

FARKLI ÜLKELERİN EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME *

Remzi Burçin ÇETİN**, Necdet KONAN***

Özet

Türk eğitim sisteminde uzun yıllardır tartışılan denetim alt sistemin yapılandırılması sorunu halen güncelliğini korumaktadır. Bu anlamda farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan modellerin incelenmesi son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı farklı ülkelerde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu dünya genelinde özellikle eğitim sistemlerinin çeşitli yönleriyle yıldızı parlayan ve PISA, TIMMS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme girişimlerinde ve insani gelişmişlik göstergelerinde başarı elde etmiş 10 ülke/ekonomi şeklinde belirlenmiştir. Buna göre İngiltere, Estonya, Kanada, Güney Kore, Polonya, Singapur, Finlandiya, Hong Kong, Avustralya ve Norveç eğitim sistemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bu ülkelerin tamamında denetim sisteminin var olduğu ancak klasik kontrol anlayışından ziyade akreditasyon, öz değerlendirme, memnuniyet anketi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme ve kariyer basamakları gibi daha çağcıl yaklaşımlarla denetim ihtiyacının karşılandığı anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Denetim, PISA, TIMMS, performans değerlendirme

A RESEARCH ON INSPECTION SYSTEMS OF DIFFERENT COUNTRIES

Abstract

Reforming inspection sub-system within Turkish education system has long been discussed and is still a current problem today. Thus, investigating and comparing different countries' inspection system is vital. The main motivation for this study is to compare and contrast different countries' inspection models. The study has been designed as case-study from qualitative research designs. The study group consists of 10 countries/economies whose education systems have proven their effectivity through international evaluations such as PISA and TIMMS and also who are among top-developed by means of Human Development Index. These countries/economies are England, Estonia, Canada, South Korea, Poland, Singapore, Finland, Hong Kong, Australia and Norway. The results show that all these education systems have their own way of educational inspection; however, rather than classical inspection, they

* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

** Dr, MEB, Mersin, Türkiye, burcincetin@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-8363-7466

*** Doç.Dr, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, necdet.konan@inonu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-6444-9745

prefer accreditation, self-evaluation, surveys, needs analysis, performance assignement and career steps.

Key words: Inspection, PISA, TIMMS, performance assignment

GİRİŞ

Eğitim insan hayatında oldukça önemli bir yere sahip ve değeri her geçen gün artan bir olgudur. Bu süreç toplum hayatında gerçekleşmesi öngörülen pek çok değişimin başat aktörü konumundadır. Bu anlamda eğitime biçilen roller çoğu zaman sisteminin bütününden daha büyük bir stratejiye işaret etmektedir. Diğer taraftan her ne kadar her toplum kendi kültürel, sosyal ve politik değerleri doğrultusunda kendine has bir eğitim sistemi tasarlama çabası gösterse de küresel normlardan ve gerçekliklerden bağımsız bir sistem tasarımı oldukça güçtür. Küreselleşmenin ve beraberinde getirdiği teknolojik, kültürel, sosyal ve pedagojik dönüşümlerin artık çağımız eğitiminin işlevleri arasında sayılabileceği ifade edilebilir.

Eğitim sisteminin hem ait olduğu toplumun değerlerine sahip çıkması hem de küresel bir takım normları da barındırması yani küre yerel olması söz konusudur. Eğitim sistemleri içinde bulunduğu toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklediklerini yerine getirmek yükümlülüğündedir (Azar, 2011: 36). Fakat dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan gelişmeler, teknolojik ilerlemeler ve yenilikler hayatımızın pek çok bileşeninin gözden geçirilmesini gündeme getirmektedir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015: 61). Böylece eğitimin diğer toplumsal olgular gibi gözden geçirilmesi, bileşenlerinin yeniden tanımlanması ve gerekli dönüşüm ve değişimlere uğratılması gündeme gelmektedir.

