere’deki okullarda öğrenci başarısını izleme konusunda hangi çalışmalar yapılmaktadır? Öğretmenlerin yapılan çalışmalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Türkiye ve İngiltere’de eğitim-öğretimde ülke çapında uygulanan izleme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir? Bu çalışmaların etkili ve objektif bir şekilde yapılıp yapılmadığına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenler için öğrencilerin öğrenmelerini ölçmek ve değerlendirmek, başarı durumlarını izlemek neden gereklidir?
6. Türkiye ve İngiltere’de ülke çapında uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları tüm öğrencileri kapsayacak şekilde mi hazırlanıyor? Görev yapan öğretmenlerin bu konuda nasıl bir sistem uygulanması gerektiğine dair görüşleri nelerdir?

## 1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Değişen ve gelişen eğitim sistemleri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında daha fazla araştırma yapmayı, sorgulamayı ve ilerlemeyi gerektirmiştir. Bu bağlamda

ölçme ve değerlendirme alanında her neslin ihtiyacına göre çalışmalar yapılmış ve uygulanmaya çalışılmıştır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenci ve sistem hakkında birtakım kararların alınmasında, politikaların geliştirilmesinde, kaynakların doğru yönlendirilmesinde kullanılmaktadır. Bu amaçla, okul öğrenmelerinde değerlendirme çok sık kullanılır. Ayrıca değerlendirme; öğrencileri seçme, yerleştirme ve yöneltme amaçlarıyla da kullanılır.

Yöneltme, eğitime alınan bireylerin eğitim seçeneklerinin özelliklerine göre yönelmelerine yardımcı olmak demektir. Ayrıca bir bireyin kendisine uygun olan işe yönlendirilmesi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, okuldaki eğitimin özelliklerinden öğrenciye uygun olanların seçilmesi ve öğrencinin o alanda yerleştirilmesi süreçlerinde uygulamaya konulmaktadır (Baykul, 2012).

Karşılaştırmalı eğitim ise bir ülkenin başka bir ülkenin eğitim sistemindeki sorunların çözümünde daha önce yazılmış deneyimleri geniş bir çerçevede inceleyerek onlardan yararlanmaktır.

Günümüzde ülkeler arasında siyasi ve askeri sınırlar olmasına rağmen insanlar arasındaki sınırlar ortadan kalkmıştır. Bu durum, özellikle gelişen teknoloji ve eğitimin bir sonucudur. Teknolojinin hızla ilerlemesi, iletişim imkânlarının artması, bu yüzden dünyanın giderek küçülmesi ve küreselleşmenin insan hayatındaki rolünün artması gibi gelişmeler; eğitim sistemlerinin irdelenerek incelenmesi ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma ile Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerinin incelenmesini, hem iki ülkenin eğitim sistemlerinin tanıtılması, hem de iki ülke eğitim sistemleri arasındaki ölçme ve değerlendirme kapsamında yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarının karşılaştırması açısından önemli bulunmaktadır. Elde edilecek olan bulguların; bu konuda yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. Kullanılan veri toplama araçları ile

2. Türkiye ve İngiltere'deki eğitim sistemlerine ve ölçme ve değerlendirme kapsamındaki çalışmalarına ilişkin elde edilen verilerle,
3. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri ile
4. Türkiye'den 20 ve İngiltere'den 20 olmak üzere devlet okulunda görev yapan toplam 40 öğretmenle sınırlıdır.

## 1.5 TANIMLAR

*Değerlendirme:* Çeşitli öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını farklı yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçmedir (TDK).

*Eğitim:* Bireylerin, yaşadıkları toplumda yerlerini alabilmek için hazırlanırken, gerekli anlayış, bilgi ve beceriler elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir (TDK).

*İzleme ve Değerlendirme:* Belirli bir performansın takip edilip sonuçların elde edilmesine ve iyileştirilmesine yardımcı olan bir süreçtir. Amacı, çıktıların, sonuçların ve etkinin mevcut ve gelecekteki yönetimini iyileştirmektir (TDK).

*Karşılaştırmalı Eğitim:* Farklı kültürlerde ve memleketlerde, iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda, farklılık ve benzerlikleri ile inceleyen bir araştırma alanıdır (Türkoğlu 1984: 18)

*Öğrenci:* Bir öğretmenin gözetimi ve yol göstericiliğinde belirli bir konu üzerine çalışmaya yönlendirilen kimsedir (TDK).

*Öğretmen:* Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istedik öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk eden ve/veya yön vermekle görevlendirilmiş kimsedir (TDK).

*Ölçme:* Öğrencilerin belirli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler kullanarak sayısal sonuçlarla belirleme işidir (TDK).

*Sistem:* Üzerinde inceleme yapılan belirli sınırlarla çevrilmiş olan evrenin bir parçasıdır (TDK).

## **BÖLÜM II**

### **KONUyla İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE**

#### **2.1 KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM**

Geçmişten günümüze bütün toplumlar gelişmiş toplumların eğitim sistemlerini inceleyerek kendi eğitim sistemlerini bu örneklik üzerinden anlamaya ve yeni gelişmeler çerçevesinde dönüştürmeye yönelmişlerdir. Bu yönelmenin amacı eğitimden en üst düzeyde verim elde etme isteğidir. Bunun sonucu, tarihsel süreç içerisinde karşılaştırmalı eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüzde artık bir bilim dalı olarak kabul gören karşılaştırmalı eğitimin kavram olarak ne olduğunu bilmemizde yarar bulunmaktadır.

Türkiye’de eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların başında gelen Türkoğlu (1984: 18) karşılaştırmalı eğitimi, “Farklı kültürlerde ve farklı memleketlerde, iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda farklılık ve benzerlikleriyle inceleyen bir araştırma alanıdır.” şeklinde tanımlamıştır.

Karşılaştırmalı eğitimde öncelik farklı ülkelerdeki eğitimlerin benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek olmalıdır. Her toplum kendi ihtiyaçlarına ve yaşadıkları dönemin şartlarına uygun olarak yerel, tarihsel, ekonomik, kültürel ve sosyal çevreler tarafından şekillenen bir eğitim sistemi geliştirir ve bu sistemi uygulamaya çalışır. Bu yüzden karşılaştırmalı eğitimde amaç, bir ülkedeki eğitim sisteminin tüm boyutlarıyla başka ülkede uygulanması değil; diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini, sorunlarını ve çözüm yollarını inceleyerek ülkelerin kendi eğitim sistemlerine ve sorunlarına çözüm için katkı sağlamaktır.

Bu bağlamda bu çalışma için Türkiye ve İngiltere eğitim sistemleri genel hatlarıyla ele alınmıştır. Sonrasında bu iki ülkedeki ölçme ve değerlendirme sistemlerinde uygulanan çalışmalara yer verilmiştir.

## 2.2 TÜRKİYE'DE GENEL EĞİTİM SİSTEMİ

Geçmişten günümüze ülkelerin önemle üzerinde durduğu konuların başında gelen ve bir ülkenin geleceğinin şekillenmesi için büyük bir öneme sahip olan faaliyetlerin başında eğitim gelmektedir. Türkiye'de çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmak anlayışıyla bir eğitim sistemi teşekkül ettirmek için Tanzimatla birlikte başlayan, Cumhuriyetle birlikte hızlı bir ivme kazanan bir eğitim sistemi söz konusudur. Kendine özgü millî değerleri içinde barındıran eğitim sistemi bugün de gelişim ve dönüşümünü devam ettirmektedir. Bu bölümde ülkemiz millî eğitim sisteminin amaçları, yapısı, devletin eğitim üzerindeki rolü ve okullarımızdaki fiziki ortamlar üzerinde durulacaktır.

### 2.2.1 Türk Millî Eğitiminin Amaçları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk Millî eğitim sisteminin genel olarak temel amacı, Türk toplumunun bütün fertlerinin refah ve mutluluğunu artırmaya çalışmak, insan haklarına saygılı, devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş bireyler yetiştirmek, millî birlik ve bütünlük içinde, sosyal, kültürel ve iktisadi kalkınmayı desteklemek, bu alandaki çalışmalarını hızlandırmak ve Türk toplumunu çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaya çalışmaktır.

### 2.2.2 Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 18'inci maddesine göre, Türk Millî eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim (lise) ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim ile birlikte veya ayrı olarak düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

11 Nisan 2012 Çarşamba tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile eğitim sisteminde değişiklik yapılarak zorunlu öğretim 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanun ile eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendir-



meyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmek ve toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek eğitim sisteminde başlayan yeni dönemin iki temel amacıdır. (MEB, 2012b). Türkiye’de örgün eğitim sisteminin kademe/yapısı; okul öncesi eğitim, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim (lise) ve yükseköğretim olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır.

### **2.2.2.1 Örgün Öğretim**

Örgün eğitim, öğrencilerin belirlenen zaman ve mekânlarda derslere katılmasını gerektiren, düzenli bir biçimde yapılan, eğitim türüdür.

#### **2.2.2.1.1 Okul Öncesi Eğitim**

Okul öncesi eğitimi isteğe bağlıdır ve zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır.

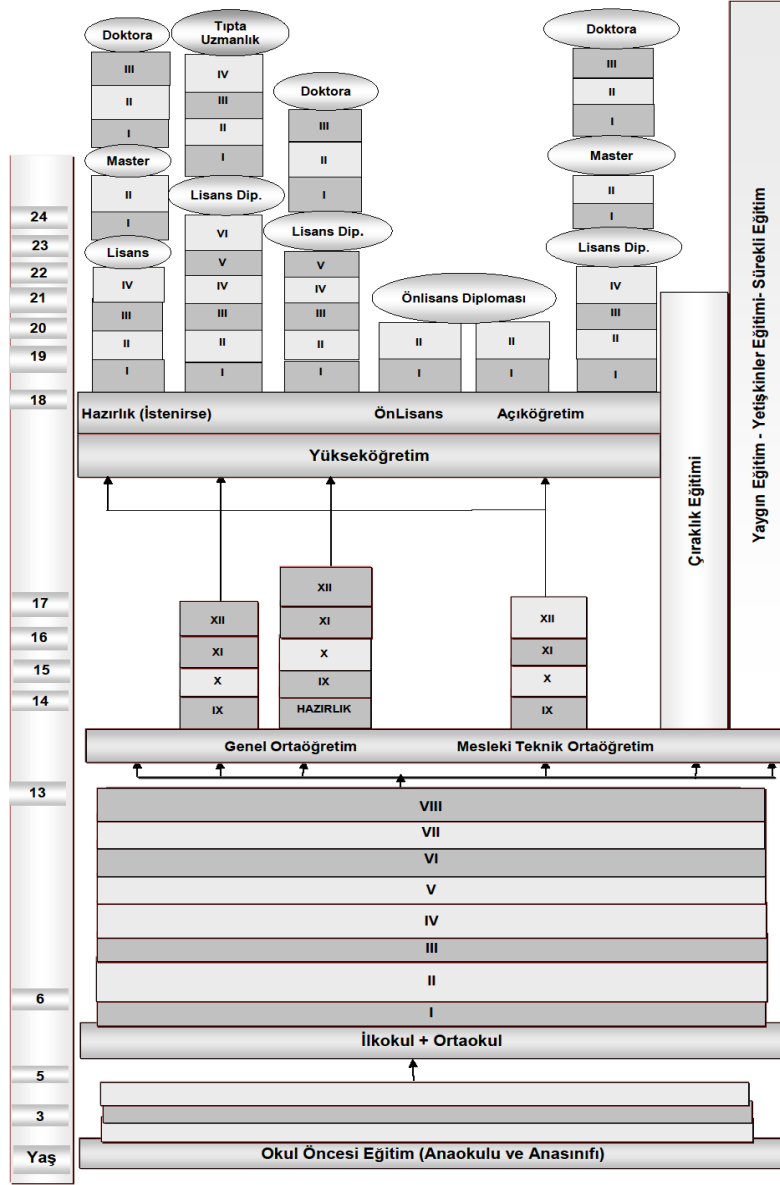
Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak gerekli çalışmaların yapılmasını kapsamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız okullar veya temel eğitim kurumlarına bağlı anasınıfları olarak açılabilirdiği gibi ilgili eğitim öğretim kurularına bağlı uygulama sınıfı şeklinde de eğitim verebilmektedir.

2004 yılında çıkarılan ve zamanla bazı maddeleri değiştirilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, bu eğitim kurumlarının işleyişlerini belirlemektedir. 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla yaş aralığı36 ayını tamamlamış ve 66 ayını tamamlamamış olan çocuklar, anaokulunda veya uygulama sınıflarında; yaş aralığı48 ayını tamamlamış ve 66 ayını tamamlamamış çocuklar ise anasınıflarında okulöncesi eğitim alabilmektedir.

Okul öncesi eğitim ilk defa kapsamlı olarak 1989 yılında uygulanmaya başlanmıştır. 2003-2004 Eğitim- Öğretim yılı itibarıyla, bu eğitim programının okullaşma oranı %13,2’tür(Kıran, 2004: 128). 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı verilerine bakılacak olursa, bu oran 3-5 yaş için %38,52, 4-5 yaş için ise %50,42’e kadar yükselmiştir. (MEB, 2017: 1.1.a)

## 2. Türk Millî Eğitim Sistemi



Şekil 1. Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı  
(Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/2016)

Tablo 1’de Okul öncesi eğitimde 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılı itibarıyla yaş ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 1.Okul Öncesi Eğitimde 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı itibarıyla Yaş ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Eğitim-Öğretim Yılı	Yaş	Toplam	Erkek	Kadın
2017-2018	3-5 Yaş	38,52	38,84	38,18
	4-5 Yaş	50,42	50,87	49,95
	5 Yaş	66,88	67,95	65,75

Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılı itibarıyla 10 bin 73 resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda 1 milyon 501 bin 88 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 45 bin 135 öğretmen de görev yapmaktadır (MEB, 2017/2018:1).

Tablo 2’de okul öncesi eğitimde Eğitim-Öğretim yıllarına göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (Resmî ve Özel)

Eğitim - Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Toplam Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	
2011-2012	28 625	1 169 556	607 052	562 504	55 883
2012-2013	27 197	1 077 933	562 179	515 754	62 933
2013-2014	26 698	1 059 495	555 194	504 301	63 327
2014-2015	26 972	1 156 661	607 247	549 414	68 038
2015-2016	27 793	1 209 106	633 349	575 757	72 228
2016-2017	29 293	1 326 123	693 179	632 944	77 109
2017-2018	31 246	1 501 088	782 646	718 442	84 257

MEB'in verileri dikkate alındığında, 2011-2012 Eğitim - Öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumu sayısı 28 bin 625 olarak kaydedilirken, 4+4+4 sistemine geçiş sonrası 2015-2016 Eğitim - Öğretim yılında bu sayı 27 bin 793'e düşmüştür. Öğrenci sayısındaki değişime bakıldığında, 1 milyon 169 bin 556 olan öğrenci sayısı dört yıl sonra yalnızca 1 milyon 209 bin 661'e yükselerek ciddi bir artış olmadığı kaydedilmiştir. Bu durumun en önemli nedeni, 4+4+4 sisteminin bir uygulaması olan okul öncesi çağındaki çocukların ilkokula kaydettirilmesinin istenilmesi olabilir. 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılı itibariyle de bu sayı 31 bin 246'ya çıkmış ve öğrenci sayısı da artarak 1 milyon 501 bin 88 sayısına ulaşmıştır.

Okul öncesi çağındaki birey, çevreden gelen etkilere en açık olduğu yaşlardadır. Bu yüzden bireylerin bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlarının gelişmesi, doğru planlanmış bir eğitim sistemi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların arasında okula hazır olma durumlarının tespit edilmesi ve konu ile ilgili önlemlerin okul, aile ve toplum tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların kavram gelişiminde büyük bir değişimin olduğu dönemdir. Bu sebeple, çocuğa verilen okul öncesi eğitimin okula hazırlayıcı ve gelişimine katkı sağlayıcı nitelikte olması büyük önem taşır (Bütün Ayhan ve Aral, 2007).

#### **2.2.2.1.2 İlköğretim**

Mecburi ilköğretim çağı için 66 ayını dolduran çocukların kaydı okul kayıtlarının yapıldığı yılın eylül ayı sonuna kadar yapılmaktadır. 60-66 ay arası çocuklar gelişim açısından ilkokula hazır kabul edilmekte ve velisinin yazılı beyanı ile ilkokulda eğitime alınabilmektedirler. Yani 6-13 yaş arasındaki çocuklar ilköğretim çağında sayılmaktadır. 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlayan ilköğretim çağı, 13 yaşından 14 yaşına geçtiği yılın öğretim yılı sonunda sona erer.

Millî Eğitim Temel Kanun'unun 30/3/2012 tarihli düzenlemesine göre;

İlköğretim kurumları 4 yıl zorunlu ve/veya ortak eğitimli ilkokullar ile 4 yıl süreli zorunlu fakat alternatif programlı ortaokullar ya da imam hatip ortaokullarından meydana gelmektedir. Ortaokullar ve imam hatip ortaokullarının seçimli dersleri öğrencilerin yeteneklerine ve akademik gelişmelerine göre düzenlenmiş, ayrıca lise eğitimini desteklemeyi amaçlayacak şekilde oluşturulmuştur.

Ayrıca nüfus dağılımı ve nüfusun azlığı göz önüne alınarak, köyler grup haline getirilip, merkezi olan bir bölgede ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar kurulmuştur. Bu durum gerçekleşemeyen bölgelerde yatılı ilköğretim bölge okulları eğitim vermektedir.

İlköğretimin amaç ve görevleri, 1993 tarih ve 240 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak gerekli çalışmaların yapılmasını sağlamaktır.

MEB verilerine göre 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretimde net okullaşma oranı; ilkokul %91,54 ve ortaokul %94,47 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2017/2018: 1).

Tablo 3'te İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Eğitim-Öğretim yıllarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 3. İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Eğitim - Öğretim Yılı	İlkokul			Ortaokul		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2012-2013	98,86	98,81	98,92	93,09	93,19	92,98
2013-2014	99,57	99,53	99,61	94,52	94,57	94,47
2014-2015	96,30	96,04	96,57	94,35	94,39	94,30
2015-2016	94,87	94,54	94,22	94,39	94,36	94,43
2016-2017	91,16	91,08	91,24	95,68	95,60	95,76
2017-2018	91,54	91,42	91,68	94,47	94,26	94,69

Ülkemizdeki hızlı okullaşma oranlarında az da olsa bir düşüş görülmektedir. Ancak, 2015 yılı itibarıyla ilkokul ve ortaokul çağındaki çocukların yaklaşık % 6'sının zorunlu eğitim olan ilköğretim eğitiminden mahrum olduğu görülmektedir.

Ayrıca Tablo 3 incelendiğinde ülkemizde ilköğretimde eğitim alma yaşındaki kızlarda görülen net okullaşma oranları yıllar itibarıyla erkekler ile hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Bu durum daha önceleri ülkemizde kızların okula gitmesi için yapılan çeşitli çalışmaların sonucu olarak görülebilir.

MEB verilerine göre, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla ilköğretim kapsamında; 24 bin 967 resmî ve özel ilkokulda 5 milyon 104 bin 599 öğrenci öğrenimine devam etmekte, 297 bin 176 öğretmende görev yapmaktadır ve 18 bin 745 resmî ve özel ortaokulda 5 milyon 590 bin 134 öğrenci öğrenimine devam etmekte, 339 bin 850 öğretmen de görev yapmaktadır (MEB, 2017/2018:17).

Tablo 4'te ilköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Eğitim-Öğretim yıllarına göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 4. İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	İlkokul			Ortaokul		
	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
	2012-2013	29 169	5 593 910	282 043	16 987	5 566 986
2013-2014	28 532	5 574 916	288 444	17 019	5 478 399	280 804
2014-2015	27 544	5 434 150	295 252	16 969	5 278 107	296 065
2015-2016	26 522	5 360 703	302 961	17 343	5 211 506	322 680
2016-2017	25 479	4 972 430	292 878	17 879	5 554 415	324 350
2017-2018	24 967	5 104 599	297 176	18 745	5 590 134	339 850

MEB verilerine göre, 4+4+4 sistemine geçildikten sonra ilkokulda toplam okul sayısındaki azalma toplam öğrenci sayısının azalmasıyla doğru orantılıdır. Ortaokulda toplam okul sayısında büyük bir değişiklik görülmezken toplam öğrenci sayısının azalması zorunlu eğitim kapsamında olan bu öğretim düzeyi için çalışmalar yapılmasının gerekliliğinin göstergesidir.

Özellikle ilköğretim kademesi eğitim alanında toplumlar açısından önemli bir konumdadır. Gelecek neslin iyi bir insan ve yararlı bir vatandaş olabilmesi için ilköğretim çağında aldıkları bilgi, beceri ve değerler büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Gelecek nesil ne kadar iyi bir eğitimle yetişirse toplum da o yönde gelişme gösterecektir.

### **2.2.2.1.3 Ortaöğretim**

Ortaöğretim; temel eğitimden sonra dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenimi kapsayan genel, meslekî ve teknik öğretim kurumları ile meslekî eğitim merkezlerinin tümünü kapsamayan eğitim – öğretim basamağıdır. Bu okul ve kurumları bitirenlere, bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilmektedir. Ancak meslekî eğitim merkezi öğrencilerinin diploma alabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen fark derslerini tamamlaması zorunludur.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak gerekli çalışmaların yapılmasını sağlamaktır.

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla ortaöğretimde net okullaşma oranı % 83,58 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2017/2018: 1).

Tablo 5'te Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim yıllarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 5.Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Eğitim – Öğretim Yılı	Toplam	Erkek	Kadın
2012-2013	70,06	70,77	69,31
2013-2014	76,65	77,22	76,05
2014-2015	79,37	79,46	79,26
2015-2016	79,79	79,36	80,24
2016-2017	82,54	82,69	82,38
2017-2018	83,58	83,77	83,39

Tablo 5 incelendiğinde ülkemizde zorunlu eğitim kademesi olan temel eğitimden sonra öğrencilerin ortalama %20'sinin ortaöğretime devam etmediğini veya çeşitli nedenlerle edemediğini göstermektedir.

2009-2010 verilerine göre öğrencilerin ortalama %40'ı ortaöğretim kademesine devam etmemiştir (MEB 2010: 73). Bu veriler karşılaştırıldığında ortaöğretimde yıllar içinde okullaşma oranının arttığı görülmekte ve ülkemiz açısından bu konuda yapılan çalışmaların olumlu sonuçlandığını göstermektedir.

MEB verilerine göre, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla ortaöğretim kapsamında; 5 bin 717 resmî ve özel genel ortaöğretimde 3 milyon 74 bin 642 öğrenci öğrenimine devam etmekte, 159 bin 579 öğretmen de görev yapmaktadır ve 6 bin 66 resmî ve özel meslekî ve teknik ortaöğretimde 2 milyon 614 bin 785 öğrenci öğrenimine devam etmekte, 188 bin 390 öğretmen de görev yapmaktadır (MEB, 2017/2018: 17).

Tablo 6'da Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim yıllarına göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.



Tablo 6. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim – Öğretim Yılı	Genel Ortaöğretim			Meslekî ve Teknik Ortaöğretim		
	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2012-2013	4 214	2 725 972	119 393	6 204	2 269 651	135 502
2013-2014	3 744	2 906 291	117 353	7 211	2 513 887	161 288
2014-2015	3 955	2 902 954	123 160	5 106	2 788 117	175 218
2015-2016	5 311	3 047 503	151 458	5 239	2 760 140	184 232
2016-2017	5 225	3 136 440	147 052	5 851	2 713 530	185 988
2017-2018	5 717	3 074 642	159 579	6 066	2 614 785	188 390

MEB verilerine göre, 4+4+4 sistemine geçildikten sonra ortaöğretimdeki öğrenci sayılarında belirgin bir artış ya da azalış olmamıştır. Sayılardaki artış ya da azalışın nedeni genel ve meslekî-teknik ortaöğretim kurumlarının yıla göre tercih edilmesinden kaynaklı olabilir.

#### 2.2.2.1.4 Yükseköğretim

*Yükseköğretim Kurumları:* “Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır” (Yükseköğretim Kanunu, 5347).

Yükseköğretimin amacı; toplumun çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimlerine göre öğrencilerin ilgi, alaka ve yetenekleri doğrultusunda bireyleri yetiştirmek, bilim-teknikğin ilerlemesini sağlayacak her türlü alanda araştırmalar yapmak ve bu doğrul-

tuda bilimsel yayınlar yapmak, Türk toplumunun akademik seviyesini yükseltici ve Türk halkını aydınlatıcı bilimsel verileri sözlü ve yazılı olarak kamuoyuna sunmak ve halka yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır. Kısacası, ülkenin bilim politikasına katkı sağlamaktır (Demirel, 2000: 34).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarda eğitim alabilmek için, öncelikle Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen seçme ve yerleştirme sınavlarına girmek gerekmektedir. Daha sonra bu sınavlar sonucunda alınan puanlar başta olmak üzere, ortaöğretim başarı puanlarının eklenmesiyle yükseköğretim programlarını tercih etmek gerekmektedir. Bu programların kontenjanları ve koşullarına göre eğitim alabilme hakkı değişkenlik göstermektedir.

2017-2018 Eğitim- Öğretim yılı itibarıyla yükseköğretimde net okullaşma oranı %45,64 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2017/2018:1).

Tablo 7’de Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim yıllarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 7. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Eğitim - Öğretim Yılı	Toplam	Erkek	Kadın
2007-2008	22,06	22,37	19,69
2008-2009	27,69	29,40	25,92
2009-2010	30,42	31,24	29,55
2010-2011	33,06	33,44	32,65
2011-2012	35,51	35,59	35,42
2012-2013	38,50	38,40	38,61
2013-2014	39,89	39,90	40,93
2014-2015	39,49	37,95	41,10
2015-2016	40,87	39,21	42,62
2016-2017	42,40	40,50	44,40
2017-2018	45,64	43,99	47,36

Tablo 7'ye bakıldığında her geçen yıl yükseköğretimde okullaşma oranı artmıştır. Bu durum ülkemiz için sevindirici olsa da hala ortalama %60'lık bir kesim üniversiteye devam etmemektedir.

Kadınların üniversiteye devam etmeleri ise ülkemiz açısından oldukça sevindiricidir. Çünkü her kadın bir anne adayıdır ve kadın ne kadar eğitilmiş olursa gelecek nesil de bu eğitimin meyvesini tadacaktır.

Yükseköğretimin 1923-1924 Eğitim-Öğretim yılında 1 üniversite, 307 öğretim elemanı ve 2 bin 914 öğrencisi bulunmaktayken, bugün 206 üniversite, 160 bin 967 öğretim elemanı ve 7 milyon 560 bin 371 öğrenciye sahiptir (WEB1).

Tablo 8’de Yükseköğretimde Eğitim- Öğretim yıllarına göre toplam öğrenci ve öğretim elemanı sayıları yer almaktadır.

Tablo 8. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Toplam Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Eğitim - Öğretim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretim Elemanı Sayısı
2012-2013	4 923 940	127 441
2013-2014	5 472 521	133 089
2014-2015	6 062 886	139 260
2015-2016	6 689 185	146 124
2016-2017	7198987	149782
2017-2018	7560371	158097

Her geçen yıl yükseköğretim kademesinde görev yapan ve öğrenim gören kişi sayısı artmaktadır. Ülkemizin gelişmesi bakımından eğitim-öğretimin üst kademelerinde bu sayının artması sevindirici bir durumdur. Umarım bu sayı sadece nicel olarak değil nitel olarak da artıyordur.

### 2.2.1.2 Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitimden hiç yararlanamamış bireylere, başladıkları okuldan erken ayrılanlara veya örgün eğitim kurumlarında okumakta iken meslek dallarında daha yeterli olmak isteyenlere uygulanan eğitime denilmektedir.

Yaygın eğitim, gerektiğinde örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak şekilde, sonucunda aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkânlarından yararlanacak şekilde bir bütünlük içinde düzenlenmektedir.

Genel ve meslekî-teknik olmak üzere yaygın eğitim iki temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler birbirini destekleyici nitelikte hazırlanmaktadır.

Yaygın eğitimin özel amacı, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak örgün eğitim sisteminden hiç yararlanmamış veya herhangi bir kademesinde bulunan ve/veya bu kademedен çıkmış bireylere, örgün eğitimin yanında veya dışında gerekli çalışmaların yapılmasını sağlamaktır.

### **2.2.3 Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü**

Türkiye’de eğitim sistemi ve uygulanması ile ilgili bütün karar ve yetkiler Millî Eğitim Bakanlığına aittir. Eğitim sistemi, okulların yapısı, öğretim ders programları, ders geçme - kalma ölçütleri, maddi kaynaklar, ders kitapları, diğer yardımcı kaynaklar ve eğitim sistemi ile ilgili diğer tüm özellikler Bakanlığın denetimi altındadır. Bu durum ülke genelinde eğitim ve öğretimin standartlaştırıldığı ve devletin yetkisi dışında hiçbir eğitim faaliyeti yapılmadığının göstergesidir denilebilir.

Anayasa’dan sonra,1973 yılında kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu ve 1739 sayılı yasası eğitim sistemini bir bütün olarak düzenleyen temel yasadır. Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki “Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitimin amaçlarına uygunluğu bakımından, Millî Eğitim Bakanlığı’nın denetimine tabidir,” ifadesi de Türkiye’de eğitimin merkeziyetçi bir yapısının olduğunu göstermektedir.

Anayasa’nın 24, 27, 42 ve 174. maddeleri de eğitimin düzenlenmesine ilişkin yasal çerçeveyi oluşturmaktadır. Bunlardan Anayasa’nın 42’inci maddesi ile eğitim ve öğrenim hak ve ödevi düzenlenmiştir.

MEB bünyesindeki merkez teşkilâtı, taşra ve yurt dışı teşkilâtları eğitim hizmetlerinin sunumunda görevleri paylaşmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığının görevleri, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun ile belirtilmiştir.

Ayrıca Millî Eğitim Temel Kanunu'nu dışında eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili başka kanunlar da vardır. Yükseköğretim Kanunu, Köy Kanunu, İl İdaresi Kanunu, Devlet Memurları Kanunu gibi yasalar eğitim sistemi ile dolaylı olarak ilgilidir (Başaran, 2006: 223).

Merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türk eğitim sisteminin, eğitimin planlaması ve eğitim finansmanı Hükümet ve Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır. Türk eğitim sisteminin düzenlenmesinde, T.C. Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Kanunlar ve Yönetmelikler, Hükümet Programları, Kalkınma Planları ve Millî Eğitim Şûraları esas alınmaktadır.

#### **2.2.4 Okullardaki Fizikî Ortam**

Öğrenme sürecinde hedeflenen davranış değişikliklerinin öğrencilerde oluşturulabilmesi için en önemli unsurlarından biri okulların öğretim hedeflerine uygun araç-gereç, tesis ve donanımına sahip olmaları gerekir.

Bir öğretim programı ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, o öğretim programını uygulamaya uygun öğretim alanları olmadan programın amaçlarına ulaşması olanaksızdır. Eğitimin yeterli ve amacına uygun şekilde kazandırılabilmesi için, öğrenci sayısına uygun olacak şekilde okul, derslik, laboratuvar, spor tesisi ve çeşitli eğitime yardımcı yerlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okullarımızda sağlıklı eğitim-öğretim ortamının oluşması için fizikî imkânların da uygun olması gerekmektedir. Okullarımızın genel fiziki yapısı, öğrencilerin eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri yerine getirebilecek olanaklarla donatılmış olması gerekmektedir. Gerekli tesislerle birlikte, sınıf mevcutları da programın uygulanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için önemli ve belirleyici bir etkidir. Özellikle öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanan eğitim-öğretim programlarının amacına ulaşması büyük ölçüde sınıflardaki öğrenci sayılarına da bağlıdır.

Tablo 9'da ilkokul ve ortaokulda yıllara göre derslik başına düşen ortalama öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 9. İlkokul ve Ortaokulda Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayıları

Eğitim – Öğretim Yılı	İlkokul			Ortaokul		
	2006-2007	2009-2010	2017-2018	2006-2007	2009-2010	2017-2018
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	34	32	21	34	32	24

Tablo 9’deki verilerden de anlaşılacağı üzere Türkiye’deki derslik başına düşen öğrenci sayısı her geçen yıl azalma göstermiş olması elbette sevindirici bir durumdur. Ancak bu veri ülkedeki toplam öğrenci sayısının toplam derslik sayısına bölümünden elde edilen genel bir veridir. Derslik başına düşen öğrenci sayısının giderek azalıyor olması sevindirici bir ilerleme olsa da bu sayılar illere göre farklılık gösterebilmektedir. Göç alan illerde sınıf mevcutları 30’u aşmakta iken göç veren yerlerde bu durumun tam tersi bir seyir izlediği gözlenmektedir.

## 2.3 İNGİLTERE’DE GENEL EĞİTİM SİSTEMİ

### 2.3.1 İngiliz Eğitiminin Amaçları

Bilgiyi elinde bulunduran, üretime ve toplumsal gelişmeye dönüştürmeyi başaran toplumlar dünyada birçok alanda söz sahibi olup önemli bir yer edinebilmektedirler. Günümüz devletleri bilginin ancak eğitimle işlenebileceğinin farkına varmışlardır. Gelişmiş ülkelerden biri olan ve dünyaya her alanda yön verme iddiasında olan İngiltere’de de eğitim, ülkenin öncelikli konularından birisidir.

*“İngiliz eğitim sisteminin oluşmasında ortaçağda Romalıların, 16. yüzyılda Rönesans ve reformcuların, 19. yüzyılda J.J. Rousseau, Pestallozi ve John Dewey gibi eğitimcilerin etkileri olmuştur.”*(Demirel, 1992)

İngiltere geçmişte eğitimde yüksek standartları amaç edinmiştir. Önceliği geniş kitlelere eğitim sağlamak yerine yetenekleri küçük yaşta belirlemek ve yöneltmek olmuştur. Zamanla kaliteyi ön plana almış olan İngiltere kaliteyle birlikte geniş kitlelere ulaşmanın da üzerinde önemle durmuş, eğitim sistemini de bu doğrultuda şekillendirmiştir (Lauwerysvd 1979: 186).

1998 Eğitim Hareketiyle (Education Act 1998) eğitimde önemli değişiklikler yapılmış ve tüm devlet okullarında aynı ulusal müfredatın okutulması kararlaştırılmıştır. Bu kararlar, “okullarda çocukların zihinsel, kültürel, ahlaki ve fiziksel gelişimlerini ilerletmek ve öğrencileri okul sonrası yaşamları için sorumluluk, deneyim ve fırsatlar için hazır hâle getirmek” amaçlanmıştır.

### 2.3.2 İngiliz Eğitim Sisteminin Yapısı

	ÜNİVERSİTE		İLERİ EĞİTİM KOLEJLERİ		YETİŞKİN EĞİTİMİ		ARAŞTIRMA YÜKSEK EĞİTİM İLERİ EĞİTİM	
PUBLIC						XIII	ORTAÖĞRETİM	
						XII		
HAZIRLIK	GRAMMER	ÇOK AMAÇLI OKULLAR					XI	İLKOKUL
							X	
							IX	
							VIII	
	İLKOKUL (PRIMARY)	ORTAOKUL					VII	
							VI	
							V	
						IV		
İNFAANT SCHOOL	İLKOKUL					III		
						II		
						I		
KREŞLER	KREŞLER			OKUL ÖNCESİ				

Şekil 2. İngiltere Eğitim Sistemi Yapısı (İrfan Erdoğan, 2000: 164)



İngiltere’de okullar kademe olarak şu şekilde yapılanmıştır: ulusal bir ders programını içeren 1. Sınıftan başlayıp 6. Sınıfa kadar olan yani 6 yıl süren ilköğretim devresini, 3 yıl süren yani 7, 8 ve 9. Sınıflarını kapsayan ortaokul devresi takip etmektedir. Ortaokuldan sonra 10 ve 11. Sınıfları kapsayan, 2 yıl ve belli konularda yoğunlaşmış olan General Certificate of Secondary Education (GCSE) programı gelir. 11. Sınıfa kadar öğrenciler özel olarak İngilizce, matematik ve fen alanlarından herhangi birinde ve genel olarak tarih, coğrafya, sanat, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve yabancı dil gibi konularda yoğunlaşan bir programı izlerler. Ek konular ise okuldan okula değişebilmektedir (Erdoğan, 2000).

Zorunlu eğitim İngiltere’de 5-16 yaş arasını kapsamaktadır. Zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için eğitim devlet okulları tarafından ücretsiz olarak sağlanmaktadır ve aileler çocuklarının zorunlu eğitimi almalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu konu, 1996 Eğitim Hareketinin ilk bölümünde “Zorunlu okul çağındaki her çocuğun velisinin çocuklarının yaşına, yeteneğine, becerisine ve herhangi bir özel eğitim ihtiyacına uygun olarak eğitim almasını sağlamakla yükümlüdür,” şeklinde belirtilmiştir.

### **2.3.2.1 Okul Öncesi Eğitim**

İngiltere’de okul öncesi eğitim 5 yaş altındaki çocukların katıldığı ve zorunlu eğitim kapsamında olmayan eğitim kademesidir.

İngiltere’de okul öncesi eğitim kurumlarını, Yerel Eğitim Otoriteleri (LEAs) tarafından yürütülen anaokulları, ana sınıfları ve bağımsız özel eğitim kurumları oluşturmaktadır. Ana sınıflarının birçoğu ilköğretim bünyesinde açılmaktadır ve bu sınıflar çocuklar için ilköğretime başladıklarında uyum sağlama açısından avantaj olarak görülmektedir (Dean, 2005:1). İngiltere’de LEAs’lar tarafından yürütülen anaokulları ve/veya ana sınıflarında okul öncesi eğitim ücretsiz olarak verilmektedir.

Eylül 2010’den itibaren günde 15 saatlik yılda 38 hafta süren okul öncesi eğitim ücretsiz olarak verilmektedir.

İlk kez 2000 yılının Eylül ayında İngiltere’de, 3-5 yaş arasındaki öğrenciler için Okul Öncesi Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır (Tassoni, 2006:1). İlk Yıllar Temel Eğitimi (EYFS) ise 2008 yılından itibaren uygulanan, doğumdan zorunlu eğitim kademesine kadar yani 5 yaşına kadar olan eğitimi kapsamaktadır.

2002 Eğitim Hareketinin altıncı bölümünde (Education Act, 2002) okul öncesi eğitimde amaçlanan gelişim ve öğrenme alanları altı bölüm hâlinde belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerde;

- Kişisel, duygusal ve sosyal gelişim,
- Dil, iletişim ve okuryazarlık,
- Matematiksel gelişme,
- Dünya bilgisi ve anlayışı,
- Fiziksel gelişim,
- Yaratıcılık gelişimi amaçlanmıştır.

Eğitim Bakanlığı (Department for Education) tarafından yayımlanan verilere göre 2016-2017 Öğretim Yılı itibarıyla okul öncesi eğitim veren İngiltere’de 402 devlet okulu bulunmaktadır ve bu okullarda toplam 43 bin 785 öğrenci öğrenim görmektedir. (<https://www.gov.uk>)

Tablo 10’ da Okul Öncesi eğitimde Eğitim-Öğretim yıllarına göre okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 10. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

Eğitim - Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
2012	424	39 470
2013	418	38 880
2014	415	39 970
2015	411	41 455
2016	406	43 730

### 2.3.2.2 İlköğretim

İngiltere’de, 5-11 yaşındaki çocuklar bu 6 yıl içerisinde ilköğretim çağında sayılmaktadırlar. İlköğretimin 5 ile 11 yaş çocukların eğitimini kapsadığı, 1996 Eğitim Kanu-

nu'nun, 2. Bölümünde yer almaktadır. İlköğretim seviyesinde eğitime başlamak için çocuklar 5 yaşında olmak zorunda değildirler, bu yüzden daha erken de başlayabilirler (Laycock, 2002: 70).

İlköğretimde çeşitli türlerde devlet okulları mevcuttur. Bunlar;

- İlkokulları,
- Vakıf okulları,
- Gönüllü kontrollü okullar (Bu okulların kontrolü kiliselerden Yerel Eğitim Otoritelerine devredilmiştir ve bu yüzden kilisenin etkisi diğer gönüllü yardım okullarına nazaran daha azdır.)
- Gönüllü yardım okulları (Yerel Eğitim Otoriteleri tarafından desteklenen bu okullarda dini inançlar gönüllü kontrollü okullara göre çok daha yüksek bir görüntüye sahiptir.) olmak üzere dört kategoriye ayrılır (Oliver, 2004: 6).

Tablo 11' de İngiltere'de ilköğretim düzeyinde okullar ve eğitim basamaklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 11. İngiltere'de İlköğretim Okul Türleri ve Eğitim Basamakları

Eğitim Basamağı	Okul Türleri	Eğitim Yılı	Yaş
1.Eğitim Basamağı (Key Stage 1)	Infant Schools	1. Yıl	5-6
		2. Yıl	6-7
		3. Yıl	7-8
2.Eğitim Basamağı (Key Stage 2)	Junior Schools	4. Yıl	8-9
		5. Yıl	9-10
		6. Yıl	10-11

İngiltere'de ilköğretim düzeyi Key Stage 1 (1. Eğitim Basamağı) ve Key Stage 2'yi (2. Eğitim Basamağı) kapsamaktadır. İlkokula başlama yaşı ise 5'tir. (DfES, 2004; Laycock, 2002: 69-71).

İngiltere’de 19. yüzyıla kadar ilköğretim için bir yönetim kurumu bulunmamış ve eğitim kurumları gönüllü kurumlar tarafından yürütülmüştür. Ancak bu durum 1820’de ilköğretim reformu ile değişmiş ve Okul Yönetim Kurumları'nın oluşması sağlanmıştır. Bu reform eğitimin dönüm noktası olarak görülmektedir (Ulich, 1961:110).

7-11 yaşları arasında “Junior School”da eğitim alan öğrenciler, bu 4 yılın sonunda (11+) sınavlarını almaktadırlar. Sınav, zeka testi ve İngilizce kompozisyon yazdırmayı içermektedir. Ayrıca ilkokulda gördükleri dersleri kapsayan bir “Genel Bilgi Testi” uygulanmaktadır. Bölge Eğitim İdaresi tarafından öğrenci ve ebeveyni, öğrencinin bu sınavdan aldığı puana ek olarak öğretmen ve yönetici ile yapılan değerlendirmeler de esas alınarak Akademik, Teknik veya Modern Okullara yönlendirilir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde sınıf geçme – kalma uygulaması yoktur (Demirel, 1992). Bu durum gösteriyor ki İngiltere’de temel eğitim seviyesindeki çocuklara sınav uygulanmasındaki en önemli neden öğrenciyi ve okulu izleme ve değerlendirmektir.

İngiltere’de devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler hiçbir şekilde okulun kendi aktivite ya da faaliyetleri dışındaki durumlar hariç herhangi bir ödeme yapmak zorunda değildirler. Ayrıca, İngiltere tüm ilköğretim kurumlarına öğrencilerin yeteneklerine bakılmaksızın ya da herhangi bir seçme - seçilme uygulamasına tabi tutulmaksızın öğrencileri kabul etmektedir (Laycock, 2002: 71).

Eğitim Bakanlığı (Department for Education) tarafından yayınlanan verilere göre 2016-2017 Öğretim Yılı itibarıyla ilköğretim düzeyinde eğitim veren İngiltere’de 16.786 devlet okulu bulunmaktadır ve bu okullarda toplam 3 milyon 733 bin 122 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 12’de İlköğretimde Eğitim-Öğretim yıllarına göre okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 12. İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

Eğitim – Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
2012	16 818	4 217 000
2013	16 784	4 309 580
2014	16 788	4 416 710
2015	16 766	4 510 310
2016	16 778	4 615 170

İlköğretimin başlıca hedefleri, tüm öğrenciler arasında temel okuma yazma ve aritmetik becerinin yanı sıra bilim, matematik ve diğer konularda temel edinmelerini sağlamaktır.

Ayrıca İngiltere’de öğrenciler 1. Eğitim Basamağı (Key Stage 1) ve 2. Eğitim Basamağı (Key Stage 2) sonunda sınava tabi tutulur. Bu da ikinci sınıf ve altıncı sınıfın sonuna tekabül etmektedir.

### 2.3.2.3 Ortaöğretim

İngiltere’de ortaöğretim kademesi, 11-16 yaşlar arasında süren ve zorunlu olan 5 yıllık süreci ifade eder. Bahse konu beş yıllık sürecin ilk üç yılı (11-14 yaş) 3. Eğitim Basamağını (Key Stage 3), sonraki iki yılı ise (10-11 yaş) 4. Eğitim Basamağını (Key Stage 4) yani eğitimin son basamağını oluşturmaktadır.

İngiltere’de “Okul” (school) kelimesi ortaöğretimi ifade etmektedir. Yani “Hangi okulu bitirdin?” sorusunu soran bir kişi aslında hangi liseyi bitirdiğini sormaktadır.

Tablo 13’ de İngiltere’de ortaöğretim düzeyinde okullar ve eğitim basamaklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 13. İngiltere’de Ortaöğretim Okul Türleri ve Eğitim Basamakları

Eğitim Basamağı	Okul Çeşitleri	Eğitim Yılı	Yaş
3.Eğitim Basamağı (Key Stage 3)	Ortaöğretim (Secondary School)	7. Yıl	11-12
		8. Yıl	12-13
		9. Yıl	13-14
4.Eğitim Basamağı (Key Stage 4)	Ortaöğretim (Secondary School)	10. Yıl	14-15
		11. Yıl	15-16

Eğitim Bakanlığı (Department for Education) tarafından yayınlanan verilere göre 2016-2017 Eğitim - Öğretim yılı itibarıyla Ortaöğretim düzeyinde eğitim veren İngiltere’de 3 bin 408 devlet okulu bulunmaktadır ve bu okullarda toplam 3 milyon 223 bin 90 öğrenci öğrenim görmektedir.

Birçok ortaöğretim kurumu zorunlu eğitim sonrasında 16-18 yaşları arasındaki öğrenciler için ileri eğitimler sağlamaktadır. İngiltere’de bu dönem eğitim türleri; İleri Eğitim Kolejleri, Altıncı Sınıf Kolejleri ve Üçüncül Kolejler olarak adlandırılmaktadır. Bu eğitim kurumlarında öğrencilere 19 yaşına kadar ücretsiz eğitim verilmektedir (Eurydice, 2009:8). Öğrenciler bu okullarda eğer isterlerse GCE A-Level (Certificate of Education at Advanced Level) sınavlarına hazırlanarak üniversite eğitimlerine devam edebilirler.