Bugün denetime olan talebin son yıllarda küreselleşmenin ve ekonomik gelişmelerin eğitimde kalite arayışlarını gündeme getirmesiyle ilişkili olduğu ifade edilebilir (Gustafsson, Ehren, Conyngham, Mcnamara, Altrichter & O'Hara, 2013: 3). Dolayısıyla denetimin eğitimde kalite arayışından beslendiği ve okulun farklılaşan işlevlerine rağmen sabit kalan bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Buna göre denetim örgütün en üst kademesi olan yönetimin bile üzerinde bir değerlendirmedir (Gaertner & Pant, 2011: 85). Diğer taraftan eğitim denetiminin asıl çıkış noktası yöneticiler değil örgütün bütünüdür ve farklı okullar için en azından minimum düzeyde standartlara sahip olunması hedeflenir (Wolf & Janssens, 2007: 381). Ancak burada bahsi geçen minimum ifadesi okulların etkililiğinin azalması gibi bir önyargıya yol açmamalı, aksine girdileri, süreçleri ve çıktıları farklı eğitim kurumlarının en azından bazı hususlarda temel gereksinimleri karşılayabilmesiyle ilgilidir.

Eğitim denetimi, eğitim politikalarının belirlenmesinde bir nevi veri kaynağı sağlaması adına başlı başına bir araştırma alanı olarak kabul edilmekle birlikte

(Janssens & Amelsvoort, 2008: 15); denetimin tarihi gelişiminde değişmeyen tek şeyin okul sisteminin, öğretim niteliğinin ve öğretmen profilinin kalitesine yapılan vurgudur (Gustafsson vd., 2015: 47; Snow-Gerono, 2008: 1503; Ebmeier & Nicklaus, 1999: 351; Degrauwe, 2007: 709). Eğitim süreci içinde özellikle sistemin devamlılığını sağlamak adına sürekli veriye dayalı geri bildirim sağlamak suretiyle sistemin işlerliğini koruyan denetim mekanizması oldukça önemli birtakım rollere sahiptir. Her örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının, yani ürün ve verimliliğin planlı ve programlı olarak yakından izlenmesi, sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması ile olanaklıdır (Memduhoğlu, 2012: 136). Ancak denetim mekanizmasının eğitim sistemi içinde kendisinden beklenen rolleri arzu edilen düzeyde yerine getirebilmesi, bu mekanizma içinde ona biçilen misyon ve çizilen vizyona hizmet edebilecek nitelikte denetim elemanlarına ihtiyacı vardır. Böylece eğitim sistemlerinin işleyişinde kritik bir görevi üstlenen eğitim denetmenlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi de bizzat denetim mekanizmasının işleyişi kadar önemlidir. Buna göre bu araştırmanın amacı Türk eğitim sistemi içinde uzun yıllardır devam eden etkili bir denetim sistemi arayışı içinde dünyanın farklı ülke ve ekonomilerinin eğitim denetimi alt sistemlerinin işleyişinin açığa çıkarılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde iç denetim sistemi nasıl işlemektedir?
2. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde dış paydaş değerlendirmesi nasıl işlemektedir?
3. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde öğretmen performansı nasıl belirlenmektedir?
4. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde müfettişler nasıl seçilip-yetiştirilmektedir?

YÖNTEM

Dünyanın farklı ülke ve ekonomilerinin eğitim denetimi alt sistemlerinin işleyişinin açığa çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:277; Patton, 2014: 384). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların

yazılması aşamalarını içerir (Bassey, 1999: 66). Araştırmanın çalışma grubu dünya genelinde özellikle eğitim sistemlerinin çeşitli yönleriyle yıldızı parlayan ve PISA, TIMMS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme girişimlerinde ve insani gelişmişlik göstergelerinde başarı elde etmiş 10 ülke/ekonomi şeklinde belirlenmiştir. Bu ülke/ekonomilerin PISA ve İnsani Gelişmişlik Düzeyleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamında eğitim denetimi sistemleri incelenen ülkelerin PISA ve insani gelişmişlik endeksleri