Tablo 14’ de Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim yıllarına göre okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 14. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

Eğitim – Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
2012	3 268	3 234 875
2013	3 281	3 210 120
2014	3 329	3 181 360
2015	3 381	3 184 730
2016	3 401	3 193 420

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de çeşitli devlet okulları mevcuttur ve bunlar genel olarak üç kategoriye ayrılır:

- **Çok Amaçlı Okullar (Comprehensive School):** İngiltere’de ortaokulların çoğu bu tür okullardır ve öğrencilerini seçerek almazlar. Bu okullara öğrenciler yetenek ve başarı durumları gözetilmeksizin kabul edilirler.
- **Grammar Okulları (Grammar School):** 11+ sınavıyla öğrencilerin akademik başarılarına göre seçilerek alındığı ve onların üniversiteye hazırlandığı okullardır.
- **Uzmanlık Okulları (Specialist School):** Spor, bilim, teknoloji, sanat gibi alanlarda eğitim veren okullardır.

Öğrenciler hangi okul türünü bitirmiş olursa olsunlar, Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education - GCSE) sınavına girebilirler ve bu sınavın sonunda aldıkları sert ika ile isteğe bağlı olarak iki yıl sonrasına kadar İleri Düzey Eğitim Diploması (Certificate of Education at Advanced Level - GCE A-Level) sınavına girmeye hak kazanırlar. Bu sınavın sonucunda ise öğrenciler yükseköğretime devam etme hakkı kazanmış olurlar.

#### **2.3.2.4 Yükseköğretim**

İngiltere’de yükseköğretim alanında üniversiteler, üniversite kolejleri ve yükseköğretim kolejleri gibi çeşitli eğitim kurumları vardır. Bu eğitim kurumları idari ve yönetim bakımından özerktirler (Eurydice, 2009: 9).

İngiltere’de üniversitelerdeki eğitim ücretlidir. Buna rağmen öğrencilerin %70’i üniversite okumak için burs alabilme imkânına sahiptir. Bahse konu bursun miktarı öğrencilerin ailelerinin gelir bildirimleri göz önünde bulundurularak belirlenmektedir.

İngiliz üniversitelerine başvuran yabancı öğrencilerin oranında 1970’lerde önemli bir artış gözlenmiştir. Daha önce % 9.5 olan oran %15’e yükselmiştir. 1970’lerin sonlarına doğru yabancı öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak, Yüksek Eğitim Kurumları’ndaki kayıtlı öğrenci sayısı 1960’lı yıllara oranla 3 kat artmıştır. Yükseköğretime devam eden toplam öğrenci sayısı 750.000 olup bu öğrencilerden 45.000’i yabancı ülkelerden gelmiştir. Üniversite öğrencilerinin üçte biri ise bayanlardan oluşmaktaydı (King, 1979). Günümüzde ise İngiltere’deki yükseköğretim kurumlarına Türk öğrencilerden talep giderek artmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında eğitim dilinin İngilizce olması, Türkiye’ye yakın olması ya da yükseköğretim programlarının daha kısa sürede bitmesi gibi durumlar yer almaktadır.

#### **2.3.3 Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü**

Eğitim ile ilgili tüm yetkilerin aileler ile kiliselerin elinde olduğu dönemlerden geçen İngiltere’de, günümüzde eğitim ile ilgili yetkiler çeşitli kuruluşlar arasında paylaşılarak yönetilmeye devam edilmektedir (Havighurst, 1968: 165). Eğitim hizmetlerine ait sorumluluklar; merkezi hükümet, yerel yönetim otoriteleri, kiliseler ve diğer gönüllü kuruluşlar ile eğitim kurumlarının yönetim organları arasında paylaşılmıştır. Bu yüzden günümüz İngiltere eğitim sisteminin yönetimi için merkezi olmayan idari bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından genel olarak ulusal eğitimin hedefleri, ulusal eğitim politikaları ve planlamaları yapılmaktadır. Yerel yönetimler ile okulların yönetim kurulları ise eğitim-öğretim ile ilgili diğer ayrıntıların planlarını yapmaktadırlar.

İngiltere’de eğitim sistemi yerel yönetim odaklı olmasına rağmen 1988 Eğitim Reformu sonrasında eğitimde belli standartlar merkezileştirilmiştir. Bu reform ile birlik-



te okulların zorunlu eğitim kademesindeki (5 ile 16 yaş arası) öğrencilere hangi konularda eğitim verilmesi gerekliliğini belirten ilk Ulusal Müfredat Programı oluşturulmuştur. Bu yüzden ülke genelinde bütün devlet okullarında bu program uygulanmaya başlanmıştır. Bu sayede öğrenciler hangi okula devam ederse etsin, hepsinin aynı öğretim programına göre eğitim alması sağlanmıştır.

İngiltere’de eğitim basamaklarına göre öğretimi yapılacak derslerin yer aldığı programa, bu derslerin hangi ölçüde verileceğine Yerel Eğitim Otoriteleri (LEAs) ve okullar tarafından karar verilmektedir. Standart bir program hazırlanmasına rağmen yine de okullara programla ilgili birçok esneklik tanınmıştır.

Yerel Eğitim Otoritelerinin (LEAs) 1980’de yapılan düzenlemelerle yetkileri kısıtlanmıştır. LEAs’ların görevi; kendi yetki alanları çerçevesindeki eğitimin organizasyonunu sağlamak ve denetlemektir. Ayrıca okul yemekleri, ulaşım, personel geliştirme, standartları gözlemek ve iyileştirmek, finansal yönetim ve okul yerlerinin ve okul kabulünün sağlanması gibi konularda okulların yönetim organları ile birlikte şekillenmektedir (Daun, 2004:7).

Devlet okullarının çoğu İngiltere’de yerel eğitim otoritelerine bağlıdır. Ayrıca, bu okullar devlet tarafından yerel eğitim otoritelerine verilen bütçe ile finanse edilmektedir. Yerel eğitim otoriteleriyle birlikte her okul, çalışacak öğretmeni işe alma ve işine son verme konusunda tam yetkiye sahiptir. Yine okulların eğitim dönemlerinin sayısı, eğitim süreleri, okul başlangıç ve bitiş saatleri, ders saatleri, dersler için ayrılan süreler, herhangi özel bir durumda okulun tatil edilmesi (kar tatili vb.) gibi konularda da yerel eğitim otoriteleri söz sahibidir. Bu konular yerel eğitim otoriteleri ile birlikte okullar tarafından belirlenmektedir. Ayrıca okullar günlük iş ve işlemlerine ait yönetsel durumlarda yerel eğitim otoritelerinin denetimi altındadır.

#### **2.3.4 Okullarda Fizikî Ortam**

Eğitim sistemlerinden istenilen sonuçların elde edilmesi için gereken faktörlerden biri de okulların fizikî altyapısı ve sahip olduğu imkânlardır. Bu yüzden eğitimde başarıyı sağlamak için ülkeler bu fizikî imkânları her zaman daha iyiye yükseltme çabasıdadır. İngiltere’de LEAs’ların görevlerinden biri de kendi eğitim sahalarına giren okulların imkânlarını artırmak ve okullarının başarılarını en üst seviyelere taşımaktır.

İngiltere eğitimde bireysel farklılıklara önem vermektedir, bu yüzden öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan öğretim programları ve sınıflardaki öğrenci sayısı İngiltere'nin eğitim alanındaki amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. 2018 yılı itibarıyla İngiltere Eğitim Bakanlığı (Department for Education) tarafından yayınlanan verilere göre, devlet okullarındaki ilköğretim kademesi için derslik başına düşen öğrenci sayısı 1. Eğitim Basamağı'nda (5-7 yaş) 27,3 ve 2. Eğitim Basamağı'nda ise (7-11 yaş) 27,8'dir(2018: Tablo 11).

Tablo 15'de İngiltere'de eğitim basamakları ve Eğitim – Öğretim yıllarına göre derslik başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 15. İngiltere'de Eğitim Basamakları ve Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Eğitim-Öğretim Yılı	1.Eğitim Basamağı (Key Stage 1)			2.Eğitim Basamağı (Key Stage 2)		
	2005	2010	2018	2005	2010	2015
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	25,6	26,6	27,3	27,3	26,8	27,8

Tablo 15'teki veriler ülkenin geneliyle ilgili ortalama rakamlardır ve bu sayılar okullara göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak, 5-7 yaş aralığındaki öğrenciler için eğitim veren okullarda (Infant school) sınıf mevcudununun 30'u geçemeyeceği 1998 Okul Standartları ve Kapsamı Yasasının (School Standards and Framework Act1998) birinci bölümünde yasal bir zorunluluk olarak belirtilmiştir. Bu yüzden okullar ve yerel yönetimler bu durumu dikkate alarak çalışmalarını sürdürmektedirler.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha iyi saptanabilmesi ve onların ihtiyaçlarına uygun eğitim alabilmeleri için okullarda sınıf mevcudlarının az olması gerekmektedir. Özellikle birinci eğitim basamağı için bunun yasalarla belirlenmiş olması öğretmenler ve öğrenciler için büyük avantajlar sağlamaktadır.

## 2.4 EĞİTİM – ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRMENİN YERİ VE ÖNEMİ

Bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak davranışlarında istendik değişim meydana getirme süreci eğitimde ölçme ve değerlendirme olarak ele alınmıştır (Ertürk, 1979). Sistemin işleyip işlemediği ve eğitimin kalitesi ölçme ve değerlendirme aracılığıyla tespit edilmektedir. Sistemin istendik hedeflere ulaşip ulaşmadığı belirlenmenin araçlardan biri de öğrenci başarılarının kontrol edilmesidir. Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayılarla veya başka sembollerle ifade etmektir (Turgut 1995: 3). Değerlendirme ise, bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırılarak bir değer yargısına varmak demektir (Tekin 2002: 28).

Bilimde bir teori kurmak isteniyorsa eğer önce önsel gözlemler yapılmakta sonra bunlara dayanılarak bir kuramsal yapı oluşturulmaktadır. Bu kuramsal yapıdaki ilişkiler sonra gözlem ve deneylerle test edilmektedir. Bu ilişkilerin kurulup test edilmesinde ölçmeden yararlanılmaktadır. Bir daldaki bilimsel çalışmalar ve bunların uygulamaya konması, o bilim dalına özgü araç ve yöntemlerinin bulunmasıyla hızlanmıştır. Ölçme, çeşitli bilim dalları için o kadar önemli hâle gelmiştir ki, o bilim dalına özgü ölçme araç ve yöntemleri geliştirilmiştir. Model kurma çalışmalarında da ölçmeden yararlanılmaktadır. Ticarete ve günlük yaşamın hemen her safhasında ölçmeden yararlanılmaktadır. Bu nedenle ölçme, bilimde ve günlük yaşamda önemli bir yer almaktadır (Baykul ve Turgut, 2010).

### 2.4.1 Eğitim ve Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ise öğrenci ve sistem hakkında kararların alınmasında kullanılmaktadır. Bu amaçla, okul öğrenmelerinde değerlendirme çok sık kullanılır. Ayrıca değerlendirme; öğrencileri yönlendirme, seçme ve yerleştirme amaçlarıyla da kullanılmaktadır. Yönlendirme, eğitim alan bireylerin eğitim alternatiflerinin özelliklerine göre yönelmelerine yardımcı olma; yerleştirme ise, öğrencileri ilgi, alaka ve yeteneklerine ve/veya okuldaki eğitimin özelliklerine göre uygun olarak seçme ve yerleştirme durumudur (Baykul, 2012).

#### 2.4.2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanının Türkiye'deki Gelişimi

İnsanın var olduğu günden bugüne davranış kazandırma aracı olarak eğitimin ve uygulanan eğitimin amacına ulaşip ulaşmadığı sorgulandığı söylenebilir. Dolayısıyla insanın olduğu her zaman ve her yerde ölçme ve değerlendirmenin varlığından bahsedilebilir.

Türk eğitim sisteminde, ölçme ve değerlendirme alanındaki bilimsel çalışmaların Cumhuriyet Döneminde başladığı söylenebilir. Alan yazında yer alan birçok çalışma Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının 1915 yılında Binet ve Simon tarafından geliştirilen zekâ testlerinin Türkçeye tercümesi ile başladığı belirtmektedir (Öner, 1994; Özgüven, 2014; Nartgün, 2006). Bir yandan bireysel diğer yandan kurumsal çalışmalar başlamış, üniversitelerde ölçme ve değerlendirme alanında bilim adamları yetiştirilmiştir (Baykul, 2011).

Günlük hayatın hemen her aşamasında yer alan ölçme ve değerlendirmenin bir bilim dalı olarak varlığı yakın bir tarihe karşılık gelmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa'da 1965'li yıllara kadar ölçme ve değerlendirme alanında önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmaların Türkiye'de takip edilmesi zaman almıştır.

1987 yılında Türkiye'de eğitim fakülteleri bünyesinde, eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalları açılarak lisans düzeyinde eğitimler başlatılmıştır (Baykul, 2008). YÖK'ün 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında eğitimde ölçme ve değerlendirme lisans programları kapatılmıştır. Programlar, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitimlerini sürdürmüştür. İlgili tarihten itibaren eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalı eğitim veya eğitim bilimleri fakültelerinde eğitim bilimleri bölümü bünyesinde lisansüstü düzeyde eğitimler veren anabilim dallarından biri olarak devam etmektedir. Anabilim dalının amacı; ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili bilgi üretmek ve paylaşmak, bu yöndeki sorunlara çözüm önerileri getirmek, donanımlı kuşakların yetişmesine katkıda bulunmak ve bu doğrultuda nitelikli, alanında uzmanlaşmış ölçme ve değerlendirme uzmanları yetiştirmek olarak ifade edilebilir.

#### 2.4.2.1 Millî Eğitim Bakanlığı ve Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmeliklerde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel hedefi genellikle sınıf geçme ve sınıf tekrarı yönünde olmuştur.

1923 yılında yayınlanan “Sûltanî Mektepler Talimatnamesi”nde ve 1926 yılında yayınlanan “Lise ve Orta mekteplerle Muallim Mektepleri İmtihan Talimatnamesi”nde yer alan hükümler genel olarak öğrenciyi zorlayıcı nitelikte olup geçti-kaldı durumlarıyla ilgili kararlar alınmasını sağlayan yönetmeliklerdir.

Millî eğitim sisteminde 1950'lere kadar ölçme ve değerlendirme uygulamaları “sınav”, “not”, “sınıf geçme”, “sınıfta kalma” gibi kavramlar olarak ele alınmıştır. 1950'lerden itibaren ise öğretim programlarında, program geliştirme girişimlerinde ve rehberlik uygulamalarında “test”, “ölçme” gibi kavramlar olarak ele alınmaya başlanmıştır (Koç, 1993).

23-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında yapılan 4. Millî Eğitim Şûrası'nda okul öğrenmelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi neredeyse ilk defa gündeme gelmiştir. Bunun sonucu olarak, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken olası öznellik davranmalarının önüne geçilmesi için imtihanların objektif esaslara göre yapılmasına yönelik karar alınmıştır (MEB, 1995a).

5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında yapılan 7. Millî Eğitim Şûrası'nda, gündem konularından biri olan “Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme” konu başlığı ele alınmıştır. Bu Şûra'da, müfredat (öğretim) programlarının, sınav ve disiplin yönetmeliklerinin yeniden ele alınması sebebiyle okullarda uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili öneriler ne yazık ki bir karara bağlanamamıştır (MEB, 1995a).

24 Haziran – 4 Temmuz 1974 tarihleri arasında yapılan 9. Millî Eğitim Şûrası'nda, programlar ve öğrenciyle alakalı iş ve işlem akışına ait uygulamalar tekrardan ve daha şümulü olarak ele alınmıştır. Daha önceki Şûralara göre ölçme ve değerlendirme modeli ayrıntılı olarak ele alınmış; okul öğrenmelerinin ölçülmesinde uyulacak temel ilkeler belirlenmiştir. Diğer Şûralara göre yeni ele alınmış sayılabilecek ilkelere bazıları şunlardır (MEB, 1995a):

- Sınavlar dersin özelliğine göre yazılı, sözlü ya da uygulamalı olarak yapılması,

- Hataları en aza indirmek için yapılacak değerlendirmelerin birden fazla ölçme yöntem ve teknikleriyle yapılması,
- Sınavların önem sırasına göre ağırlıklandırılması,
- Değerlendirme yapılırken öğretimin amaçlarına, sınıfın başarı dağılımına ve öğrencinin bu dağılım içindeki yerine dikkat edilmesi,
- Kabul edilebilir özü olan öğrencilere bir seferlik telafi sınavı yapılması.

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında yapılan 11. Millî Eğitim Şûrası'nda eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminde yer alması gereken bir uzmanlık alanı olarak belirlenmiştir. Bu alanda çalışacak uzmanlara ise “Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı” unvanı verilmiştir. Bu uzmanlığı verecek kurumların yükseköğretim kurumları olacağı için, bu programlarının tümünün üniversitelerde açılacağı belirtilmiştir. Eğitimde ilk olarak 1982-1983 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde açılmıştır. 1997 yılında ise eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması nedeniyle Ölçme ve Değerlendirme lisans programları kapatılmıştır.

11. Millî Eğitim şurasında ayrıca “Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı'nın” tanımı ve görevleri şu şekilde verilmiştir:

*“Ölçme ve değerlendirme uzmanı, değişik eğitim kurum ve kademeleri ile okullarda öğrencinin ilgi, yetenek, tutum ve başarısını ölçüp değerlendirebilecek, öğrenciyi değerlendirme sonuçlarına ve toplumsal ihtiyaçlara uygun eğitim programına yönlerecek düzeyde, kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş kişidir(MEB, 1995a: 166).”*

Ölçme ve değerlendirme uzmanının görevlerinden bazıları ise şöyledir:

- Öğrencilerin eğitsel sorunlarının çözümü için gerekli olan testler (genel ve özel yetenek testleri) ve standart başarı testlerinin hazırlanması ile geliştirilmesi konusundaki çalışmalara katılır.
- Hazırlanan testlerin uygulanmasına yönelik katkı sağlar ve sonuçların değerlendirilmesini yönelik çalışmalar yapar.
- Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesine katkıda bulunur; gereğinde hizmet içi eğitimlerde görev alır.

18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında yapılan 12. Millî Eğitim Şûrası'nda, sınıf geçme sisteminden vazgeçilip ders geçme sisteminin uygulanmasına dair karar alınmıştır. Bu kararın daha etkin bir şekilde yapılabilmesi için merkezler kurulmasına karar

verilmiş ve bu bağlamda öğrencinin, öğretmenin ve programın başarısını ölçmek için bu konuda uzmanların görevlendirileceği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra 12. Eğitim Şûrası'nda alınan önemli kararlardan bir tanesi de ortaöğretimde yazılı ve sözlü sınavlara ağırlık verilmesi ve aynı zamanda çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin kullanımının azaltılması yönünde olmuştur (MEB, 1995a).

Şûra'da alınan bu kararlardan sonra farklı üniversitelerden 11 öğretim görevlisinin de yer aldığı "Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu" dönemin Millî Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından, ders geçme modeli olan kredili sisteme uygun modelin kurulması amacıyla kurulmuştur. Kurulan komisyon ise, görüş ve önerilerini bir rapor halinde yetkililere sunmuştur (MEB, 1990a). Raporun yanında, Bakan Avni Akyol tarafından yazılmış kredili sistemin sınıf geçme modeli ve dönemin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanı Dr. Fethi Toker tarafından kaleme alınmış liselerde ders geçme sistemi ve yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme modeli ile ilgili görüşleri de ek bir bölüm olarak yer almıştır (MEB, 1990b; MEB, 1990c; MEB, 1990d). Son olarak rapora çalışmaların değerlendirildiği bir öneriler kitapçığı da eklenmiştir (MEB, 1990e).

13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında yapılan 15. Millî Eğitim Şûrası'nda ölçme ve değerlendirme ile ilgili; ilköğretimde, eğitim - öğretim yılı başında rehberlik ve seviye tespiti, eğitim - öğretim yılı sonunda ise başarı tespiti yapılması kararı alınmıştır. Ortaöğretimde öğrencilerin başarılarının tespitinde derslerin hedeflerini ve konuların derecelerinin dikkate alınarak ölçütler tespit edilmesi ve değerlendirmelerinin buna göre yapılması, ölçme işleminde standart başarı testlerinin hazırlanarak hizmete konulması ile ilgili kararlar alınmıştır. Yükseköğretimde niteliği artırmak amacıyla, öğrencilerin ortaöğretimde kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren alanlarda yükseköğretime geçme düzeni getirilmesi, giriş sınavında kullanılan psikolojik ve eğitsel ölçme araçlarının hazırlanması ve geliştirilmesi için ölçme ve değerlendirme servislerine önem verilmesi kararları alınmıştır (MEB, 1996).

13-17 Kasım 1999 tarihleri arasında yapılan 16. Millî Eğitim Şûrası'nda, meslekî ve teknik eğitim gündem konusu olmuştur. Meslekî ve teknik eğitimde verimlilik ve etkinliğin yükseltilmesi için kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme sistemi geliştirilmesi ve uygulanması görüşü benimsenmiştir. Öğrencilerin meslekî yeterliliklerini ölçecek ve bunu belgelendirecek bir ulusal sistem geliştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır (MEB, 1999).

7 yıl aradan sonra, 13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen 17. Millî Eğitim Şûrası'nda eğitim sistemi; kademeler arası geçişler, yönlendirme, sınav sistemi, küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. 17. Şûra daha önce yapılan şûralarla karşılaştırıldığında, akademisyenlerin ve eğitim alanındaki uzmanların katılım sağlayarak oransal olarak en yüksek oranda akademi camiasını temsil etikleri bir şûra olmuştur (MEB, 2006). 17. Şûra'da ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili şu kararlar alınmıştır:

- Özel gereksinimli çocukların tespit edilmesi ve özel gereksinimlerine göre yönlendirilmesi için gerekli olan ölçme araçlarının geliştirilmesi,
- Var olan ölçme araçlarının Türkçe'ye uyarlanması, güvenilirlik –geçerlik, standardizasyon çalışmalarının yapılması ve bunları uygulayacak uzmanlar yetiştirilmesi,
- İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS'nin kaldırılması, bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmesi,
- Ölçme ve değerlendirmenin amacına yönelik; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetlerinin geliştirilmesine dair gerekli çalışmaların yapılması.

Bu Şûra'da özel eğitim alanında ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararların alınmasına karşın bu kararların uygulanmaya geç kalınması ise buruk bir sevinç oluşturmaktadır. Bu kararların 2000'li yıllardan önce alınmış olup çoktan uygulamaya geçilmesi gerekirdi.

En son yapılan 18. Millî Eğitim Şûrası 2010 yılında toplanmıştır. Şimdiye kadar belki en çok karar maddesine sahip olan bir toplantıdır. Ancak eğitim- öğretimde önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme konusuna ait kararlar “Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme” başlığı altında birleştirilerek alınmıştır. Bu kararlardan bazıları şöyledir:

- Öğrencilere yapılacak yönlendirmelerde, gözlem sonuçlarının yanı sıra yetenek testleri ve çeşitli performans değerlendirme araçları da dâhil olmak üzere psikolojik ölçme araçlarından yararlanılmalıdır.