	OECD Ort.†	İngiltere	Estonya	Kanada	G. Kore	Polonya	Singapur	Finlandiya	Hong Kong	Avustralya	Norveç	Türkiye
Fen	489	505	530	518	519	511	551	522	517	503	490	468
Okuma	487	504	523	520	514	512	549	520	524	503	499	466
Matematik	489	502	523	512	526	516	569	507	551	491	501	454
İnsani Endeksi‡	Gelişmişlik	0,922 (14)	0,871 (30)	0,926 (12)	0,903 (22)	0,865 (33)	0,932 (9)	0,920 (15)	0,933 (7)	0,939 (3)	0,953 (1)	0,791 (64)

Tablo 1’de verilen bilgiler ışığında adı geçen ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin incelenmesi uygun görülmüş ve elde edilen bulgular herhangi bir öncelik sırası gözetilmeksizin sunulmuştur.

Araştırma verileri doküman incelemesi şeklinde toplanmış ve analiz edilmiştir. Buna göre söz konusu ülke/ekonomilerin eğitim denetimi sistemleri hakkında bilgi içeren tez, makale, araştırma raporları, çevrim içi kaynaklar hatta e-posta gönderileri derlenmiş ve araştırmanın genel amacı doğrultusunda analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında incelemeye alınan ülke/ekonomilerde eğitim denetimi sisteminin işleyişi araştırmanın alt problemleri esasına uygun olarak ülke/ekonomi bazlı olarak sunulmuştur.

† PISA 2018 sonuçları baz alınmıştır.

(https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf)

‡ UN 2018 sonuçları baz alınmıştır. (http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/nsani-geli-me-endeksleri-ve-goestergeleri--2018-statistiksel-gue.html)

İngiltere’de Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

İngiltere OECD tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen PISA değerlendirmelerinde başarılı ülkeler arasında yer almaktadır. Bu nedenle gerek AB’ye üye olmasına rağmen halen kendi para biriminde ısrar eden, Shengen vize uygulamasına dahil olmayan ve hatta AB’den ayrılma niyetini uygulamaya başlayan İngilizlerin eğitim sistemlerinin ve özellikle denetim yöntemlerinin yakından incelenmesi faydalı olacaktır.

İç Denetim Sistemi

İngiliz eğitim sistemi tüm ülkede aynı anda belirli bir miktar esnekliğe sahip ulusal bir program ekseninde hem merkezi hem de yerel düzeyde bir yönetim anlayışıyla (Korkmaz, 2009: 277) ve bir dizi dış paydaşın katkısıyla işlemektedir. Buna göre eğitim sisteminin hem merkezi hem de yerel düzeyde bir yapılanmaya sahip olması denetim alt sistemine de yansımaktadır. İngiliz eğitim sisteminde tüm okulların denetim yetkisi doğrudan Kraliçeye bağlı olarak ve hükümet nezdinde bir bakanlığın emri altında olmayan kısa adı OFSTED olan (Office for Standarts in Education) adlı “Eğitim Standartları Kurumu” tarafından yürütülmektedir (OFSTED, 2017: 9). OFSTED’in yapı ve işleyişi gerek merkezîyetçi olması gerekse çok geniş bir çalışma alanına sahip olması bakımından hantal bir bürokratik akışa sebep olması beklenebilir. Ne var ki geleneksel İngiliz bürokrasisi; ayrıcalıklı, seçkinci, kurallara boğulmuş, kırtasiyeci, israf içinde yüzen ve hantal bir yapıya sahipken, 1980 sonrasında yapılan reformlarla rekabete dayalı, daha kaliteli, daha fazla hesap verebilen, daha katılımcı, sonuçlara ve çıktılara odaklı, kullanıcıların/vatandaşın ihtiyaçlarını önceleyen, yüksek bireysel performansı ve yüksek sorumluluk bilincini önceleyen bir kamu yönetimine dönüştürüldü (Gönülaçar, 2010: 5).

Dış Paydaş Değerlendirmesi

İngiliz eğitim sisteminde özellikle ada dışında yer alan ülkelerde bulunan okulların denetiminde OFSTED’in yanısıra British Council, DfE ve COBIS gibi kuruluşların okul denetiminde dış paydaş olarak yer alması söz konusudur. Bu anlamda en sık rastlanan uygulama ise “akreditasyon” verilmesidir. Böylece okullar önceden belirlenen kriterlere göre denetlenmekte ve akredite edilmektedir.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

İngiliz eğitim sisteminde öğretmenlerin öğretim yılı boyunca kendi belirleyecekleri ancak görev yaptıkları okulun ve İngiliz eğitim politikalarıyla örtüşmesi gereken bir dizi hedef ekseninde performans değerlendirmesine tabi tutulması söz konusudur (Department of Education, Teacher Appraisal Asset,

2012). Buna göre okul müdürü bu sürecin işleyişinden birinci derecede sorumludur. Böylece okul müdürü, 2012 eğitim yasası uyarınca kendi okuluna en uygun performans belirleme politikalarını belirler ve uygular (ATL Education Union, 2013). Öğretmenlerin terfi ve ücretlendirme protokolleri performanslarına göre belirleneceği için tüm sürecin birincil sorumlusu yasal anlamda işvereni olan okul müdürü olarak kabul edilmektedir; ancak okul müdürü çeşitli gerekçelerle bu sorumluluğunu alan/bölüm şefi, zümre başkanı gibi okul liderlerine devredebilir (NASUWT, 2018). Ancak bu anlamda özellikle öğretmen sendikaları ve diğer sivil toplum örgütleri okul paydaşlarıyla eşgüdümlü olarak sürecin şeffaf kılınması adına üst düzeyde sorumluluk üstlenmektedir. Okul müdürü sorumluluk alanında öğretmen performansının hangi tarih aralığında ve ne şekilde belirleneceğini ilan ederek süreci başlatır ve ilgili tüm paydaşların üzerinde uzlaşacağı bir forma ulaştırdıktan sonra genelde Eylül ve Ağustos ayları arasında gözlemleri tamamlar. Öte yandan yerel eğitim yöneticilerinin girişimleriyle okul müdürü de benzer şekilde performans değerlendirmesine tabi olduğu tarafların bütüncül olarak karşılıklı bağlılığı söz konusudur (ATL Education Union, 2013). Bakanlığın belirlediği performans kriterleri son derece öz şekilde öğretmenden beklentileri ortaya koyarken bu göstergelerin gözlenmesinde ise yeterince esneklik tanınmaktadır (NASUWT, 2018). Sonuç olarak yasal metinlerle sınırları çizilmiş bir performans belirleme sürecinin inşa edildiği ve eğitim çalışanlarının tümünün hesap verebilirlik ilkesi ile bu sürece katıldığı ifade edilebilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

OFSTED'in çalışma ilkeleri hem daimi denetmenlerin doğrudan kurum bünyesinde istihdam edilmesi hem de yerel düzeyde kısmi zamanlı ve sözleşmeli denetmenlerin istihdamını kapsamaktadır. Buna göre kurum doğrudan Kraliçeye bağlı hiyerarşik bir teşkilatlanma yapısı içinde yaklaşık 1500 eğitim denetmenine sahipken yerelde ise 12 eğitim bölgesinin denetim bürosuna bağlı olarak görev yapan ve kısmi zamanlı sözleşme usulüyle istihdam edilen yine yaklaşık 1500 eğitim denetmenine sahiptir (OFSTED, 2017). Böylece 3000 kişilik bir ekibin işbirliği yaptığı bir eğitim denetimi mekanizması ortaya çıkmaktadır.

OFSTED de doğrudan Kraliçe'ye bağlı merkezde eğitim denetmeni olabilmenin temel koşulları çeşitli sertifika, diplomalara bağlı olanlar, yeteri kadar tecrübeye sahip olmak ve diğer yeterlik alanları başlıklarında toplanabilir. Ancak tüm bu koşulları yerine getirmek de yeterli olmayabilir; çünkü denetmenleri atama yetkisi yalnızca ve doğrudan Kraliçe'nin elindedir. Bu şartları taşıyan ve ilgili sınavları geçen adaylar OFSTED yönetim kurulunun teklifi ile Kraliçe tarafından atanması halinde "Her Majesty's Inspector" (HMI) unvanı alır.