- Öğrencilere gerekli yönlendirmelerde bulunurken, bu doğrultuda izleme çalışmaları yapmak ve yönlendirme süreçlerinden kaynaklanacak hataları en aza indirmek amacıyla yönlendirildiği kurumda da öğrencinin performansı izlenmeye devam edilmelidir.
- Ortaöğretim ve/veya yükseköğretime geçişte, öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca sürekli ve sistematik bir şekilde nesnel bilgilere dayalı olarak bir yöneltme/yönlendirme modeli hayata geçirilmelidir. Bu model hayata geçirilmeye kadar ise SBS, YGS veya LYS’de ezber bilgileri ölçen maddeler yerine, yenilenen ortaöğretim programlarını da kapsayan; ortak düşünme becerileri ile derse özel sorun çözme becerilerini ölçen madde tipleri düzenlenmelidir.
- Üniversitelerin de destek verdiği psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında, Türk kültürüne özgü psikolojik ölçme araçları geliştirilmelidir. Ayrıca, “Ulusal Test Geliştirme” veya “Ulusal Ölçme ve Değerlendirme” olarak adlandırılabilen akademik ve bağımsız bir birim kurulmalıdır.

Günümüze kadar yapılmış olan Şûra’lar gösteriyor ki ölçme ve değerlendirme alanına yeterince önem verilmemiş ve bu konuya başka başlıklarla birlikte değinilmiştir. Yetkililer tarafından bu alanda yapılması gereken çalışmaların eksikliği ya da bu alandaki uzmanın Türkiye’de yeterli sayıda olmaması gerekli çalışmaların Millî Eğitim kanalında da yeterince yapılamamasının nedenleri olarak gösterilebilir.

4 Haziran 1953 tarihinde Talim ve Terbiye’nin çatısı altında Test Araştırma Bürosu (TAB) kurulmuştur. Test Araştırma Bürosu’nun kurulmasının temel amacı, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmelere destek vermek ve bu çalışmalarını bilimsel bir temele oturtmaktır. TAB, ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmalara bilimsel bir yaklaşımla yaklaşılması için katkıda bulunmuş, giriş sınavı yapılması için testler üretilmesine ve bu doğrultuda öğrenci alınmasına önderlik etmiştir.

Test Araştırma Bürosu’nun kuruluş amaçları kısaca şöyledir:

- Eğitimle ilgili her türlü temel bilgileri ve istatistikleri toplamak, çözümlenmek, yorumlamak ve kullanıma hazır durumda bulundurmak,
- Millî Eğitim Bakanlığı’nın her kademedeki okulları için giriş, bitirme ya da seçme, sınıflandırma gibi sınavlarını planlamak, bunlar için gereken ölçme

araçlarını geliştirmek ve uygulamak, bunların sonuçlarını yorumlamak ve yayımlamak,

- Eğitim kurumlarının yararlanacakları ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirmek ve bunların daha nitelikli olmasını sağlamak,
- Rehberlik alanında ihtiyaç duyulan gerekli yöntem ve araçları geliştirmek,
- Ölçme ve değerlendirme alanında çalışan personelin gelişiminin sağlanması için gerekli kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırmak ve personelin kendi çalışmalarlarıyla ilgili yayımlar yapmasına destek vermek,
- Ölçme, değerlendirme ve araştırma ile ilgili alanlarda kendi personeli yetiştirmek ve bu amaçla seminerler ve kurslar düzenlemek,
- Kısacası Millî eğitimin gelişmesine katkıda bulunacak her türlü bilimsel nitelikte araştırma ve çalışmalar yapmak ve bunları ilgililerin yararına sunmaktır.

1960'lı yılların ortasına kadar Test Araştırma Bürosu, yukarıda zikredilen amaç ve yetkiler çerçevesinde çalışmalarına devam etmiştir. Test Araştırma Bürosu'nun kadrosunda 50'yi aşkın yüksek lisans ve doktora yapmış uzman kadrosu çalışmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında zengin bir kaynağa (kitaplığa) ve bilgisayar sistemine sahip olmasıyla, ölçme ve değerlendirme alanına ve Türk eğitim sistemine önemli katkılarda bulunmuştur (MEB, 1964).

TAB, çeşitli eğitsel testi Türkçe'ye çevirmiş; ilk, orta ve lise seviyesindeki öğrencileri için giriş ve bitirme sınavları, genel yetenek, dil yeteneği ve başarı testlerini geliştirmiş ve uygulamıştır. Bunların yanı sıra Test Araştırma Bürosu'nda, Türkiye için standart zekâ testleri geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar tamamlanamadığı için kullanıma sunulamamıştır. Bu dönemde ayrıca bazı üniversitelerin giriş sınavları da yapılmıştır. Test Araştırma Bürosu, personelinin bilgi düzeyini artırmak ve alanlarında yetkin olabilmeleri için çeşitli konularda yurtdışından yabancı uzmanlar getirmiştir. Ayrıca, bugün üniversitelerde profesör düzeyine gelmiş ve alanlarına önemli katkılarda bulunmuş o dönemki bazı personeli de akademik çalışma yapabilsinler diye yurtdışına göndermiştir (Kutlu,2013).

1970'li yıllarda Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi adıyla, TAB çalışmalarına devam etmiştir. 1980'de ise Bilgi İşlem Dairesi adı altında çalışmalarına devam

eden TAB daha sonra, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü içinde Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı adı altında varlığını sürdürmüştür. MEB tarafından gerçekleştirilen, Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS), Kurumlara Bağlı Meslek Liseleri Sınavı, Açık Lise Sınavı, Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı, Özel Okullar Sınavı, Polis Koleji Sınavı, Ehliyet Sınavı gibi birçok sınavı gerçekleştirmiştir. 1998 yılından itibaren ise uygulanmış olan OKS’de ve Özel Okullar Sınavı’nda kullanılan madde tipleriyle özgün madde ve test geliştirmenin örneklerini vermiştir.

30. 4. 1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’un 4. ve 32. maddesi ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatı yardımcı birimleri içinde yer almıştır (MEB, 1994). Özellikle 1998-2003 döneminde EARGED, ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda önemli çalışmaları gerçekleştirmiştir (MEB-EARGED, 2002). Bunlardan bazıları şöyledir:

1992 yılından itibaren EARGED özellikle Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında öğrenci başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmış testlerle eğitimde durum tespitine yönelik çalışmalara önem vermiştir. 2000’li yıllarda ise, Dünya Bankası ve T.C. Hükümeti arasında imzalanan ikraz anlaşması doğrultusunda “Temel Eğitim Projesi” kapsamında çalışmalarına devam etmiştir. Kurumda çalışan alan uzmanı öğretmenler tarafından çeşitli testler hazırlanmıştır. Pilot uygulamaları yapılarak güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış başarı testleri (Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler ve İngilizce alanlarında) ile anketler, Türkiye çapında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Başarı testlerinden ve anketlerden elde edilen bulgulara sayesinde, okullarda öğrencilerin öğrenme başarısını artıracak etmenlerin belirlenmesine yönelik gerekli çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların sonucunda temel bulgular raporlar aracılığıyla yetkililere sunulmuştur (MEB-EARGED, 2003a; 2003b).

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED),merkezi Hollanda’da bulunan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu’na (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA) 1998 yılında üye olmuştur. Bu kuruluşa üye olmasının amacı, öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını uluslararası boyuta taşımak ve Türkiye’deki öğrencilerin başarı durumlarını diğer ülke öğrencilerinin başarı durumları ile karşılaştırmaktır. Eğitimi Araştırma ve Geliş-

tirme Dairesi Başkanlığı, IEA tarafından yürütülmüş olan, TIMMS-R (3. Uluslararası Matematik-Fen Araştırması Tekrarı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ile Ekonomik İşbirliği ve Gelişim Örgütü (OECD) tarafından yürütülen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) projelerine katılmıştır (MEB-EARGED, 2002).

Yürütülen bu projeler çerçevesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu madde tiplerinden yararlanılmıştır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)'nde ise çeşitli güçlüklerde okuma parçaları verilmiş ve bunlara dayalı sorular sorulmuştur. (online: TIMSS, 2001; online: PIRS, 2001).

- *PIRLS Projesi:* Proje kapsamında 9 yaş grubu (4. sınıf) öğrencilerinin okuma becerileri karşılaştırılmıştır (MEB-EARGED, 2003e).
- *TIMSS Projesi:* Proje kapsamında matematik ve fen bilgisi alanında, 13 yaş grubu (8. sınıf) öğrencilerin başarıları karşılaştırılmıştır (EARGED, 2003c; 2003d).
- *PISA Projesi:* Proje kapsamında okuma, matematik ve fen bilgisi alanlarında, 15 yaş grubu (lise 1. sınıf) öğrencilerin bilgi ve becerileri ölçülmeye çalışılmıştır (OECD, 2000; OECD 2002).

Öğrencilerden üst düzey düşünmeyi gerektiren günümüz eğitim-öğretim faaliyetleri, ölçme değerlendirme yaklaşımlarını bilgilerin kazanılma düzeyi ile birlikte bilginin günlük yaşamda nasıl kullanılabilirdiğini ölçen bir yapıya dönüşmüştür. Bu hızlı değişime ayak uydurmak ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bu doğrultuda düzenlemek ve geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı 2014 yılında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünü kurmuştur. MEB'in bu yapıyı kurmasının amaçlarından belki en önemlisi ölçme ve değerlendirme adına yapılacak çalışmaların daha düzenli ve sistematik bir biçime büründürme isteğidir.

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulduğu andan itibaren yaptığı çalışmaların raporlarını düzenli olarak paydaşlarına sunmaktadır. Genel Müdürlük, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde geç kurulmuş olsa da, ölçme ve değerlendirme adına yapılacak çalışmaların ve sonuçlarının izlenebilirliği açısından sevindirici bir gelişmedir.

İlk olarak 2015 yılında faaliyet raporu yayımlayan genel müdürlük, 2016'da yayımladığı faaliyet raporunda ise ülkemizin ölçme ve değerlendirme ile alakalı çalışmalarının hangi birimler tarafından yapıldığına ait şöyle bir tarihçe vermiştir:

- MEB ilk defa 1952 yılında ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere test soruları hazırlamak amacıyla Test Bürosunu kurmuştur.
- 1982 yılına kadar muhtelif birimlerin altında çalışan Test Bürosu 1982 yılında Bilgi İşlem Daire Başkanlığı adını almıştır.
- 1992 yılında Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) ile birleşerek Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır.
- 1998 yılında ise Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitim Genel Müdürlüğü ile Film-Radyo ve Televizyon Eğitim Başkanlığı tek bir kurum çatısı altında birleştirilerek Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) adını almıştır. 14 Eylül 2011 tarih 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) ismi Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) olarak değiştirilmiştir.

Bu süre zarfında MEB tarafından gerçekleştirilen tüm sınav faaliyetleri Büro, Şube Müdürlüğü veya Daire Başkanlığı düzeyinde yürütülürken ilk defa 14 Mart 2014 tarih ve 6528 Sayılı Kanun ile Genel Müdürlük seviyesine çıkarılarak Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

Eğitim-öğretimde belki de uzun yıllar ölçme ve değerlendirmenin asıl amacına sınav yapmak olduğu görüşü yaygınken, bir genel müdürlüğün kurulması tüm dünyanın uyguladığı ölçme ve değerlendirme amaçlarına yönelik çalışmaların ülkemizde de daha sistematik ve etkin bir şekilde yapılacağına izlerini taşıması adına ümit vericidir.

#### **2.4.3 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanının İngiltere'deki Gelişimi**

İngiltere'de eğitimin yönetiminde genel politika uygulamalarında merkezî idare rol oynarken, ayrıntıların çözümünde ise mahallî idareler rol oynamaktadır. Merkezî hükümette Eğitim ve Çalışma Dairesi'nin (DfEE) başında Eğitim Bakanı bulunmaktaydı (Cramer, 1974). 1944 yasasına kadar eğitimle sadece yerel eğitim otoriteleri ilgilenmekteydi. Devlet eğitime müdahale etmeye başlaması bu tarihten sonra ilk

defa bir eğitim bakanlığı oluşturmasıyla başladı (Erdoğan, 2003). Bu değişikliğin nedenleri, devletin eğitimin önemini fark etmesi ve uluslararası düzeyde kabul gören yeni anlayışları eğitim sistemine yansıtmayı amaçlamasındandır (Erdoğan, 2003).

1974'te İngiliz Eğitim Bakanlığı (Department for Education-DfE), “Çocukların okuldaki başarılarını değerlendirme ve izleme yöntemlerini geliştirmeye ve yetersiz başarı insidansını tespit etmeye” yönelik Performans Birimi Değerlendirmesi'ni (Assessment of Performance Unit-APU) kurdu (Gillard, 2018). Bu durum İngiltere'nin eğitimde ölçme ve değerlendirme için ilk olarak ciddi adımlar attığı tarihi vermektedir.

Temmuz 1987'de hükümet 5-16 yaş kapsayan Ulusal Müfredatı yayınladı. Bu danışma belgesi, ulusal bir müfredatın ve ilgili değerlendirme prosedürlerinin başlatılması için planlar hazırlamaktadır (Gillard, 2018). Bu kanunda başta ulusal müfredat olmak üzere Müfredat ve değerlendirme kurullarının kurulması kararı alınmıştır.

1988 Eğitim Reformu İngiltere'nin en önemli ve geniş kapsamlı reformlarından. Bu reform sonucunda merkezî eğitim otoritelerine ve bunun yanında okullara, ebeveynlere yeni güçler ve yetkiler verilmiştir. Bunun yanı sıra yerel eğitim otoritelerinin eğitim konusunda karar yetkilerini kısıtlandırmıştır (Demirel, 1992). Merkezî idare genel olarak ulusal eğitim politikasını formüle etmekte, ulusal hedefleri belirlemekte, eğitim ile ilgili araştırma yaptırmakta, okul eğitim programının geliştirilmesi çalışmalarını desteklemekte, eğitim hizmetinde minimum standartları tespit etmekte, eğitimin kalitesini ve maliyetini izlemektedir (Oktay, 1998).

Ölçme ve değerlendirme uygulanması gerekliliği 1988 tarihli Eğitim Reformu Yasası kapsamında İngiltere ve Galler'deki okullara bir Ulusal Müfredatın sunulmasının ardından getirilmiştir.

1988 tarihli Kanun ile “Din Eğitimi ve Ulusal Müfredattan teşekkül etmiş, tüm okullarda öğretilecek 'temel müfredat' oluşturulmuştur. Ulusal Müfredat, “ulaşma hedefleri”ni ortaya koyacaktır. “Çocukların her önemli aşamadan sonra beklemeleri gereken bilgi, beceri ve anlayış; her eğitim basamağında öğretilecek 'çalışma programları' ve her bir kilit aşama sonunda öğrencilerin değerlendirilmesi için düzenlemeler yapılacaktır.” şeklinde güvence altına alınmıştır.

Yine 1988 Kanunu ile iki yeni konsey oluşturuldu. Bunlar; Ulusal Müfredat Konseyi (National Curriculum Council-NCC) ve Okul Sınavları ve Değerlendirme Konseyidir (School Examinations and Assessment Council-SEAC).

Müfredat, 1989'da aşamalı olarak yürürlüğe girdiğinde, 1991 ve 1995 yılları arasında, ilk olarak 1. Eğitim Basamağı (Key Stage 1) 'ndakiler ile yasal değerlendirmeler yapıldı. Daha sonra her bir grup 1. Eğitim Basamağı tamamladıktan sonra sırasıyla 2. Eğitim Basamağı ve 3. Eğitim Basamağı şeklinde aşamaları takip ederek değerlendirmeler yapıldı. Değerlendirmeler sadece İngilizce, matematik ve bilim ana konularına yönelik yapıldı. 1. Eğitim Basamağı'ndaki ilk değerlendirmeler, standartlaştırılmış değerlendirme görevleri olarak bilinen sınıfta uygulanan müfredat ile ilgili yapılan değerlendirilmelerdi ve bu değerlendirmelerin ortak kısaltma adı 'SARS' oldu. Hâlâ günümüzde uygulanmakta olan ve SATs adıyla bilinen sınavlar ulusal müfredat değerlendirmesinin temelini bu yıllarda atmıştır.

Tüm 3 aşamada, testler yasal değerlendirmenin ana şekli hâline geldi ancak ayrı bir öğretmen değerlendirmesi de kullanıldı. Bu, öğretmenlerin öğrencilerine, ulusal müfredatta yer alan kazanım hedeflerini öğrenip öğrenemediklerini ve ulusal müfredatta yer alan başarı hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarına karar vermelerini sağlamıştır. Her iki testin ve öğretmen değerlendirmelerinin sonuçları, üç temel aşamada 1'den 8'e kadar sayıları olan ortak bir kazanım seviyeleri kullanılarak rapor edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, 7 yaşındayken 2. Eğitim Basamağı'na ulaşmaları ulusal anlamda beklenmiştir.

Okul Sınavları ve Değerlendirme Konseyi'nin (SEAC) işlevleri, sınav ve değerlendirme açısından benzerdi; ayrıca, değerlendirme düzenlemeleri doğrultusunda yapılan değerlendirmelerin gözden geçirilmesi için uygun kurumlarla düzenlemeler yapmaktı.

1993 Eğitim Yasası ise (27 Temmuz 1993) İngiliz eğitim tarihindeki en büyük mevzuatıydı. Bu yasa şu maddeleri kapsıyordu:

- Eğitim sorumluluğu (devlet ve fon makamlarının rolleri; okul yerleri, kabul ve din eğitimi ile ilgili yeni kurallar);
- Hibe edilen okullar (okulların hibe almaya devam etmesini kolaylaştırmak için finansman ve yeni kurallardaki değişiklikler);
- Özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar (yasal tanım, Özel Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Uygulama Kodu - 1994'te yürürlüğe girmiştir);
- Okul katılımı (devam emirleri, okulun ebeveyn seçimi);

- Okullara kabul edilebilir bir eğitim standardı verememesi ('özel önlemler').

1993 Eğitim Yasasıyla Ulusal Müfredat Konseyi (NCC) ve Okul Sınavları ve Değerlendirme Konseyi'nin (SEAC) kaldırılmış ve bunlar Okul Müfredatı ve Değerlendirme Makamı (School Curriculum and Assessment Authority - SCAA) adı altında yeniden oluşturulmuştur.

1997 Eğitim yasası genel seçimlerden etkilenmesine rağmen geniş kapsamlı bir yasadı. Bu yasada da durum değerlendirme ve öğrencilerin başarıları maddesi başlığı altında ölçme ve değerlendirme konusuna yer verilmiştir.

2000 Eğitim yasasıyla yerel yönetimin eğitimle ilgilenen biriminin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili güçlendirilmesini sağlayacak maddelere yer verilmiştir.

SATs, Ulusal Müfredatın değişen içeriğini 2004 yılına kadar yansıtabilecek küçük çaplı düzenlemelerle devam etmiştir. 2005'ten bu yana, sınavların rolü, Öğretmen Değerlendirme kararlarını desteklemek için sadece dâhili olarak kullanılan testlerle 1. Eğitim Basamağında yetersiz kalmıştır. Hükûmet, 2008 yılında 3. Eğitim Basamağında ki testlerin yapılmayacağını açıkladığında daha fazla değişiklik yapıldı.

Standartlar ve Test Ajansı (The Standards and Testing Agency - STA), İngiltere'deki okul öğrencileri için tüm yasal değerlendirmeleri geliştirmek ve sunmaktan sorumludur. 1 Ekim 2011'de kuruldu ve Yeterlilikler ve Müfredat Geliştirme Ajansının (the Qualifications and Curriculum Development Agency - QCDA) görevlerini devraldı. Yeterlilikler ve Müfredat Geliştirme Ajansı (QCDA) ise, Eğitim Bakanlığı'nın bir hayır kurumuydu ve departman dışı bir kamu organıydı. İngiltere ve Kuzey İrlanda'da, QCDA Ulusal Müfredatı ve ilgili değerlendirmeleri, testleri ve incelemeleri geliştirmiş ve daha önce bu konularda Eğitim Bakanlığı Dışişleri Bakanı olarak bilinen bakana tavsiyede bulunmuştur.

2013 yılında, Eğitim Bakanı Michael Gove, Ulusal Müfredatın yeni versiyonu 2014'ten itibaren okullara sunulduğunda, başarı düzeylerinin kaldırılacağını açıkladı. Sonuç olarak, 2016'dan bu yana, eski sistemin seviyeleri artık yasal değerlendirme nin bir parçası olarak kullanılmamaktadır. Bunun yerine, testler ve öğretmen değerlendirmeleri artık her eğitim basamağında farklı modeller izlemektedir.

2000'li yılların başından bu yana ise yapılan yasalarda ölçme ve değerlendirmenin uygulanmasına ait büyük değişiklikler yoktur. Bu süreçte yerel yönetimler güçlendirilmeye çalışılmıştır. Merkezi yönetimin uyguladığı ulusal sınavlar bazı kesimler



tarafından eleştirilmiştir. Eleştirilen gerekçesi ise başta ulusal çapta sınava giren öğrencilerin yaşları olmak üzere, kamuoyunun bu sınav sonuçlarına göre gerek öğrencileri gerek okulları değerlendirmeye çalışmalarıdır.

İngiltere’de yasal değerlendirme, her çocuğun başarılı olarak ilkokuldan ayrılmasını desteklemede önemli bir rol oynar. Birincil değerlendirme sistemin öğretmen standartlarının yükseltilmesine yardımcı olmak ve her çocuğa ortaokul için hazırlanmasında temel olan okuma, yazma ve aritmetik konusunda en iyi şansını vermek için reforme edilmiştir.

Günümüzde öğrencilerin ilkokulun sonuna kadar ulaşmaları gereken standartlar ve bu standardın iddialı olması, okulların tüm öğrencilerin arka planlarına bakılmaksızın potansiyellerini gerçekleştirmelerini, desteklemesini sağlamaktadır. Yasal değerlendirmeler, dünyanın en yüksek performanslı eğitim sistemlerinde kullanılan müfredata göre karşılaştırılan yeni ulusal müfredatla uyumlu olacak şekilde güncellenmiştir.

İlkokullarda yasal değerlendirme, öğretmenlerin tüm öğrenciler için eğitim çıktılarını iyileştirmede, öğrencilerin desteklenmesinde önemli bir rol oynar ve bir dizi amacı yerine getirir.

Öğrencilerin ulusal olarak diğer öğrencilere göre nasıl performans gösterdikleri, öğretmenlerin ulusal beklentileri anlamalarına yardımcı olan ve ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okulların yerel ve ulusal düzeyde diğer okullara karşı ilerlemelerini kıyaslamalarına olanak veren bilgiler sağlar. Aynı zamanda hükümetin okulları, öğrencileriyle yaptıkları işleri dikkate almalarını, ulusal standartları izlemelerini ve zamanla eğitim politikasının etkisini ölçmelerini sağlar.

Yasal değerlendirme ayrıca, OFSTED’in okullarla performansları hakkında ve okulun performansına ilişkin diğer kanıtlarla birlikte, okullarla yapılan tartışmalar için bir başlangıç noktası da sağlar. Kanıtlar, okul özerkliğini güçlü dışsal, hesap verebilirlik ile dengeleyen bir değerlendirme sisteminin, öğrenci başarısında olumlu bir fark yarattığını ve dış hesap verebilirliğin özellikle en az avantajlı olanlar için önemli olduğunu göstermektedir.

Günümüzde yasal değerlendirme iki ana formdadır: Öğretmen değerlendirmesi ve ulusal sınavlar. Aşağıdaki tablo öğretmen değerlendirmesini ve 1 ve 2. Eğitim Basamağının öğretmen değerlendirme ve ulusal sınavların bir kombinasyonunu göstermektedir ([www.gov.uk](http://www.gov.uk) ).

Tablo 16. Mevcut yasal birincil değerlendirme sistemine genel bakış

Yıl Grubu	Yasal Değerlendirme
Okul Öncesi	<p><u>Erken yıl hazırlık aşaması profili (Early Years Foundation Stage Profile (EYFSP))</u>: Profil, ilk yılların hazırlık aşamasının sonunda öğrenci başarısını özetler ve açıklar. EYFSP verileri ulusal ve yerel otorite düzeyinde yayınlanmaktadır. Bireysel öğrenci verileri, bireysel eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını anlamak ve yıl 1'e geçişi desteklemek için kullanılır.</p>
Yıl 1	<p><u>Ses tarama kontrolü</u>: Öğretmenler tarafından yönetilen yasal tarama kontrolü. Kontrol, öğrencinin ses çözme yeteneğini değerlendirmek ve ek destek gerektiren öğrencileri belirleme amacıyla yapılır. Okul seviyeleri verileri ulusal ve yerel yönetim düzeyinde yayınlanmaz. Gerekli standardı karşılamayan öğrencilerin 2 sene içinde tekrar bu taramadan geçmeleri gerekmektedir.</p>
Yıl 2	<p><u>1. Eğitim Basamağı (Key Stage 1) ulusal müfredat değerlendirmelerinin sona ermesi</u>: Öğretmen değerlendirmeleri şu anda ara öğretmen değerlendirme çerçeveleri kullanılarak yapılmaktadır ve matematik, İngilizce okuma, bilim ve İngilizce yazımı ile raporlanmaktadır. Bu öğretmen değerlendirmeleri her yıl okulların %25'inden örnek alan yerel yetkililer tarafından harici olarak yönetilmektedir. Bu değerlendirmeler, 1. Eğitim Basamağı ile 2. Eğitim Basamağı arasında kaydedilen ilerlemeyi ölçmek için başlangıç noktasını oluşturmaktadır. İngilizce okuma, İngilizce yazma, matematik ve bilim alanlarında beklenen standardı elde eden öğrencilerin oranları, ulusal ve yerel otorite seviyesinde yayınlanmıştır, ancak okul seviyesinde yayınlanmamıştır. Şu anda 1. Eğitim Basamağında İngilizce dilbilgisi, noktalama ve yazım içeren bir test uygulanmaktadır.</p>
Yıl 6	<p><u>2. Eğitim Basamağı (Key Stage 2) ulusal müfredat değerlendirmelerinin sonu</u>: Öğrencilere matematik, İngilizce okuma ve İngilizce dilbil-</p>

---

gisi, yazım ve noktalama testleri uygulanır. İngilizce okuma, İngilizce yazma, matematik ve bilim alanında değerlendirmeler öğretmen kararına göre yapılmaktadır. Tüm okuma ve matematik (test verilerine dayanarak) ve yazım (öğretmen değerlendirme yargılarına dayanarak) beklenen standardı elde eden öğrencilerin oranları ulusal, yerel otorite ve okul düzeyinde yayınlanır ve öğrencilerin 1. Eğitim Basamağı ile 2. Eğitim Basamağı arasındaki ilerlemeyi hesaplamak için kullanılır.

İlerleme ve kazanım tedbirleri, hem seviye standardının hem de bir okula ek destek gerekip gerekmediğine dair nitelikli okul tanımının bir parçasını oluşturur.

İngilizce dilbilgisi, noktalama ve yazım kurallarındaki ulusal müfredat test verileri ve İngilizce okuma, matematik ve bilim alanındaki öğretmen değerlendirmeleri ulusal ve yerel otorite seviyesinde yayınlanmaktadır.

---

Bilim Değerlendirme: Bilim örnekleme testleri iki yılda bir yapılır. Örnekler okullardan rastgele seçilerek belirlenir. Sonuçlar sadece ulusal veri olarak raporlanır ve bireysel sonuçlar okullara veya öğrencilere iade edilmez. Bu değerlendirme, bilimdeki ulusal performansın anlaşılmasını sağlar.

---

Her iki önemli aşamada ulusal müfredatın genel standardı altında kalan çocuklar için, yasal öğretmen değerlendirmesinin bir sistemi vardır. Bundan elde edilen veriler ulusal düzeyde yayınlanmaktadır ve bu öğrencilerin sonuçları okul başarısı ve ilerleme ölçütlerine dahil edilmiştir. Bu sistem, ulusal müfredat testlerinin standartlarının altında kalan öğrenciler için yasal değerlendirme düzenlemelerinin bağımsız Rochford Review'ın tavsiyeleri paralelinde ayrı ayrı ele alınmaktadır (Rochford Review: Ulusal müfredat testlerinin standartlarının altında kalan öğrenciler için yasal değerlendirme düzenlemelerinin uzman değerlendirmesi).

## 2.5 YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ülkemizde “Türkiye ve İngiltere’deki Eğitim-Öğretim İzleme ve Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması”na ait literatür taramaları sonucunda konuya ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Konu kapsamı ile ilgili olması, benzerlik taşıması ve konuyu dolaylı olarak desteklemesi bakımından eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, ölçme ve değerlendirme, izleme ve değerlendirme sistemleri konularında yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar “yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar” başlığı altında ele alınarak sunulmaya çalışılmıştır.

Yazıcı (2009), “Türk Eğitim Sistemi ile Kanada Eğitim Sistemini” karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda her iki ülkenin benzerlik ve farklılıklarına ulaşılmıştır. İki ülkede izleme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalara yönelik ise şu sonuca varmıştır: Kanada’da ve tüm dünyada öğrencileri yönlendirmeler ilkokullardan sonra iki veya üç yıl süren uyum basamağı adı verilen ikincil alanın ikinci basamağında yapılmaktadır. Üniversite öncesinde ise lise son sınıf veya bir önceki sınıftan itibaren öğrenciler belli üniversite öğretimlerine göre yönlendirilmektedir. Bu yönlendirmeler, nitel ve nicel değerlendirme raporlarıyla birlikte oluşturulmaktadır. Türkiye’de ise bu yönlendirmeler belirli eğitim kademesi sonunda yapılan bir gün içinde birkaç saat süren sınav türüyle yapıp, yalnızca nicel değerlendirmelere ve istatistiksel verilere dayandırılarak yapılmaktadır.

Uludüz (2016), “Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım” adlı araştırmasında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla ilgili şu ifadelere yer vermiştir: Finlandiya’da lise bitirme sınavı olan Matriculation sınavı dışında ulusal düzeyde bir değerlendirme sınavı bulunmamaktadır. Yani Türkiye’de olduğu gibi ortaokuldan liseye geçişte ulusal düzeyde uygulanan bir lise giriş sınavı yoktur. Finlandiya’da öğrenciler ilgili dersin öğretmenleri tarafından her ders için 8. ve 9. sınıf performanslarının değerlendirildiği çok yönlü bir değerlendirmeye tabi tutulur ve bunun sonucunda aldıkları puanlar ile istedikleri lise için başvuru yapabilmektedirler. Finlandiya’da değerlendirmenin ulusal düzeyde değil her dersin öğretmenleri tarafından yapılması ve yapılan bu değerlendirmelerin temel eğitimin değerlendirilmesi olarak görülmesi; Türkiye’de bu alanda yapılan uygulamalar arasındaki belirgin farklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerden beklenen nitelikli değeren-

dirmeler için, öğretmenleri üst düzey beceriler kazandırmaya yönelik yöntemleri öğrenmeleri, bu üst düzey becerileri ölçmeye yönelik değerlendirme yapabilmeleri için önlemler alınmalıdır. Bu önlemler; öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim içerikli hizmet içi eğitimlerine devam edilmesi, öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesi, merkezi sistem sınavlarında üst düzey becerileri ölçmeye yönelik sorular bulundurulması şeklinde olabilir.

Çağlıyan (2018), “Sınıf öğretmenlerinin öğrenci izleme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi izleme ve değerlendirme çalışma becerileri konusundaki yeterliliklerini incelemek, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi izleme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu süreci etkileyen faktörleri tespit ederek koşulların iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler getirmek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili eğitim almadıkları ve eğitim alan öğretmenlerin de bu eğitimi yetersiz gördüğü tespit edilmiştir. Öğrenci izleme ve değerlendirme çalışmalarının süreç boyunca öğrencinin gelişimini takip ettiği, öğrencinin eksiklikleri veya yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağladığı tespit edilmiştir. İzleme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrencilerin ilerlemelerinin destekleneceği bu sayede öğrencinin kendini daha iyi tanıyacağı ortaya çıkmıştır. İzleme ve değerlendirme çalışmaları ile öğretmen, okul ve velinin öğrenci hakkında bilgi sağlayacağı, öğrenciyi daha iyi tanıyacağı, plan ve programın öğrencinin eksikliğine veya ihtiyaçlarına göre yapılacağı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine nazaran çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemleri bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri fakat eksikliklerinin de olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin izleme ve değerlendirme yaparken geleneksel araçları daha çok kullandıkları, çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına öncelik vermedikleri görülmüştür. İzleme ve değerlendirme çalışmalarının dersten derse ve öğrenciye göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci izleme ve değerlendirme çalışmalarının bir sonraki döneme aktarılmasının öğrenci, öğretmen ve veliye katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci izleme ve değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla zaman darlığı, kazanım çokluğu, seviye farklılığı, veli ilgisizliği ve çalışmalara ait kayıt tutma ile ilgili zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlere izleme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, izleme ve değerlendirme çalışmalarına daha çok önem verilmesi gerektiği ve bu çalışmaların bütün

kademelerde olması ve süreç boyunca devam edebilmesi gerektiği gibi öneriler getirilmiştir.

Demir (2018), “Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirmeye özel, web tabanlı online ölçme ve değerlendirme sistemi” adlı çalışmasında gelişen bilişim ve internet teknolojisini göz önünde bulundurularak izleme ve değerlendirmeyi daha pratik ve etkili uygulanabileceğini göstermeye çalışmıştır. Tam öğrenme yaklaşımının başarılı olabilmesi için öğrenciyi sürekli takip etmek, ders durumunu izlemek ve gerek duyulduğu zaman öğrenciye takviye vermek gerekmektedir. Fakat bir öğretmenin her bir öğrenci için mevcut sınıf ortamında her üniteden sonra izleme testleri yapması, bu testlerin değerlendirilmesi, sonuçların öğrenciye aktarılması gibi dönüt ve düzeltmeler yapılması her zaman mümkün olamamaktadır. Demir (2018) bu çalışmasında, ara değerlendirmeye özel, tam öğrenmeye yardımcı olabilecek online sınav sistemi geliştirmiştir. Geliştirilen sınav sistemi klasik online sınav sistemlerinin aksine öğrencinin istenilen derste nihai başarısını ölçmekten çok, öğrenciyi nihai sınava hazırlayan eksik ve hatalarını kazanım bazında tespit edip bunları eş zamanlı olarak hem öğrenciye hem de dersin öğretim elemanına sunmaktadır. Bu çalışma ile öğrenciye uyarlanabilir testler sunarak öğrencinin niteliğini arttıracak, öğrenciye çözemediği sorularda eşdeğer sorular yönelterek öğrencinin söz konusu ünite veya kazanımdaki başarısının daha iyi değerlendirilmesini sağlamak amaçlanmıştır.

Courtney (2008) makalesinde, Kamboçya'da uygulanan bir Eğitim Kalitesini Geliştirme Projesi'nde öğretme ve öğrenme sürecinin ölçülmesine odaklanarak bu alandaki tartışmalara katkıda bulunmaya çalışmıştır. Araştırmaya göre, öğrenci merkezli bir eğitim görüşü, öğrencinin ihtiyaçlarının anlaşılması ve öğrencinin öğrenme sürecine dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Hükümetler 'öğrenci merkezli' yaklaşımları savunurken, genellikle küresel olarak belirlenen kararlaştırılmış standartlara ve yetkinliklere ulaşmak için ulusal stratejiler ve sistemler sunmaktadır. Kurumların eğitim kalitesinin arttığına dair kanıt sağlamak için kaliteli eğitimi ve bu eğitimin nasıl ölçüldüğünü tanımlamak tartışmanın odak noktası olmuştur. Bu bağlamda izleme ve değerlendirmenin gerekliliği vurgulanmıştır.

Clarke (2012) çalışmasında değerlendirme için; bir eğitim sisteminin öğrenciler, ekonomi ve toplum için istenen sonuçları sağlayıp sağlamadığını bilmenin anahtarı olduğunu belirtmiş, ayrıca etkili bir değerlendirme olmadan, öğrencilerin öğrenip

öğrenmediğini ve reformların amaçlanan şekilde çalışıp çalışmadığını bilmenin mümkün olmayacağına değinmiştir.

Araştırmacı “What matters most for students assessment system: A Framework Paper” adlı çalışmasında, değerlendirme sisteminin asıl amacının, bir dizi kullanıcıya (öğrenci, öğretmen, topluluğa ve politikacılara) daha iyi ve kaliteli öğrenme çıktıları göstermek ve onların bu alanda daha iyi kararlar alabilmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Ülkelerin öğrenci değerlendirme sistemlerini güçlendirmedeki deneyimleri hakkındaki vaka çalışmaları, bir dizi reform ve girdilerin gerçekten somut sonuçlar alması ve üretmesi için genellikle on yıl veya daha uzun sürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ülke ekipleri en başından itibaren, değerlendirme sistemlerini dönüştürmek için gerekli olan politikaları, girdileri ve eylemleri uzun süre önce taahhüt etmek ve bunlara yatırım yapmak için plan yapmalıdır. Bunun sonucunda, daha iyi karar vermeyi destekleyen ve herkes için daha yüksek eğitim kalitesi ve öğrenim seviyesine katkıda bulunabilecek bir değerlendirme sistemi olacaktır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bilimsel çalışmaların en önemli bölümlerinden biri olan yöntem, herhangi bir araştırmanın nasıl ilerleyeceği altında yatan kuram ve analizdir. Bu yüzden, araştırma sorularını en iyi şekilde cevaplayabilecek ve gerçeğe ulaşılmasında yardımcı olabilecek bir yöntem belirlenmelidir (Merriam 2013: 3). Bu bölümde, araştırma için seçilen araştırma modeli çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Çalışma, nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütünsel bir biçimde ortaya konulan nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevreyi araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır denilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Nitel araştırmacıların amacı, belli bir konuyla ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmeyi istemektir (Büyüköztürk vd., 2012: 234).

Bu çalışmada, Türkiye’de ve İngiltere’deki eğitim-öğretimde izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması amacıyla öğretmen görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelenmesi amaçlanan nitel araştırma modeli ve bu model kapsamına giren durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca İngiltere’de bir ilköğretim okulu olan Delves Lane Primary School’den gözlem sonucu elde edilen veriler kullanılmıştır.



### 3.1.1 Durum Çalışması

Durum çalışması, güncel bir olayı gerçek yaşam bağlamı içinde araştıran ve olayı olgu çerçevesinde ele alabilen, bu olguyla ilgili durumları ise derinlemesine, çok yönlü ve sistemli bir şekilde inceleyen nitel bir araştırma yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000: 105). Durum çalışması, güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında, özellikle bağlam ve olguların sınırlarının kesin olarak belli olmadığı durumlarda araştırılmasıdır, şeklinde de ifade edilebilir (Merriam, 2013: 40). Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar vb.) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007: 73).

Nitel durum çalışmaları; bağımsız, tanımlayıcı ve deneysel olmak üzere üç türde karakterize edilmektedir. Bağımsız durum çalışmalarında belirli bir durum, olay veya olguya odaklanılmaktadır. Olgu hakkındakileri ortaya çıkartmasından ve bunun durumdan ne şekilde gözlemlenebileceğinden ötürü durumun kendisi oldukça önemlidir. Tanımlayıcı durum çalışmalarında son ürünün çalışmanın olgusuna ait yoğun ve zengin bir tanımlı içermesine odaklanılmaktadır. Çalışma sonunda çok farklı veri kaynaklarındaki nitel verilere ait örnek alıntılar, literatür kaynakları ve bulgular gibi yoğun bir rapor sunulmaktadır. Deneysel durum çalışmalarında ise okuyucunun çalışmadaki olguyu anlaması için aydınlatılmasına odaklanılmaktadır (Merriam, 2013: 50). Bu çalışmada, Türkiye’de ve İngiltere’deki eğitim-öğretimde izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi “bir grup veya olayı derinlemesine inceleme ve analiz etme ve farklı veri kaynaklarındaki nitel verilere ait örnek alıntılar, literatür kaynakları ve bulgular gibi yoğun bir rapor sunma” olarak tanımlanan tanımlayıcı durum çalışması niteliği taşımaktadır.

## 3.2 ÇALIŞMA ORTAMI

Araştırmanın çalışma ortamını Türkiye ve İngiltere’deki eğitim öğretimde izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması ve buna ilişkin öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Türkiye ve İngiltere’deki eğitim sistemi hakkındaki veriler doküman

analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet eder ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artırır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Veriler, Türkiye ve İngiltere eğitim sistemi ile ilgili çeşitli basılı bilimsel kaynaklardan ve internet ortamında yer alan kaynaklardan yararlanılarak elde edilmiştir. Ayrıca incelenen ülkelerdeki eğitim sistemine ait bilgiler Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfE) kaynaklarından, AB'nin eğitimle ilgili yaptığı çalışmaların dokümanlarından, OECD'nin eğitimle ilgili raporlarından, Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı'nın (EACEA) oluşturduğu Eurydice ve Eurpedia eğitim bilgi ağından, öğretmen örgütleri ve dernekleri gibi kuruluşların raporları, yayınları ve web sayfalarından elde edilmiştir. Doküman analizi sonucunda Türkiye'de ve İngiltere'deki eğitim-öğretim izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması ilişkin elde edilen veriler kavramsal çerçevede bölümünde sunulmuştur.

Ayrıca İngiltere'de bir ilköğretim okulu olan Delves Lane Primary School'dan gözlem sonucu elde edilen veriler de öğretmen görüşlerinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

### 3.3 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın doküman inceleme yöntemine ait evrenini, Türkiye ve İngiltere eğitim sistemleri ile ilgili alan yazındaki çalışmalar ve bunlara ait belgeler oluşturmuştur. Örneklem ise, Türkiye ve İngiltere eğitim sistemleri ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği dokümanlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye ve İngiltere'deki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma örneklemini Türkiye ve İngiltere'deki farklı okullarda görev yapan, ilköğretim derslerine giren farklı branşlardaki toplam 40 öğretmen oluşturmaktadır. Her iki ülkede de devlet okulunda görev yapan öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Türkiye'de görev yapan öğretmenler Marmara ve İç Anadolu Bölgesi'nden seçilmiştir. İngiltere'de görev yapan öğret-

menler ise Northumbria Bölgesi olarak bilinen İngiltere'nin kuzey doğusundaki okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Çalışmaya katılan 20'si İngiliz 20'si Türk olmak üzere 40 öğretmen ilköğretim seviyesinde ders veren öğretmenlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan İngiliz (K) ve Türk (T) Öğretmenlere Ait Bilgiler

İngiliz Katılımcılar	Mesleki Deneyim (Yıl)	Buldukları		Türk Katılımcılar	Mesleki Deneyim (Yıl)	Buldukları	
		Okuldaki Çalışma Süreleri	Cinsiyet			Okuldaki Çalışma Süreleri	Cinsiyet
K1	2	2 yıl	Kadın	T1	5	4 yıl	Erkek
K2	3	3 yıl	Erkek	T2	12	4 yıl	Kadın
K3	10	10 yıl	Erkek	T3	5	5 yıl	Kadın
K4	15	15 yıl	Erkek	T4	14	5 yıl	Kadın
K5	5	4 yıl	Erkek	T5	14	4 yıl	Erkek
K6	12	7 yıl	Kadın	T6	5	2 yıl	Erkek
K7	4	4 yıl	Erkek	T7	12	2 yıl	Erkek
K8	2	1 yıl	Kadın	T8	14	1 yıl	Erkek
K9	2,5	2,5 yıl	Kadın	T9	15	6 yıl	Erkek
K10	13	6 ay	Kadın	T10	4	3 yıl	Erkek
K11	8	8 yıl	Erkek	T11	5	3 yıl	Erkek
K12	3	5 hafta	Kadın	T12	10	5 yıl	Erkek
K13	30	9 yıl	Kadın	T13	21	15 yıl	Kadın
K14	6	3 yıl	Erkek	T14	12	1 yıl	Kadın

K15	1	1 yıl	Erkek	T15	17	6 yıl	Kadın
K16	3	1 yıl	Kadın	T16	16	5 yıl	Kadın
K17	17	16 yıl	Kadın	T17	5	3 yıl	Kadın
K18	6	6 yıl	Kadın	T18	5	2 yıl	Kadın
K19	8	6 yıl	Kadın	T19	4	2 yıl	Kadın
K20	25	15 yıl	Kadın	T20	13	7 yıl	Kadın

Tablo 18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 20 İngiliz öğretmenden 12’si kadın, 8’i erkektir; yine araştırmaya katılan 20 Türk öğretmenden ise 11’i kadın 9’u erkektir. Yine tabloya göre, İngiliz katılımcıların mesleki deneyimi 10 yıl ve üzeri olan 7 kişi, Türk katılımcıların ise 12 kişidir. Ayrıca, İngiliz ve Türk katılımcıların ikisinde de buldukları okulda çalışma süreleri 4 yıl ve üzeri olan 11 kişidir.

### 3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.4.1 Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünüldüğünden yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme çizelgesinde belirtilmiş olan ifade tarzı ve soru sıralamasını aynen kullanarak önceden belirlenmiş soruları sormaktadır. Görüşme çizelgesi açık ya da kapalı uçlu soruların yazılı bir listesidir ve görüşmeci tarafından kişilerarası etkileşimde kullanılmak üzere (yüz yüze, telefon ya da elektronik ortamlar üzerinden gerçekleştirilebilir) hazırlanmaktadır. Yapılandırılmış görüşmenin en büyük avantajı verileri karşılaştırabilme olanağını net olarak sağlayan tek tip bilgi sunmasıdır (Kumar, 2014). Bu çalışmada, görüşmeler standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisinden yararlanılarak hazırlanan görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Cohen vd.,

(2000:157)'ne göre bu stratejide soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenmiştir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular sırasıyla sorulur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir. Yanıtlayanlar aynı soruları cevaplar, bu nedenle yanıtları karşılaştırabilme olasılığı artar. Ayrıca bu stratejide her birey için görüşmede ele alınan başlıklarla ilgili veri tam olarak toplanabildiği için bu teknik tercih edilmiştir. Görüşme soruları eğitim alanında uzman 3 akademisyen tarafından gözden geçirilmiş ve bir dil uzmanı tarafından tashih edilmiştir. Nihai formunu alan görüşme soruları 2 ayrı yabancı dil uzmanı tarafından çevrilmiş daha sonra bir İngiliz öğretmen tarafından anlaşılmayan bir nokta olup olmadığı kontrol edilip İngiliz öğretmenlere uygulanmak üzere nihai hâlini almıştır.