Kurumun başında yine bizzat Kraliçe tarafından sadece 5 yıllık bir süre için atanmış “Baş Müfettiş” bulunmaktadır.

OFSTED’e bağlı merkez eğitim denetmenlerinin taşınması gereken nitelikler ile yerel düzeyde görev yapanlardan beklenen nitelikler birbirine benzemektedir. Her iki denetmenlik rolü için öngörülen deneyim, uzmanlık belgesi ve kişisel gelişim düzeyi kriterleri eğitim denetmenlerinin seçilecekleri role ilişkin kaliteyi sürdürme çabasının bir ürünüdür. OFSTED’e seçilme aşaması çevrimiçi başvuru sonrası belirtilen göreve ilişkin bir niyet mektubu yazılmasıyla başlar. Ardından başvuru metni, ekleri ve mektubu incelenerek uygun adaylar yazılı bir sınava davet edilirler. Bu sınav adayların daha önceden belirlenmiş konu başlıkları üzerinden analiz ve yazma becerilerini ölçmeye yöneliktir (OFSTED, 2017^s). Bu aşamanın da ardından adaylar bizzat merkez eğitim denetmenlerince bir eğitime tabi tutulurlar ve gelinen son aşamada başvuru esnasında beyan edilen bilgi ve belgeler, yazılı sınav sonuçları ve aldıkları eğitim esnasında haklarında hazırlanan form ve belgeler ışığında bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Alınacak kişi sayısına göre en başarılı adaylar puan üstünlüğü esasına göre seçilir ve atanırlar.

Estonya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Estonya, Kuzey Avrupa’da yer alan küçük bir nüfusa sahip bir Baltık ülkesidir. Bu kadar küçük ve sıradan bir Avrupa ülkesini eğitim alanında söz sahibi kılan etmen ise PISA değerlendirmelerinde elde ettiği başarıdır.

İç Denetim Sistemi

1992 tarihli Estonya Anayasasının eğitime ilişkin düzenlemesi Temel Haklar, Özgürlükler ve Ödevler başlıklı bölümde; herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, okul çağındaki çocuklar için zorunlu ve ücretsiz olduğu ve eğitim hizmetleri devlet tarafından denetleneceği ifade edilmektedir (Constitution of Estonia, 1992). Merkezi ancak gerektiği kadar yerelleşme eğiliminde olan Estonya eğitim sisteminde denetim hizmetleri de merkezi bir anlayışla kurgulanmıştır. Böylece Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı doğrudan kendi bünyesinde var olan denetim mekanizması aracılığıyla ülke genelinde tüm okul ve kurumları periyodik olarak denetlemekle yükümlüdür.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Doğrudan Bakanlık tarafından yerine getirilen denetim hizmetlerinin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla okullara denetim sonrası memnuniyet

^s The Selection Process Ofsted, <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