Veriler, yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formu kullanılarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesinde literatürde yer alan konu ile ilgili makaleler, bildiriler, lisansüstü tezler, projeler ve diğer dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemini yansıtacak şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesindeki bilgiler ile görüşme formunun oluşturulmasına ait çalışmalar doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacına hizmet etmekte ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### **3.5 VERİLERİN TOPLANMASI**

Verilerin toplanması sürecinde, Türkiye ve İngiltere'deki okullar belirlenirken eşdeğer okulların seçilmesine, öğretmenler seçilirken ise aynı düzeyde öğrencilere eğitim veren öğretmenler olmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmacı, katılımcılara bireysel girişimleri ile ulaşmış, bu yüzden görüşme yapabilmek için herhangi bir izin alma ihtiyacı duymamıştır. Görüşmeler için, "yapılandırılmış görüşme formu" geliştirilmiş, bu formda çalışmanın amacı ve sorular yazılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve alanlarında uzman

kişiler tarafından nihaî haline getirilen 8 sorudan oluşan “yapılandırılmış görüşme formu” ile yazılı olarak alınmıştır. Bu görüşmelerde ses kaydı yapılmamış ve öğretmenler formları doldurmak suretiyle görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşme formunu doldurmaları yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlere formlar eş zamanlı olarak iletilmiş, veriler 2018 yılının Mayıs ayının 2 ve 3. haftalarında toplanmıştır.

### **3.6 VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmada uygulanan yapılandırılmış görüşme formu sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

#### **3.6.1 Nitel Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi ile araştırmada toplanan verilerin araştırılan duruma ilişkin ne söylediği ve ne ortaya koyduğuna yönelik sonuçları içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:224). Betimsel analiz, araştırma konusuna ilişkin alan yazında kavramsal ve kuramsal olarak yeterli açıklamanın olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir gibi, veri toplama aşamasında elde edilen ön bilgiler kullanılarak da düzenlenebilir.

Bu araştırmada, veriler öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilerek düzenlenmiş ve veriler bu başlıklar altında incelenmiştir. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapmak çalışma geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Katılımcıların görüşlerine yer verilmesinin bir diğer önemli yönü ise çarpıcı görüşlere de yer vermektir. Betimsel analizin amacı araştırmacı tarafında elde edilen verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçimde düzenlenmesidir. Bu amaçla elde edilen veriler öncelikle mantıklı bir sıraya sokulur, sonra yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Bu durumda betimsel analiz; bir çerçeve oluşturma, oluşturulan tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Veri analiz sürecinin başlangıcı olan çerçeve; araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri ülkelere göre karşılaştırmalı bir analizle sunmaktır. Bu aşamada görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Bu araştırmada ise öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilmiş ve veriler bu başlıklar altında incelenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunması ve düzenlenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarının her birisi için incelenen iki ülkedeki öğretmen görüşleri ayrı ayrı okunmuş, ortak ve farklı özellikler bulunmuştur. Elde edilen bulgular hem her ülkedeki uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik durumu yansıtacak hem de iki ülkenin benzer ve ortak yönlerini ortaya koyacak şekilde raporlaştırılmıştır. Ayrıca bu aşamada daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılmıştır. Bulgular arasındaki (tanımlama-karşılaştırma) ilişkiler açıklanmış ve gerekli görülen yerlerde farklı olguların karşılaştırmaları yapılmıştır.

Yukarıda belirtilen işlemler sonucunda araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar incelenmiş, sonrasında elde edilen bulgular açıklanmış ve çeşitli bilimsel araştırmaların sonuçları ile desteklenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde görüşme formunda yer alan ve katılımcılara yöneltilen her bir soru için, katılımcılardan elde edilen bulgular uygun bir şekilde sunulmuştur. K1'den K20'ye kadar yapılan katılımcı adlandırması İngiliz Öğretmenlere, T1'den T20'ye kadar yapılan adlandırmalar ise Türk öğretmenlere aittir.

*Soru 1: Üniversite eğitiminiz sırasında ya da daha sonra herhangi bir şekilde ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir eğitim aldınız mı? Eğer almadıysanız bu konuda bir eğitime ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*

İngiliz ve Türk katılımcıların Soru1'e verdikleri cevaplar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Soru 1 İçin İngiliz (K) ve Türk (T) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Soru 1	Katılımcılar	Soru 1
K1	Üniversite +Süreç	T1	Üniversite
K2	Üniversite +Süreç	T2	Üniversite
K3	Üniversite +Süreç	T3	Üniversite
K4	Süreç	T4	Üniversite + Süreç
K5	Üniversite +Süreç	T5	Üniversite + Süreç
K6	Üniversite +Süreç	T6	Üniversite
K7	Üniversite +Süreç	T7	Üniversite



K8	Üniversite +Süreç	T8	Üniversite
K9	Üniversite +Süreç	T9	Üniversite
K10	Üniversite +Süreç	T10	Üniversite
K11	Üniversite +Süreç	T11	Üniversite
K12	Üniversite +Süreç	T12	Üniversite
K13	Üniversite +Süreç	T13	Üniversite
K14	Üniversite +Süreç	T14	Üniversite
K15	Üniversite +Süreç	T15	Üniversite
K16	Üniversite +Süreç	T16	Üniversite
K17	Üniversite +Süreç	T17	Üniversite + Süreç
K18	Üniversite +Süreç	T18	Üniversite
K19	Üniversite +Süreç	T19	Üniversite
K20	Süreç	T20	Üniversite + Süreç

Tablo 18'e bakıldığında İngiliz katılımcıların büyük bir kısmı üniversitede, hepsi ise süreç içerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim aldıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu tarz eğitimlere değişen eğitim anlayışından ya da yeni gelen nesilden dolayı sürekli olarak ihtiyaç duyacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Türk katılımcıların hepsi üniversitede ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik yaptıkları süreç içerisinde ise sadece 4 katılımcı (T4,T5,T17,T20) bu alanda bir eğitim aldığını belirtmektedir. Genel olarak tüm katılımcılar süreç içerisinde bu tarz eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Bir katılımcı (K11) üniversite ve süreçte aldıkları eğitimi şöyle ifade etmektedir: *‘Üniversite: Üniversite derslerinde Öğrenme stratejileri için Değerlendirme eğitimi*

*aldık. Göreve başladığımızda, bireysel olarak okullar kendi değerlendirme sistemlerini bizimle konuşacaklardı.*

*Sürekli mesleki gelişim: County Durham'da, bölge okulları için bir değerlendirme ağı toplantısı var. Yillardır öğretmenlik yaparken SAT'lar için eğitim aldım. Bir okul olarak, bilimi değerlendirmek için eğitim düzenledik. Yazının değerlendirilmesi ve yönetilmesi konusunda birçok eğitim aldık. Ayrıca SEN'in (Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların) değerlendirilmesi konusunda da eğitime katıldım.”*

Ayrıca uzun süredir öğretmenlik yapan bir katılımcı (K4) üniversitedeyken ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim almadığını belirtmekte ve şunları eklemektedir:

*“Ancak mesleki gelişim amacıyla uygulanan program aracılığıyla birçok ölçme ve değerlendirme eğitimi aldık. Süregelen değişiklikler olduğu için bu tarz eğitimlere sürekli olarak da ihtiyaç duyacağız.”*

Bir katılımcı (T9) üniversitede ölçme ve değerlendirme eğitimi almasına rağmen süreç içerisinde de bu eğitime ihtiyaç duyduğunu şöyle ifade etmektedir:

*“Üniversite eğitimim sırasında bu dersi almıştım. Yüzeysel işlendiğinden ötürü çok fazla hatırladığımı söyleyemem. Fakat bu dersin önemini iş hayatına atılınca anladığımı söyleyebilirim; özellikle kendi öğrencilerimin başarısını ölçerken onlara sınav hazırlarken veya kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl bir ölçme yapabileceğim ile ilgili... Bu eğitimin hizmet içi eğitim olarak belli aralıklarla verilmesi taraftarıyım. Bu konu ile ilgili gelişen teknoloji ile birlikte online ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de eklenerek öğretmenlerin bu alandaki bilgilerinin güncellenmesi gerekiyor.”*

Bir başka katılımcı (T9) süreç içerisinde olması gereken eğitimin gerekliliğini şu ifadelerle desteklemektedir:

*“Evet üniversite eğitimim esnasında ölçme değerlendirme konularında eğitim aldım fakat yenilenen ve güncellenen müfredatlar, günümüz öğretim ve öğrencilerin gereksinimleri, teknolojik gelişmelerle desteklenen ölçme değerlendirme araçları gibi etmenleri göz önünde bulundurmamız gerekirse, ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin belirli aralıklarla verilmesi gerektiğini düşünmekteyim.”*

Bir başka katılımcının (T12) konuyla ilgili düşünceleri şöyledir:

*“Lisans eğitimim esnasında aldım. Ancak yeterli olmadığını düşünüyorum. Daha kaliteli bir eğitime her zaman ihtiyaç vardır.”*

Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki, herhangi bir konuda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme alanında da öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için üniversitede bu konuyla alakalı temel dersin alınması gerekiyor ancak sadece bu yeterli değildir. Süreç içerisinde gerekli eğitimler alınmalı, güncellenen müfredata, değişen neslin eğilimlerine göre bu eğitimler de geliştirilerek öğretmenlere belirli aralıklarla verilmesi gerekmektedir. İngiltere’de gerek İngiliz öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlardan gerek yapılan gözlemler sonucunda çıkan sonuçtan formasyon içerikli bu tarz hizmet içi eğitimlerin düzenli olarak verildiği görülmektedir. Ülkenin eğitim politikası kaliteli öğretmen, kaliteli eğitim şeklindedir bu yüzden öğretmen yetiştirme konusunda gerek yerelde gerek okul bazında sürekli çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye’de ise görüşme sonuçlarından da anlaşılacağı üzere bu konuda düzenli bir çalışma olmamaktadır. Bir kısım kişisel çabaları olan öğretmenler süreç içerisinde bu tarz eğitimleri alırken, başkaları bu tarz eğitimlerden mahrum kalabilmektedir. Bu durum Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikasının eksikliklerinden biri gibi durmaktadır.

Öğretmenler, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireylerinin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, kısacası bir ülkenin kalkınmasında başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999: 21). Nitelikli insan gücünün başında gelen öğretmenlerin kalkınmada ve toplumların gelişmesinde önemli bir rol oynadığı birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Alkan ve Kavcar, 1998: 9). Yeni nesillerin niteliği onu yetiştiren öğretmenlerinin niteliği ile aynı doğrultuda olacaktır. Öğretmen, ülkelerin ve toplumların ihtiyaç duyduğu mesleklerin tamamını yetiştirmektedir. Ayrıca öğretmenin niteliği ile yetiştirilecek bireyin niteliği arasında aynı doğrultuda bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler bir ülkenin kalkınması için gerekli en önemli unsurlardan biridir ve bu yüzden öğretmenlerin istenilen nitelikte yetiştirilmesi o ülkenin gelişmesine önemli derecede katkı sağlayacaktır (Kaya, 1984).

*Soru 2: Öğrenci başarısını izlemede nasıl bir yol izliyorsunuz? Diğer öğretmenlerden farklı uygulamalarınız var mı? Varsa bunlar nelerdir?*

İngiliz katılımcıların Soru 2’ye verdikleri cevaplar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Soru 2 İçin İngiliz Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Kategoriler	
	Bıimlendirici değerlendirme	Özetleyici değerlendirme
K1	+	+
K2	+	+
K3	+	
K4	+	
K5	+	
K6	+	
K7	+	
K8	+	
K9	+	+
K10	+	+
K11	+	+
K12	+	+
K13	+	+
K14	+	+
K15	+	+
K16	+	+
K17	+	+
K18	+	+

---

K19	+	+
K20	+	+

---

Tablo 19’ a bakıldığında İngiliz katılımcıların hepsi öğrenci başarısını izlemek için biçimlendirici değerlendirme yaptığını aynı zamanda buna ek olarak büyük çoğunluğunun özetleyici değerlendirme yaptığını belirtmektedir.

Ayrıca bir katılımcı (K17) okulda öğrencilere uyguladıkları izleme çalışmalarını ayrıntılı şekilde şöyle belirtmiştir:

*“Derslerde izliyoruz - defterlerini kontrol ediyor, işaretleme ve geri bildirim yapıyoruz.*

*Çocukların sözlü yanıtlarını dinliyoruz.*

*Testler aracılığıyla da değerlendiriyoruz - her dönem için Matematik, Okuma ve İngilizce, Noktalama & Gramer.*

*Yazma ve diğer temel konular için öğretmen değerlendirmesi yoluyla değerlendiriyoruz.*

*Öğrenci defterlerini hem meslektaşlarımızla hem de bölgemizdeki diğer okullarla değerlendiriyoruz.*

*ITRACK sistemimize belirli aralıklarla değerlendirmeleri kaydediyoruz.*

*2. Sınıf ve 6. Sınıflar için ulusal sınavlar uygulanıyor.*

*Erken Yıllar (3 ila 5 yaş) –Okul öncesi için gözlem ağırlıklı değerlendirme yapıyoruz.”*

Biçimlendirici değerlendirme yaparken katılımcıların bahsettikleri yöntemler aşağıdaki gibi sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

- Gözlem yapma (12),
- Ders esnasında soru-cevap yöntemi (6)
- Defter kontrolü / Defter notlandırılması (10)
- Okulun genel izleme sistemine kayıt etme (6)

Özetleyici değerlendirme olarak tüm katılımcıların bahsettikleri yöntem “*Dönem Sonu Sınavları*”dır.

Genellikle sorunun devamı olan “Diğer öğretmenlerden farklı uygulamalarınız var mı? Varsa bunlar nelerdir?” sorularına ek olarak görüş belirten yok denecek kadar azdır. Hatta bir katılımcının (K8) bu konuya yönelik şu sözleri dikkat çekicidir: “*Okulda bütün öğretmenlerden aynı ölçme uygulamaları yapmaları bekleniyor...*”

Türk katılımcıların Soru 2’ye verdikleri cevaplar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Soru 2 İçin Türk Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Kategoriler	
	Biçimlendirici Değerlendirme	Özetleyici Değerlendirme
T1		+
T2	+	+
T3		+
T4		+
T5		+
T6	+	+
T7	+	+
T8	+	+
T9	+	+
T10	+	+
T11		+
T12	+	

---

T13	+	+
T14	+	+
T15	+	+
T16	+	+
T17	+	+
T18	+	
T19	+	+
T20		+

---

Tablo 20'ye bakıldığında Türk katılımcıların 2 tanesinin (T12 ve T18) öğrenci başarısını izlemek için sadece biçimlendirici değerlendirme yaptığını, 6 tanesinin (T1,T3,T4,T5,T11,T20) sadece özetleyici değerlendirme yaptığını ve geriye kalan 12 katılımcının ise hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme yaptığı görülmektedir.

Biçimlendirici değerlendirme yaparken katılımcıların bahsettikleri yöntemler aşağıdaki gibi sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

- Gözlem yapma (10),
- Ders içi performans (9).

Özetleyici değerlendirme yaparken katılımcıların bahsettikleri yöntemler aşağıdaki gibi sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

- Konu/dönem sonu yapılan sözlü/yazılı değerlendirme sınavları (14),
- Ödevler veya performans/proje ödevleri (5).

Sorunun devamı olan “Diğer öğretmenlerden farklı uygulamalarınız var mı? Varsa bunlar nelerdir?” sorularına genellikle diğer öğretmenlerden çok farklı bir yöntem uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

İngiltere’de öğrenciler ITRACK adlı ya da bunun benzeri sistemlerle düzenli olarak izlenmektedir. Bu sisteme öğrencilerin başarıları işlendiği gibi birçok özelliği de kaydedilmektedir. Böylelikle öğretmen değişikliği olduğunda yeni gelen öğretmen öğrenci durumundan haberdar olmakta ya da okul yönetimi bu sistem sayesinde öğrenci eksikliklerinin tamamlanmasına yönelik gerekli önlemleri alabilmektedir.

Türkiye’de bu tarz gelişmiş bir sistem uygulaması bulunmamaktadır. Bireysel öğrenci başarısını ülke genelinde E-okul sistemine işlenen dönem sonu notlarından izlenebilmektedir. Yani dönem içi herhangi bir öğretmen değişikliğinde yeni gelen öğretmen, varsa eğer E-okuldaki öğrenci sınav notlarına ulaşabilmektedir. Bunun dışında süreç içerisinde kendi tecrübeleriyle öğrenciyi tanıma fırsatı bulmaktadır.

Değerlendirmenin amacı ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için; gelişmeye başlayan yeteneklerini keşfetmek, belirginleşmeye başlayan ilgilerini izlemek ve onları başarılı olacakları düşünülen alanlara doğru yöneltme çalışmalarının sağlanmasına yönelik olmalıdır. Öğrenciler, temel becerilerini ilköğretim düzeyindeyken kazanmaktadır. Bu beceriler ilköğretimden sonraki öğretim düzeylerinde ve hayat dair gerekli beceriler olduğundan üzerine düşülmesi gereken konulardır. Bu durum, ilköğretimde temel becerilere yönelik kazanımların sıkı bir şekilde izlenmesini ve eksiklerin mümkün olduğunca tamamlanarak devam edilmesini zorunlu kılmaktadır. İlköğretimde değerlendirmenin diğer bir amacı ise, öğretmene, öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini belirlemede yapılan öğretim hakkında dönüt sağlama olanağı verme olmalıdır. İlköğretimde eleme, seçmece yerleştirme gibi kesin karar verme ile sonuçlanacak değerlendirme yaklaşımları yerine; öğrencilerin tanınması, gelişen bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin izlenmesi, gelecekleri için verilecek kararlarda bu izleme sonuçlarının referans alınması, yeni bilgilere göre gerektiğinde kararları değiştirmeye açık bir değerlendirme anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme sonuçları öğretmenin ve okulun performansını gösterecek ve gelişmelerine ışık tutacak nitelikte olacaktır (Baykul, 2010).

*Soru 3: Okulunuzda öğrenci başarısını izleme konusunda hangi çalışmalar yapılmaktadır? Bu çalışmalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bu çalışmaların etkili olduğunu düşünüyor musunuz?*

İngiliz katılımcılar “Okulunuzda öğrenci başarısını izleme konusunda hangi çalışmalar yapılmaktadır?” sorusuna “Soru 2’deki cevabıma bakınız!” diye ya da aynı doğ-



rultuda cevaplar vermişlerdir. Bu durum öğretmen ve okulun öğrenci başarısını izleme konusunda paralel çalışma yürüttüğünü göstermektedir. Genel olarak yapılan çalışmaları kategorize edildiğinde “*Öğretmen Değerlendirmesi*” ve “*Dönem Sonu Sınavlar*” şeklinde belirtilmiş, bunların sonuçlarının belirli aralıklarla okulun genel izleme sistemine kaydedildiğine değinilmiştir.

“Bu çalışmalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bu çalışmaların etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuyla devam edildiğinde ise çalışmaların faydalı olduğu belirtilirken tüm öğretmenler yapılan testler ya da dönem sonu sınavlarına nazaran “*Öğretmen Değerlendirme*”sinin daha etkili olduğunu savunmaktadır.

Ayrıca bir katılımcı (K8) okulda öğrencilere uyguladıkları izleme çalışmalarının etkili olmasıyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Herkesin aynı yöntemleri kullanarak değerlendirme yapması tutarlılık sağlıyor ve öğrenci başka bir öğretmen tarafından değerlendirilse de sonuçlar tutarlı oluyor, eğer öğretmenler dürüst değerlendirme yaparlarsa çalışmalar etkili oluyor.”*

Türk katılımcılar ise “Okulunuzda öğrenci başarısını izleme konusunda hangi çalışmalar yapılmaktadır?” sorusuna 3 katılımcı (T1,T6,T7) okullarında bu yönde bir çalışma olmadığını dile getirmiştir. Geriye kalan 17 katılımcının bahsettikleri yöntemler aşağıdaki gibi sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

- Ortak sınavlar/ Yönetmelikte yer alan sınavlar (10),
- Deneme/Kazanım/Değerlendirme sınavları (12),
- MEB izleme sınavı (1),
- Rehberlik servisi ile birlikte yapılan çalışmalar (2).

Bir katılımcı (T6) okullarında bu alanda çalışma yapılmadığını şöyle dile getirmiştir: “*Yönetmelikte yazan sınavlar dışında okulun ekstra yaptığı bir çalışma yoktur.*”

Bir başka katılımcı (T19) ise okullarında yapılan çalışmayı şöyle aktarmıştır:

*“Okulumuzda test usulü okul merkezli deneme sınavlarıyla ve yazılı üzerine öğrenci başarısı izlenmektedir. Etkili olduğunu düşünmüyorum.”*

“Bu çalışmalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bu çalışmaların etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuyla devam edildiğinde var olan çalışmaların yetersiz olduğu ya da etkili olmadığı ile ilgili dönütler olmuştur.

Bunun yanı sıra bir katılımcı (T9) okulunda yapılan çalışmanın etkili olduğunu şu ifadelerle paylaşmıştır:

*“Okulumuzda sınıf öğretmenliği veya ders öğretmenliği dışında genel başarıyı izleme, genel deneme sınavları, şube öğretmenler kurulu toplantılarında sunulan düşünceler, rehberlik servisinden yararlanılmaya ve öğrencinin yönlendirilmeye çalışılması şeklinde olmaktadır.”*

Öğrenmeleri izleme amacını güden değerlendirmeler, belirlenen kazanımların sonunda yapılır. Bu değerlendirmelerde temel amaç, öğrencileri tanıma, onların öğrenme eksikliklerini belirleme, bu eksikliklere yol açan durumları tespit etme ve öğrencilerin dersin kazanımları doğrultusundaki öğrenme düzeylerini belirlemektir (Özçelik, 1998: 223-226).

Yapılan görüşler doğrultusunda İngiltere’de okullarda öğrenci başarısını izlemeye daha sistematik çalışmalar yapılırken, Türk katılımcıların verdiği bilgilere göre bu tarz çalışmalar okuldan okula değişebilmektedir. Bazı okullar ise bu tarz çalışmalarını göz ardı etmektedir. Türkiye’de öğrenci başarısını izlemek maalesef yönetmelikte yer alan sınavlar doğrultusunda yapılmaktadır ya da bunun dışında il/ilçe/okul bazında yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının bazı bölge/il/okullarda uyguladığı izleme sınavından ise katılımcıların haberi bile olmadığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Soru 4: *Ülkenizde uygulanan eğitim-öğretimde, ölçme-değerlendirme kapsamındaki izleme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir? Bu çalışmaların etkili ve objektif bir şekilde yapıldığını düşünüyor musunuz?*

Tüm İngiliz katılımcılar ulusal sınav olan belirli düzeylerin sonunda uygulanan SATs sınavlarının ülke çapındaki ölçme-değerlendirme kapsamındaki izleme ve değerlendirme çalışmalarının başında yer aldığını belirtmektedir.

Ayrıca bir katılımcı (K17) ayrıntılı olarak bu soruya şöyle cevap vermiştir:

*“Bunlar ulusal olarak ölçülür:*

*Hazırlık Aşaması sonu (okul öncesi) değerlendirmesi - öğretmen değerlendirmesine karşı,*

*1. Eğitim Basamağı (Key Stage1) sonu değerlendirmesi - yine öğretmen değerlendirmesine karşı,*

2. *Eğitim Basamağı (Key Stage2) sonu değerlendirmesi - matematik, okuma ve İngilizce, noktalama ve dilbilgisi testleri.*
3. *Eğitim Basamağı'nın sonunda - öğretmen değerlendirmesine karşı yapılan ulusal çaplı sınavlar uygulanmaktadır.*

*Ayrıca Moderasyon yöntemi bir grup okulda yapılır, okullar birbirlerinin öğrencilerinin bakarak seviyeleri hakkında ortak karar alırlar.”*

Ulusal çapta yapılan sınavın objektifliğinden şüphe duyulmazken, sonuçlarının tam olarak öğrenci başarısındaki gerçekliği yansıtmadığını belirtiyorlar. Bu konu ile ilgili bir katılımcı (K15) şu açıklamada bulunmaktadır:

*“SATs sınavları objektif bir şekilde yapılıyor ama öğrenci başarısını sınavda tam anlamıyla gösteremediği için sonuçlar güvenilir değil, standart testlerin sınırlamaları var ve öğrenci gerçek başarısını gösteremiyor.”*

Benzer ifadelerle başka bir (K9) katılımcı bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle paylaşmaktadır:

*“Devlet koyduğu hedefleri Eğitim Basamakları sonlarında yaptığı sınavlarla izliyor, öğrenciler bu tarz sınavlarda bazı faktörler yüzünden normal zamanki başarısını gösteremiyor.”*

Bu sınavların etkililiğiyle ilgili ise bir katılımcı (K14) şu ifadeleri kullanmaktadır:

*“Ulusal testlerde sadece İngilizce ve matematik sınavı yapılıyor ve bu bütün müfredatı kapsamadığı için uygun değil, bütün okul sadece 6. sınıfta öğrendiklerinden yapılan sınav sonucuna göre değerlendiriliyor.”*

Birçok öğretmen küçük yaştaki öğrencilere sınav uygulanmasından rahatsız, sadece öğretmen gözleminin yeterli olacağını düşünmektedir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı (K3) var olan durumu şöyle savunmaktadır:

*“Eğitim Basamakları sonlarında yapılan SATs sınavları var ama küçük yaştaki çocukları stres altına sokarak sınav yapmak yerine öğretmen değerlendirmelerinin daha etkili olduğu ve öğretmenlere güvenilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Bir grup öğretmen ise, bu sınavların sadece belirli branşlar üzerinden yapıldığını (İngilizce ve matematik) bunun dışındaki öğrenmelerin ölçülmediğini vurgulamaktadır. Bu konu ile ilgili bir katılımcı (K18) düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

*“Birleşik Krallık'ta ulusal sınavlar yapılıyor lakin sadece İngilizce ve matematik sınavı yapılması uygun değil, öğrencilerin diğer becerileri ölçülemiyor bu tarz sınavlarla. Bu yüzden öğretmen izleme ve değerlendirmelerinin önemi artıyor.”*

Bir başka katılımcı ise (K2) öğretmenlerin öğrenci izleme ve değerlendirmelerindeki rollerinin gelişimleri için neler yapıldığına dair şöyle bilgi vermiştir:

*“Eğitim pratiğimizi sürekli olarak değerlendiririz ve uyguladığımız öğretim metotlarını ve sonuçlarını iyileştirebileceğimiz yolları düşünürüz. İzleme açısından, pratiğimizi nasıl geliştirebileceğimiz konusunda bize fikir veren kıdemli liderler tarafından gözlemleniyoruz.”*

Türk katılımcıların yapılan çalışmalarla ilgili söz ettikleri yöntemler aşağıdaki gibi sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

- Liselere geçiş sınavı/ 8.sınıflara yıl sonunda uygulanan merkezi sınav (13),
- Dönem içinde öğretmenlerin uyguladıkları sınavlar (11),
- 5.Sınıflara uygulanan (MİS) merkezi izleme sınavı (1)

Türkiye’de uygulanan ölçme-değerlendirme kapsamındaki izleme ve değerlendirme çalışmalarını bir katılımcı (T9) şu şekilde özetlemiştir:

*“Ülkemizde uygulanan eğitim öğretimde ölçme-değerlendirme kapsamında izleme ve değerlendirmeler genel olarak çoktan seçmeli sınavların sonuçlarının istatistiksel olarak verilmesi ve nicel verilere dökülmesi ile yapılmaktadır. Sonuçlar objektif olsa da ölçmenin her öğrenciye göre olduğunu düşünmemekteyim.”* Bir başka katılımcı (T10) ise görüşlerini şöyle belirtmiştir: *“Ülkemizde yazılı sınavlar, deneme sınavları, lise giriş sınavları yapılmakta. Objektif olduğunu fakat etkili olmadığını düşünüyorum.”*

Katılımcılardan sadece bir tanesi ise MİS (Millî İzleme Sistemi) sınavı ile ilgili bilgi paylaşmıştır. Bu sınav 2017 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından belirli okullarda yapılan bir çalışmadır. Belki belirli okullarda yapılıyor olması belki de başka nedenlerden dolayı öğretmenlerimizin böyle bir çalışmadan bahsetmemesi ya da haberi olmaması üzücüdür. Katılımcımızın (T5) soruya cevabı şöyle olmuştur:

*“Yazılı sınavlar dışında 8. Sınıflara yönelik liselere yerleştirmede kullanılan yıl sonunda uygulanan merkezi bir sınav yapılmaktadır. Ayrıca bu yıl 5. Sınıf öğrencilerinin fen, matematik ve Türkçe okur-yazarlıklarını ölçme amacıyla MİS adında bir sınav uygulanmıştır.”*

Yapılan uygulamaların etkililiğiyle ilgili ise bir katılımcı (T15) şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Ülkemizde izleme ve değerlendirme çalışmaları sınav ve ödev yoluyla yapılmaktadır. Sadece bu değerlendirme yöntemlerine dayalı bir değerlendirmenin çok doğru olmadığını düşünüyorum.”*

Sadece bir katılımcı (T13) konuyla ilgili diğerlerinden farklı bir yorumda bulunmuştur:

*“... en iyi değerlendirmeyi öğrenciyle uzun süre vakit geçiren ders işleyen öğretmeni yapabileceğini düşünüyorum.”*

Görüldüğü üzere, İngiltere’de eğitim - öğretimde izleme ve değerlendirme çalışmaları daha sistematik ve bir birliktelik içinde yürütölmektedir. Türkiye’de ise bu durum, öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere şimdiye kadar oluşmamış bir düzen içinde yürütölmektedir. Ölçme ve değerlendirme sadece sınavdan ibaret olarak görölmeye devam edilirse de bu durumun iyileşebileceği öngörülmektedir.

Her iki gruptaki katılımcıların görüşlerine bakıldığında ise en iyi izleme değerlendirmeyi öğretmen yapar düşüncesi hakimdir.

Öğretmen, bir eğitim sistemi içerisinde kuşkusuz en önemli işleve sahip unsurdur. Eğitim programlarının uygulamasında görev alan, öğretim sürecini yöneten, genel ve özel çerçevede eğitsel amaçlara ulaşmada en kritik rolü üstlenen her zaman öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin önemi eğitimin niteliksel gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Yan, 2009: 114). Bu bağlamda öğretmenin niteliksel gelişimine ne kadar katkı sağlanırsa, öğrencilerin gelişimine de o kadar katkı sağlanmış olur. Öğretmenin öğrencilere uygulayacağı izleme değerlendirme çalışmaları da sadece sınavdan ibaret olmayacaktır.

*Soru 5: Sizce öğrencilerin öğrenmelerini ölçmek ve bu durumu değerlendirmek onların başarılarına nasıl bir katkı sağlar?*

Tüm İngiliz katılımcılar bu soruya benzer ifadelerle şöyle cevap vermişlerdir:

*“Öğrencilerin ne öğrendiklerini görmek ve bir sonraki adımın planlanması için gereklidir. Bu durum öğrencilerin gelecekteki başarı durumunu artıracak şekilde katkıda bulunur.”*

Ayrıca bir katılımcı (K11) öğrenciye sağlanacak katkı için şöyle bir yorumda bulunmuştur:

*“Kısa zamanda öğrencinin başarısını artırmak için, öğretmenin buna yönelik planlaması için gereklidir. Uzun zamanda öğrencilerin sonuçları biriktirilerek gelecek mesleklerini karar vermede ve yüksek eğitim almada yardımcı olur.”*

Türk katılımcıların bu soruya verdikleri ortak cevapların özet hali aşağıdaki gibi sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekans belirtilmiştir:

- Öğrencilerin başarı durumunu olumlu etkilemektedir (14),
- Öğrencilerin başarı durumunu olumsuz etkilemektedir (1),
- Bazı öğrencileri olumlu etkilerken bazılarını olumsuz etkilemektedir (5).

Bir katılımcı (T9) konuyla ilgili öğrencinin başarı durumunu olumlu etkileyeceğine yönelik görüşlerini şöyle belirtmektedir:

*“Öğrencilerin isteneni ne kadar elde edip edemediklerini ortaya çıkarmak ve dönüt sunabilme noktasında öğrenmelerini ölçmek gerekli olup değerlendirme sonucuna göre eksikliklerin giderilmesi veya var olan başarıyı teyit etme bağlamında başarılarına olumlu katkı sunacaktır.”*

Bir katılımcının (T13) konuyla ilgili farklı olan bir görüştür ve şu şekilde ifade etmiştir:

*“Başarı hedefli öğrenci genelde iyidir. Orta seviyeli öğrenciler için itici bir ivme gibidir. Hedefi olmayan ve üşengeç bir öğrenci için pek etkili olduğunu sanmıyorum.”*

Sadece bir katılımcı (T10) konuyla ilgili öğrencinin başarı durumunu olumsuz etkileyeceğine yönelik görüşlerini şöyle belirtmektedir:

*“Bu durum öğrencilerin negatif yönlü gelişim sergileyeceğini düşünüyorum. Aksine derse ilgisi azalır.”*

Yılmaz Köseoğlu (2011) bir çalışmasında; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı süreçlerin öğrenciler için eğlenceli, ilgi çekici hatta mutluluk verici olduğunu tespit etmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle birlikte kullanılması, öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve hatta olumsuz tutumları değiştirebildiği görülmüştür (İlhan, 2006). Öğrenciler sürece dayalı, aynı zamanda kendilerinin de sürece dâhil olduğu ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanıldığında, ilgili derse/alana yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir (Orhan, 2012).

Türkiye’de geliştirilen yeni öğretim programları üzerine yapılan birçok araştırmada, özellikle ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik aksaklıklar yaşandığı tespit edilmiş ve ayrıca öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları alanın ölçme ve değerlendirme olduğu belirtilmiştir (Bal, 2013; Bayrakdar Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Benzer ve Eldem, 2013; Cansız Aktaş ve Baki,).

İngiliz katılımcılar, ölçme ve değerlendirmenin öğrenci başarısını arttırıcı yönde katkı sağlayacağı şeklinde soruya aynı doğrultuda cevap verirken, Türk katılımcıların bu konuda fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Bu durum Türk öğretmenlerin bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerinden kaynaklanıyor olabilir.

*Soru 6: Sizce öğrencinin başarı durumunu izlemek ve bunun için ölçme-değerlendirme yapmak neden gereklidir? İzleme ve değerlendirme için daha farklı neler yapılabilir?*

Tüm İngiliz katılımcılar bu soruya benzer ifadelerle şöyle cevap vermişlerdir:

*“Öğrencilerin nasıl ilerlediğinin farkında olmak ve onlara daha faydalı planlamalar yapmak için izleme ve değerlendirme çok önemlidir.”*

Ayrıca bir katılımcı (K11) yapılan uygulama için şöyle bir yorumda bulunmuştur: *“Öğrencinin neyi nasıl öğrendiğini tespit etmek için özellikle erken yaşlardan itibaren uygulanması önemlidir.”*

Bir katılımcı (K14) ise şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Çocukların derslerde ve daha uzun bir sürede ilerleme kaydettiğini izlemek önemlidir. Öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrettiklerini gözlemlemeye yardımcı olur. Çev-*

*rimiçi, bilgisayarlı bir sistemin kullanılması iyi olacaktır, böylece tüm veriler kolayca hesaplanabilir.”*

Tüm Türk katılımcılar bu soruya benzer ifadelerle şöyle cevap vermişlerdir:

*“Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak, dönüt alıp iyileştirmek veya geliştirmek, öğrenme düzeyini arttırmak için ölçme ve değerlendirme yapılması gerekiyor.”*

Bir katılımcı (T17) konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Öğrenme başarısını değerlendirmek, eksiklikleri gidermek, farklı çalışma stratejileri geliştirmek için ölçme ve değerlendirmelerin yapılması gerekir.”*

“İzleme ve değerlendirme için daha farklı neler yapılabilir?” diye devam eden soru içinse, katılımcılardan şu görüşler gelmiştir:

- Bireysel değerlendirme yapılmalı,
- Sürece yönelik izleme ve değerlendirme yapılmalı,
- Mesleki rehberlik analizleri dikkate alınmalı,
- Öğrencilerin katıldıkları yarışma ve proje sonuçları dikkate alınmalı,
- Öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına fırsat verilmeli,
- Öğrenciyi her sınıf aşamasında gözlemleyip gerekli raporlar kaydedilmelidir.

Bir katılımcı (T20) konuyla ilgili şu ifadeleri paylaşmıştır:

*“Öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek eksiklerini gidermek bakımından önemli olduğunu düşünüyorum. Değerlendirmenin standart testlerle yapılması eşitlik açısından önemli ancak her öğrencinin öğrenmesi aynı olmayacağı gibi kendini ya da öğrenip öğrenmediğini gösterme şekli farklılık gösterebilir.”*

Görüldüğü üzere her iki gruptaki katılımcılar bu soruya aynı doğrultuda cevap vermişlerdir. Öğretmenler, izleme ve değerlendirme yapmanın farkındalığını fark etmişlerdir. Önemli olan bunun uygulamasını ne kadar yaptıklarıdır. İngiltere’de bu işler sistematik yapıldığı için öğretmenler izleme ve değerlendirmeye yönelik uygulamaları gerek zorunlu olarak gerekse yapılması gerektiğine inanarak yapmaktadırlar. Türk katılımcılar farkında oldukları bu durumu sistematik olarak uygulamak zorunda olmadıkları için maalesef çoğu zaman kişinin keyfiyetine kalmaktadır. Yalnızca yapılması gerektiğine inananlar tarafından uygulanmaktadır.



Soru 7: *Ülkenizde uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları tüm öğrencileri kapsayacak şekilde hazırlanıyor mu? Sizce nasıl bir sistem uygulanmalıdır?*

Bu soru İngiliz katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkıldığında standart ulusal sınavlar her öğrenciye uygulanmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar da bu sisteme dahil olmak zorunda kalmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin tümü bu durumun uygun olmadığını savunmaktalar. Bir katılımcı (K11) *“SATs sınavı, özel eğitim ihtiyaçları olan birçok öğrenci için bir sorundur. Bazı ek erişim düzenlemeleri yapılabilirken, bir çocuğun başarılarını ölçmenin en iyi yolu bu değildir. Öğretmen değerlendirmesine güvenilmeli ve kullanılmalıdır.”* diye görüşlerini bildirmektedir.

Bir başka katılımcı (K15) soruyu şöyle yanıtlamaktadır:

*“Büyük ölçüde evet. Yasal değerlendirmelere erişmek için çocukların çoğunun ihtiyaçlarına uygun uyarlamalar vardır. Evrensel bir değerlendirme sisteminin sınırlandırılması, herkes için uygun olamayacağı ve herkesi eşit olarak değerlendiremeyeceğidir.”*

*İdeal olarak, her çocuğu kendi başına değerlendiren ve onları kendi kişisel başarıları için öven / ödüllendiren, onları gelecekteki yaşamlarında / kariyer tercihlerinde destekleyen bir sistem uygulanmalıdır. Pratik olarak bu mümkün değil.”*

Bir katılımcı (K18) yapılan ölçme ve değerlendirmenin sınırlı alanlar/konular üzerinden yapılmasına karşı şu ifadeleri kullanmaktadır:

*“Temel Aşama sonunda uygulanan yasal değerlendirmelerin ölçüsü sadece İngilizce ve matematiktir. Beşeri bilimler, sanat, bilim ve spor konularını dikkate almazlar. Bu dar odak, küçük yaşlardan itibaren bireysel olarak çocukların zihinsel sağlığı üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir ve sadece İngilizce ve matematiğin önemli konular olduğu görüşünü yansıtabilir. Hükümet tarafından yönetilen bir test sisteminin devam etmesi gerekiyorsa, çocukları kapsama amacıyla bir dizi konuda değerlendirilidir.”*

Bir başka katılımcı (K2) yapılan çalışmaların bireysel olmamasıyla alakalı şu görüşü paylaşmıştır:

*“Hayır, tüm öğrenenlerin ihtiyaçları dahil değildir. Yaş ile ilgili bir beklenti temelinde çalışmadığımız için, yaşlarından daha düşük düzeyde çalışan çocuklar her zaman ‘aşağıda’ olarak kabul edilir. Tüm çocukların aynı oranda ilerleme göstermesi*

*ve aynı yaştaki tüm çocukların aynı seviyeye ulaşması beklenir ama bu gerçek dışıdır. Bunun benlik saygısına zarar verdiğini ve çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin ölçülen ilerlemeyi görmesi için daha zor hâle getirdiğine inanıyorum.”*

Türk katılımcıların Soru 7'ye verdikleri cevaplar Tablo 21'de sunulmuştur.



Tablo 21. Soru 7 İçin Türk Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Tüm ğrencileri kapsıyor mu?
T1	Hayır
T2	Hayır
T3	Evet
T4	Hayır
T5	Hayır
T6	Evet
T7	Hayır
T8	Hayır
T9	Evet
T10	Hayır
T11	Hayır
T12	Hayır
T13	Hayır
T14	Hayır
T15	Hayır
T16	Hayır
T17	Evet
T18	Hayır
T19	Evet
T20	Evet

Türk katılımcıların 6'sı ülkemizde uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları tüm öğrencileri kapsayacak şekilde hazırlanıyor derken, 14'ü karşı fikri savunmaktadır. Çoğunluğun bu fikri savunmasındaki neden ise merkezi sistemle yapılan sınavların Bireysel Eğitim Programına (BEP) ihtiyacı olan öğrencilere de diğer öğrencilerden farkımsız gibi uygulanmasıdır. Ayrıca Türkiye ve İngiltere'de merkezi sistem ölçme ve değerlendirme çalışmalarını okullardan öğrencilere bireysel olarak yapmalarını beklemektedir. Ancak kendilerinin aynı doğrultuda uygulama yapmadıkları görülmektedir.

“Sizce nasıl bir sistem uygulanmalıdır?” diye devam eden soru için ise katılımcıların görüşleri şu şekilde özetlenmiştir:

- Okul seviyelerini eşitlemek gerekli,
- Sınav kaygısı olmadan öğrenme odaklı bir sistem olmalı,
- Bireysel yetenekleri göz önüne alan bir sistem olmalı,
- Bireysel izleme sistemi olmalı,
- Sınavsız bir sistem olmalı,
- Her sınıf sonunda öğrenci başarıları ölçülüp izlenmeli,
- Bölge şartları, sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

Biçimlendirici değerlendirme uygulaması öğretmenlerin ve öğrenciler için bir ders boyunca öğrenci anlayışını oluşturmak ve pekiştirmek için tutarlı bir şekilde çalışarak öğrenmeyi sağlamada aktif bir rol oynamaktadır. Ayrıca birbirlerini tamamlayan roller oynayabildikleri bir geri bildirim döngüsü olarak da çalışmaktadır.

Bu bağlamda İngiliz öğretmenlerin verdiği bilgiler doğrultusunda İngiltere'de öğrenci başarısını izlemede “Biçimlendirici Değerlendirme” çalışmalarıyla ilgili öğretmenlerin verdiği bilgilerin tutarlılığının tespiti için aşağıdaki soruları içeren sınıf gözlem formu oluşturulmuştur:

1. Öğretim sürecine başlamadan bireysel olarak öğrencilerin kazanımları elde edebilmesi için gerekli hazırlıklar yapılıyor mu?
2. Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerini ve güçlüklerinin belirlenmesi yapılıyor mu?

3. Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerinin ve güçlüklerinin giderilmesi için gerekli düzenlemeler yapılıyor mu?
4. Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?
5. Öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik yapılan geribildirimlerin bazı öğrencilerde yetersiz olduğu düşünüldüğü için ders sonunda bu öğrencilere yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?
6. Öğrencilere süreç içerisinde bireysel olarak öğrenme durumlarının seviyesine yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?
7. Bazı öğrencilerin ders sürecinde yeterli öğrenmeyi elde edemediği düşünüldüğü için o dersten sonra ihtiyacı olan çalışmanın yapılmasına yönelik gerekli yönlendirmeler yapılıyor mu?
8. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik diğer öğrencilerden farklı bir izleme ve değerlendirme yapılıyor mu?
9. Her öğrenciye yapılan ölçme ve değerlendirmeler bireysel olarak kaydediliyor mu?

Delves Lane Primary School /Durham’da üst üste 4 hafta 6. sınıfta (aynı sınıf) aynı öğretmenin ders işleme gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucu;

1, 2, 3, 4, 8 ve 9. soruları için;

“Daima” cevabı alınırken,

5, 6 ve 7. soruları için;

“Bazen” cevabı alınmıştır.

Özetleyici Değerlendirme ile belli bir öğretim dönemi sonunda kaydedilen gelişme genel olarak değerlendirmeye çalışılmaktadır. Özetleyici değerlendirmeler sene, sınıf seviyesi veya ders sonunda ya da ülke veya bölge çapında değerlendirme yapmak amacıyla belli sınıf seviyeleri sonunda uygulanır.

Bu bağlamda İngiliz öğretmenlerin verdiği bilgiler doğrultusunda İngiltere’de öğrenci başarısını izlemeye “Özetleyici Değerlendirme” çalışmalarıyla ilgili öğretmenlerin verdiği bilgilerin tutarlılığının tespiti için aşağıdaki okul gözlem formu oluşturulmuştur:

1. Her ders sonunda öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımlara yönelik genel bir değerlendirme yapılıyor mu?
2. Her ders sonunda öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımlara yönelik bireysel bir değerlendirme yapılıyor mu?
3. Öğrencilerin elde etmesi beklenen kazanımları içeren konu/ünite sonlarında değerlendirmeler yapılıyor mu?
4. Okul çapında her eğitim-öğretim dönemi sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçecek değerlendirmeler yapılıyor mu?
5. Okul idaresi tarafından öğrencilerin öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeleri takip ediliyor mu?
6. Diğer okullarla iş birliği yapılarak aynı yaştaki çocukların hedeflenen durumunun karşılaştırılmasının değerlendirilmesi yapılıyor mu?
7. Öğrencilere yapılan ölçme ve değerlendirmeler belirli bir sistem üzerine kaydediliyor mu?
8. Ülke çapında her eğitim-öğretim yılı sonunda belirli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçecek değerlendirmeler yapılıyor mu?
9. Ülke çapında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere farklı bir ölçme ve değerlendirme çalışması yapılıyor mu?

Delves Lane Primary School / Durham’da üst üste her ay okulda yapılan özetleyici değerlendirme çalışmaları gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucu;

1, 3, 4, 5, 7, 8. Soruları için;

“Daima” cevabı alınırken,

2 ve 6. soruları için;

“Bazen” cevabı,

1. Soru için ise “Hiçbir zaman” cevabı alınmıştır.

Yapılan gözlem sonuçları da göstermektedir ki İngiltere’de öğrenci başarısını izleme sistematik bir çalışma uygulanmaktadır. Öğretmenler ortak kararlar sonucu okulda uygulanan sisteme bağlı kalmaktadır. Ülke çapında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere farklı bir ölçme ve değerlendirme çalışması yapılmadığı halde öğretmenlerden bireysel olarak bunun yapılmasının istenmesi öğretmenleri rahatsız etmektedir.

Öğretmenler ülke çapında yapılan sınavların özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri de kapsayacak şekilde olmasını istemektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan İngiliz ve Türk öğretmenlerin büyük çoğunluğu 10 yıl ve altı öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu üniversiteden yaklaşık son 10 yıl içinde mezun olmuş ve görev yapan genç bir kitleyi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için üniversitelerde gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme alanında da üniversitede bu konuyla ilgili temel dersin alınması gerekmektedir. Ancak güncellenen müfredata, değişen neslin eğilimlerine göre süreç içerisinde gerekli eğitimler geliştirilmeli ve öğretmenlerin bu eğitimlere belirli aralıklarla katılması sağlanmalıdır. İngiltere’de gerek İngiliz öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlardan gerek yapılan gözlemler sonucunda çıkan sonuçlardan bu tarz eğitimlerin düzenli olarak verildiği görülmektedir. Türkiye’de ise görüşme sonuçlarından da anlaşılacağı üzere bu konuda yapılan çalışmaların belirli bir düzen içerisinde yapılmadığı görülmektedir. İngiltere’nin eğitim politikası; kaliteli öğretmen, kaliteli eğitim şeklindedir, bu yüzden öğretmen yetiştirme konusunda sürekli düzenli çalışmalar yapılmaktadır.

Öğretmen, bir eğitim sistemi içerisinde kuşkusuz en önemli işleve sahip unsurdur. Eğitim programlarını uygulayan, öğretim sürecini yöneten, genel ve özel çerçevede eğitsel amaçlara ulaşmada en kritik rolü üstlenen her zaman öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin etkililiği eğitimin niteliksel gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Özden, 1999). Bu bağlamda öğretmenin niteliksel gelişimine ne kadar katkı sağlanırsa, öğrencilerin gelişimine de o kadar katkı sağlanmış olur. Öğretmenin öğrencilere uygulayacağı izleme değerlendirme çalışmaları da sadece sınavdan ibaret olmayacaktır.

Türkiye’de geliştirilen yeni öğretim programları üzerine yapılan birçok araştırmada, özellikle ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik aksaklıklar yaşandığı ve öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları konunun ölçme ve değerlendirme olduğu belirtil-



miştir (Bal vd., 2013). İngiliz katılımcılar, ölçme ve değerlendirmenin öğrenci başarısını artırıcı yönde katkı sağlayacağı şeklinde soruya aynı doğrultuda cevap verirken, Türk katılımcıların bu konuda fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Bu durum öğretmenlerimizin bu alanda kendilerini yetersiz olarak gördüklerinden kaynaklanıyor olabilir.

İngiltere’de yapılan görüşmelerden de anlaşılacağı üzere, öğrenciler düzenli olarak bu amaç için hazırlanmış olan sistemler ile izlenmektedir. Bu sisteme öğrencilerin başarıları işlendiği gibi birçok özelliği de kaydedilmektedir. Böylelikle öğrencilerin genel durumundan öğretmenler ve okul yönetimi haberdar olmakta ve bu sistem sayesinde öğrencilerin eksikliklerinin tamamlanmasına yönelik gerekli önlemler alınmaktadır. Türkiye’de ise genel olarak öğrenci başarısı ülke genelinde E-okul sistemine işlenen dönem sonu notlardan izlenebilmektedir. Ancak, 2018 yılı itibarıyla ‘‘Ölçme Değerlendirme Uygulamalarını İzleme, Araştırma ve Geliştirme Projesi’’ kapsamında başlayan çalışmalar, 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan ‘‘Öğrenci Başarı İzleme Araştırması’’ kapsamında hız kazanmaya başlamış ve ülke genelinde farklı branş ve farklı sınıf seviyelerinde uygulamalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları ise MEB tarafından rapor olarak kamuoyuyla paylaşılmaya başlanmıştır.

Değerlendirmenin amacı ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için; gelişmeye başlayan yeteneklerini keşfetmek, belirmeye başlayan ilgilerini izlemek ve onları başarılı olacakları düşünülen alanlara doğru yöneltme çalışmalarının sağlanmasına yönelik olmalıdır (Baykul, 2010). Öğrenciler, temel becerilerini ilköğretim düzeyindeyken kazanmaktadır. Bu beceriler ilköğretimden sonraki öğrenim kademelerinde ve hayatta çok gerekli beceriler olduğundan üzerine düşülmesi gereken konulardır. Bu durum, ilköğretimde temel becerileri yönünden kazanımların sıkı bir şekilde izlenmesini ve eksiklerin mümkün olduğunca tamamlanarak devam edilmesini zorunlu kılmaktadır. İlköğretimde değerlendirmenin diğer amacı, öğretmene, öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleme ve yapılan öğretim hakkında dönüt sağlama olanağı verme olmalıdır. İlköğretimde eleme, seçme ve yerleştirme gibi kesin karar verme ile sonuçlanacak değerlendirme yaklaşımları yerine öğrencilerin tanınması, gelişen bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin izlenmesi, gelecekleri için verilecek kararlarda bu izleme sonuçlarının referans alınması, yeni bilgilere göre gerektiğinde kararları değiştirmeye açık bir değerlendirme anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca

değerlendirme sonuçları öğretmenin ve okulun performansını gösterecek ve gelişmelerine ışık tutacak nitelikte olacaktır. Yapılan görüşler doğrultusunda İngiltere’de okullarda öğrenci başarısını izlemeye daha sistematik çalışmalar yapılırken, Türk katılımcıların verdiği bilgilere göre bu tarz çalışmalar okuldan okula değişebilmektedir. Bazı okullar ise bu tarz çalışmaları göz ardı etmektedir. Türkiye’de öğrenci başarısını izlemek maalesef yönetmelikte yer alan sınavlar doğrultusunda yapılmaktadır ya da bunun dışında il/ilçe/okul bazında yapılan çalışmalar farklılık gösterebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının bazı bölge/il/okullarda uyguladığı izleme sınavından ise verilerin toplandığı süreçte katılımcıların haberi bile olmadığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan “Ölçme Değerlendirme Uygulamalarını İzleme, Araştırma ve Geliştirme Projesi” kapsamında illere ölçme ve değerlendirme merkezleri kurulmaya başlanmıştır. Bu proje sayesinde Türkiye’de de öğrencilerin düzenli olarak başarılarını izlemeye yönelik çalışmalar yapılması amaçlanmaktadır.

Türkiye ve İngiltere’de merkezî sistem ölçme ve değerlendirme çalışmalarını okullardan öğrencilere bireysel olarak yapmasını beklerlerken, merkezin aynı doğrultuda uygulama yapmadığı görülmektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyacı olan öğrenciler diğer öğrencilerle aynı sınav sistemine dahil edilmektedir.

“Nasıl bir sistem uygulanmalıdır?” sorusuna ise katılımcılardan gelen cevaplar aynı doğrultudadır; sınav kaygısı olmadan öğrenme odaklı bir sistem olmalı, bireysel yetenekleri göz önüne alan ve bireysel izleme yapılabilen bir sistem olmalı, okul seviyeleri eşit olmalı ya da bölge şartları, sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak bir ölçme ve değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerin verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir: Öncelikle, izleme sürecinin mimarı olan öğretmenlere ölçme ve değerlendirme alanında süreç içerisinde belirli aralıklarla gerekli hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ölçme ve değerlendirmenin, öğrenci gelişim verileri üzerinden eğitim sisteminin izlenmesi, ihtiyaca uygun eğitim politikalarının geliştirilmesi ile olması gerekenler çerçevesinde eğitime yön verilmesi adına etkisi çok büyüktür. Bu nedenle öğrenciyi merkeze alarak onun gelişimi izlenmeli, eksiklikleri belirlenip giderilmeli, öğrencinin yapabilirlikleri tespit edilerek buna uygun gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Bunun için İngiltere’de uygulanan ITRACK izleme sistemi gibi bir sistem oluşturu-

rulmalı ve öğrenci okul öncesinden başlanarak yükseköğretime kadar izlenmelidir. Bu izleme için e-okul sisteminin alt yapısı geliştirilerek kullanılabilceği düşünölmektedir. Ayrıca, MEB öğrenci başarı izleme araştırmasına yönelik çalışmalarını artırılarak devam etmeli ve öğrencilerin gelişim seviyelerini takip edebilmek adına her bir öğrenci için sistemsel olarak araştırma sonuçlarının kaydedilmesini sağlama-  
lıdır.

Eğitimi bir otomobile benzetirsek otomobilden en yüksek düzeyde performans almak kullanılan yakıtta, düzenli servis bakımına, kullanıcının özenli bakımına vb. durumlara bağlıysa eğitim de birçok değişkenin düzenli işlemesiyle yüksek verim alınacak bir alandır. Bu yüzden yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre bir eğitim sistemine iyi ya da kötü demek anlamsızdır.

Bu yüzden bu alanda ileride yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Türk Eğitim Sistemi ve İngiliz Eğitim Sistemi yönetim (merkezi/yemel) odaklı değerlendirilmelidir,
- Türk Eğitim Sistemi ve İngiliz Eğitim Sistemi bürokratik yapının eğitime etkisi bakımından değerlendirilmelidir,
- Türk ve İngiliz Eğitim Sistemi, geçmişten günümüze yürütölen eğitim finansmanı politikaları açısından değerlendirilmelidir,
- Türk ve İngiliz Eğitim Sistemi, her iki ölkede uygulanan Teftiş Sistemi'nin görev, yetki ve sorumluluklarına göre değerlendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C., Kavcar, C. ve Sever, S. (1998). Bilgi Çağında Eğitimde Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılanması (Reconstruction of the Profession of Teaching in Education in the Age of Informatics). *Bilgi Çağında Öğretmenlik Sempozyumu Yayını (Publication of Teaching Symposium in the Age of Informatics)*, Ankara.
- Bal, A. P. (2013). Mathematics teachers' views on performance task process. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 385-402.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakdar Çiftçi, Z., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Bütün Ayhan, A., Akı, E., Aral, N. ve Kayıhan, H. (2007). Correlations of conceptual development with motorskills for a Turkish sample of kindergarten children. *Perceptual Mot Skills*. 105(1), 261-264.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.

- Clarke, M. (2012). *What matters most for students assessment system: A Frame work Paper*. SABER Working Series.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education (5th ed.)*. London: Routledge/Falmer.
- Courtney, J (2008). Do monitoring and evaluation tools, designed to measure the improvement in the quality of primary education, constrain or enhance educational development? *International Journal of Educational Development*, 28 (5), 546-559.
- Cramer, J. F. (1974). *Çağdaş Eğitim* (Çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions (second edition)*. London: Sage.
- Çağlıyan, T. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daun, H. (2004). Privatisation, Decentralisation and Governance in Education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. *International Review of Education*. 50(3-4), 325-346.
- Dean, J. (2005). *A Teaching Assistant's Guide to Primary Education*. (1. Baskı), Oxon: Routledge.
- Demir, E. (2018). *Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirmeye Özel, Web Tabanlı Online Ölçme ve Değerlendirme Sistemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1992). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derek, G. (2018). *Education in England*. <http://www.educationengland.org.uk/> adresinden 20 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Üçüncü Basım, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri (3.Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eurydice. (2009). National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland).
- Havighurst, R. J. (1968). *Tudor England. Comparative Perspectives on Education*. (Ed: Robert J. Havighurst). 1. Baskı, Boston: Little, Brown and Company.
- İlhan, E. G. Ç. (2006). *Yeni Değerlendirme Yaklaşımlarının Matematik Eğitimindeki Yansımalarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma. Geliştirilmiş (4. Baskı)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kıran, H. (2004). *Türkiye Millî Eğitim Sisteminin Amaçları, İlkeleri, Yapılanması ve Sorunları. Meslek Olarak Öğretmenlik*. (Ed: C. Celep), s.121-146. Ankara: Anı Yayıncılık.
- King, E. (1979). *Other School And Ours Comparative Studies For Today*. London: Holt.
- Koç, N. (1993). Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25,(2), 387-467.
- Kumar, R. (2014). *Araştırma Yöntemleri: Yeni Başlayanlar İçin Adım Adım Araştırma Rehberi*. Ömay Çokluk (Çev Ed.). Ankara: Edge Akademi.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi, MEB Yayınları, Özel Sayı, Ankara*.
- Lauwerys, J. A., Varış, F. ve Neff, K. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Laycock, L. (2002). *Primary Schools, Education in the United Kingdom*. (Edi: L.Gearon). s. 69–80. London: David Fulton Publishers:
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1964). *Türkiye’de Okulların Gelişmesine Tesir Eden Faktörler. Türkiye’de Eğitim İmkanları*. MEB, Test Araştırma Bürosu Müdürlüğü, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). *Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1994). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). *Liselerde Ders Sistemi*. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). *Millî Eğitim Şûraları (1939-1995)*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). *Millî Eğitim Temel Kanunu. Türk Millî Eğitimine genel amacı*. T.C Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı-EARGED. (2002). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Brifingi*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı-EARGED. (2003). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi (ÖBBS 2002)*. Durum Belirleme Ara Raporu. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı-EARGED. (2003). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi (ÖBBS 2002)*. Durum Belirleme II. Genel Raporu. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı-EARGED. (2003). *Üçüncü Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması (TIMSS 1999)*. Ulusal Rapor 1. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı-EARGED. (2003). *Üçüncü Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması (TIMSS 1999)*. Türkiye Raporu. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı-EARGED. (2003). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS 2001)*. Ulusal Rapor. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Onyedinci Millî Eğitim Şûrası: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2010). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2009-2010*. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim*. Sorular – Cevaplar. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil\\_soru\\_cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf)

- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2016-2017*. Ankara: Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2017-2018*. Ankara: Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed). Ankara: Nobel.
- OECD. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills*. OECD Publications, Paris.
- OECD. (2000). *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment*. OECD Publications, Paris.
- Oliver, A. (2004). *Primary Education in England*. Professional Issues for Primary Teachers. (Ed. A. Browne, & D. Haylock) s.1-16, (1. Baskı). London: Sage Publications Company.
- Oktay, F. (1998). *Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Türk, Fransız ve İngiliz Denetim Alt Sistemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, A. (2012). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Tassoni, P. (2006). *Planning for the Foundation Stage: Ideas for Themes and Activities* (4. Baskı). Oxford: Scotprint.
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.



- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulich, R. (1961) *The education of nations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Uludüz, H. (2016). *Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- WEB1, <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden 17.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yan, H. (2009). Teacher Training In China And A Practical Model: E-Training Community (Etc). *Campus-Wide Information Systems*, 26(2), 114-121.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Köseoğlu, D. (2011). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Alternatif Bir Değerlendirme Aracı Olarak Posterlerin Etkililiğinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yükseköğretim Kanunu, 5347. <http://www.yok.gov.tr>

## EKLER

### EK-1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu form, Türkiye ve İngiltere’de eğitim-öğretimde uygulanan izleme ve değerlendirme sistemlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, Türkiye ve İngiltere’deki eğitim-öğretimde öğrenciye uygulanan izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Formu doldurmak yaklaşık olarak 25 dakikanızı alacaktır. Bu formda verdiğiniz bütün bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından incelenecektir. Sizden kişisel bilgileriniz istenmeyecektir.

Samimi cevaplarınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

**Yasemin AKTAŞ**  
**Sakarya Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**metu\_ysmn@hotmail.com**

#### **Bölüm A**

Lütfen aşağıdaki bilgilerinizi yazınız.

Cinsiyetiniz : \_\_\_\_\_

Yaşınız : \_\_\_\_\_

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? : \_\_\_\_\_

Bu okulda ne kadar süredir çalışıyorsunuz? : \_\_\_\_\_

#### **Bölüm B**

1. Üniversite eğitiminiz sırasında ya da daha sonra herhangi bir şekilde ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir eğitim aldınız mı? Eğer almadıysanız bu konuda bir eğitime ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2. Öğrenci başarısını izlemede nasıl bir yol izliyorsunuz? Diğer öğretmenlerden farklı uygulamalarınız var mı? Varsa bunlar nelerdir?

3. Okulunuzda öğrenci başarısını izleme konusunda hangi çalışmalar yapılmaktadır? Bu çalışmalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bu çalışmaların etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

4. Ülkenizde uygulanan eğitim-öğretimde, ölçme-değerlendirme kapsamındaki izleme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir? Bu çalışmaların etkili ve objektif bir şekilde yapıldığını düşünüyor musunuz?

5. Sizce öğrencilerin öğrenmelerini ölçmek ve bu durumu değerlendirmek onların başarılarına nasıl bir katkı sağlar?

6. Sizce öğrencinin başarı durumunu izlemek ve bunun için ölçme-değerlendirme yapmak neden gereklidir? İzleme ve değerlendirme için daha farklı neler yapılabilir?

7. Ülkенizde uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları tüm öğrencileri kapsayacak şekilde hazırlanıyor mu? Sizce nasıl bir sistem uygulanmalıdır?

8. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

## EK-2. TEACHER INTERVIEW FORM

Dear Sir/Madam

This form is prepared for a research aims to compare the monitoring and evaluation systems of education in England and Turkey. The purpose of this study is to examine monitoring and evaluation practices in terms of teachers' perspective. It will take approximately 25 minutes to complete this form. All information provided in this form will be kept confidential and will be examined only by the researcher. Your personal information will not be requested.

Thanks in advance for sparing your time and for your sincere answers.

**Yasemin AKTAŞ**  
**Sakarya University**  
**Institute of Educational Sciences**  
**metu\_ysmn@hotmail.com**

### Section A

Please provide the following information.

Your Gender: \_\_\_\_\_

Your Age: \_\_\_\_\_ years old.

Your teaching experience: \_\_\_\_\_ year(s).

How long have you worked in your current school? \_\_\_\_\_ year(s).

### Section B

1. Have you received any training related to assessment and evaluation during your university education, or as part of your continuing professional development? If not, do you think that you need training in this subject? Why?

2. How do you monitor your students' success? Do you have any different practices from other teachers? If yes, what are they?

3. What assessment strategies monitor students' success in your school? What do you think about these practices? Do you think that these practices are effective?

4. What are the monitoring and evaluation practices applied in your country within the scope of measurement and evaluation of education? Do you think that these practices are implemented in an effective and objective way?

5. How does the measuring and evaluating of students' learning contribute to their success?

6. Why do you think that monitoring students' success and for this making measurement and evaluation is essential? What else can be done for monitoring and evaluation?

7. Are the measurement and evaluation practices applied in your country prepared in a way that is inclusive to the needs of all learners? What kind of a system should be implemented?

8. Any other comments you'd like to make?

### EK-3. SINIF GÖZLEM FORMU

No	Sınıf Gözlem Formu Maddeleri	Daima	Bazen	Hiçbir zaman
1.	Öğretim sürecine başlamadan bireysel olarak öğrencilerin kazanımları elde edebilmesi için gerekli hazırlıklar yapılıyor mu?			
2.	Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerini ve güçlüklerinin belirlenmesi yapılıyor mu?			
3.	Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerinin ve güçlüklerinin giderilmesi için gerekli düzenlemeler yapılıyor mu?			
4.	Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?			
5.	Öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik yapılan geribildirimlerin bazı öğrencilerde yetersiz olduğu düşünüldüğü için ders sonunda bu öğrencilere yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?			
6.	Öğrencilere süreç içerisinde bireysel olarak öğrenme durumlarının seviyesine yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?			
7.	Bazı öğrencilerin ders sürecinde yeterli öğrenmeyi elde edemediği düşünüldüğü için o dersten sonra ihtiyacı olan çalışmanın yapılmasına yönelik gerekli yönlendirmeler yapılıyor mu?			
8.	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik diğer öğrencilerden farklı bir izleme ve değerlendirme yapılıyor mu?			
9.	Her öğrenciye yapılan ölçme ve değerlendirmeler bireysel olarak kaydediliyor mu?			



#### EK-4. OKUL GÖZLEM FORMU

No	Okul Gözlem Formu Maddeleri	Daima	Bazen	Hiçbir zaman
1.	Her ders sonunda öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımlara yönelik genel bir değerlendirme yapılıyor mu?			
2.	Her ders sonunda öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımlara yönelik bireysel bir değerlendirme yapılıyor mu?			
3.	Öğrencilerin elde etmesi beklenen kazanımları içeren konu/ünite sonlarında değerlendirmeler yapılıyor mu?			
4.	Okul çapında her eğitim-öğretim dönemi sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçecek değerlendirmeler yapılıyor mu?			
5.	Okul idaresi tarafından öğrencilerin öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeleri takip ediliyor mu?			
6.	Diğer okullarla iş birliği yapılarak aynı yaştaki çocukların hedeflenen durumunun karşılaştırılmasının değerlendirilmesi yapılıyor mu?			
7.	Öğrencilere yapılan ölçme ve değerlendirmeler belirli bir sistem üzerine kaydediliyor mu?			
8.	Ülke çapında her eğitim-öğretim yılı sonunda belirli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçecek değerlendirmeler yapılıyor mu?			
9.	Ülke çapında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere farklı bir ölçme ve değerlendirme çalışması yapılıyor mu?			

## EK-5. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

**Yasemin Aktaş**, 1987 yılında Ankara’da doğdu. Ankara Gaziçiftliği Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesinden mezun olduktan sonra Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünü kazandı. Lisans öğreniminden sonra 2013 yılında MEB’de Hızırtepe Ortaokulunda (Adapazarı / Sakarya) göreve başladı. 2013-2014 yılları arasında Birleşik Krallık’ta Redby Primary Academy (Sunderland / İngiltere)’de Comenius Assistant’ı olarak görev yaptı. Daha sonra 2015-2017 yılları arası Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünde sınav komisyonu üyesi, soru yazarı, kazanım kavrama testleri fen bilimleri komisyon başkanı gibi çeşitli görevlerde yer alarak Milli Eğitim Bakanlığı Merkez teşkilatında görev yapmaya devam etti. 2017-2018 yılları arasında Ortaöğretim Genel Müdürlüğünde kitap yazım komisyonunda ölçme ve değerlendirme birim sorumlusu olarak görev yaptı. Bu görevinden İngiltere’de tez araştırması yapabilmek için ayrıldı. 2018 yılında Delves Lane Primary School (Durham / İngiltere )’da gözlemci (Observer) ve yardımcı öğretmen (Teaching Assistant) olarak bulundu ve bu süreçte araştırmalarını tamamladı. Türkiye’ye döndükten sonra MEB AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünde Uluslararası Anlaşmalar ve Burslar Daire Başkanlığında görev yapmaya başladı. Doğa ve eğitim alanında aktif olarak rol almayı seven Yasemin Aktaş, bu alanlarda çeşitli eğitim, seminer, çalıştay ve projelerde görevler aldı ve almaya da devam etmektedir.

Eposta: yasemin.aktas@meb.gov.tr