anketleri uygulanmakta ve müfettişlerin kariyer gelişimleri elde edilen geri bildirimlere göre şekillendirilmektedir (Estonia Ministry of Education and Research, 2017). Böylelikle Estonya'nın denetim hizmetlerinin temelinde önceden planlanan birtakım stratejiler ekseninde risk-tabanlı ve farklılaştırılmış denetim anlayışının yer aldığı ifade edilebilir. Öte yandan merkezi bir yapılanmaya sahip olmasına rağmen ihtiyaç analizleri, memnuniyet anketleri gibi araçlarla yerel aktörlerin de denetim sürecinde söz sahibi kılındığı ifade edilebilir.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Estonya eğitim sisteminde öğretmen performansı hizmet öncesi eğitimden itibaren bir kariyer basamaklanması olarak inşa edilmiştir. Buna göre mesleğe yeni başlayan bir öğretmen Estonya Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komitenin kararları doğrultusunda en az 160 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmakta ve ilerleyen süreçte sırasıyla uzman öğretmen, baş öğretmen ve yöntembilimci öğretmen olarak dört kariyer basamağında yükselebilmektedir (European Commission, 2015: 11). Buna ek olarak kariyer basamağı esaslı performans belirleme süreci öğretmen öz değerlendirme, okul içi değerlendirme ve komitenin yapacağı dış değerlendirme şeklinde çoklu veri kaynağı esaslıdır (NCEE, 202014). Bunların ilk ikisi yani yeni öğretmen ve uzman öğretmen kalıcı kadro statüsündeyken; diğer ikisinin her 5 yılda bir yenilenmesi gerekmektedir (Santiago vd., 2016: 194).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Estonya eğitim sisteminde denetim bir kamu görevidir ve yine kamu yararına kamu görevlilerince yerine getirilir. Bu nedenle eğitim müfettişleri yerel düzeyde istihdam edilmek üzere pedagojik ve liderlik yeterliklerine sahip en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip adaylar arasından sınav esasına göre seçilir (SICI-Estonia Background, 2017: 15). Yazılı sınavı geçen her adayın iş başında yetiştirilmesi esas alınır. Estonya'da müfettişlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında 1 Eylül 2017'ye kadar yürürlükte olan merkezi ve yerel otoritelerin eş zamanlı olarak yetki kullanımı esas, söz konusu tarihte değişmiş bulunmaktadır. Buna göre Estonya eğitim sisteminde 1 Eylül 2017 tarihinden itibaren okulların denetlenmesi bütünüyle Bakanlığa verilmiştir (SICI Estonia Country Profile, 2017). Bu düzenlemenin varsayımları arasında klasik denetim anlayışından risk-tabanlı denetim anlayışına geçilmek istenmesi yer almaktadır. Ülke genelinde müfettişler 4 ayrı coğrafi bölgede istihdam edilmekte ve düzenli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır.

Kanada’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Kanada federal yapısı nedeniyle birden fazla eğitim sistemine sahip olan merkezi anlamda bu sistemleri tek çatı altında toplamak yerine her bir eyaletin eğitim bakanından oluşan eğitim bakanları konseyine sahip olan belki de tek ülkedir. Bu anlamda Kanada’da tek bir eğitim sisteminin varlığı yerine birden fazla eğitim sisteminin oluşturduğu eğitim sistemleri bütününe sahiptir.

İç Denetim Sistemi

Kanada’da ülke çapında merkezi bir eğitim sistemi olmayıp, eğitim her bir yerel yönetimin bizzat kendi sorumluluğundadır (Coffey ve Perry, 2014: 6). Burada yapılan yerelleşme vurgusu daha da ileri boyutlara taşınarak ülkede “okul kurulu” adı verilen ve her bir yerleşim biriminde farklı sayılarda bulunan yapılar oluşturulmuştur. Okul kurulu uygulaması oldukça karmaşık bir temel üzerine inşa edilmiştir; kurul aynı zamanda bir mütevelli heyettir. Söz konusu heyetin üyeleri her bir okulun bulunduğu yerel çevrede yaşayan halk tarafından seçilirken, her bir okul kurulu kendi temsilcisini seçerek okulun bulunduğu şehirde bir temsilciler konseyi oluşturulmaktadır. Ayrıca her bir okul kurulu Kanada Okul Kurulları Birliğinin (CSBA) de doğal üyesidir (Sheppard, Galway, Brown ve Wiens, 2013: 3). Bunun haricinde ayrıca Kanada farklı coğrafi bölgelere ayrılmış olup her bir bölgenin kendi eğitim kurulu da bulunmaktadır.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Kanada eğitim sistemlerinde her bir eyaletin kendi sınırları içinde belirlediği kriterler uyarınca iç denetim yaptığı bilinmektedir. Ancak özellikle okul sağlığı, gıda güvenliği gibi eğitim dışı unsurların dış birimlerce denetlenmesi söz konusudur. Bunun haricinde yine eyaletlerce oluşturulan kurullar tarafından özel ve uluslararası okulların akredite edilmesi suretiyle bir dış denetime tabi tutulmaları söz konusudur (OME, 202015).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Öğretmen performansının belirlenmesinde birincil sorumlu okul müdürleridir. Ancak okul müdürleri bu sorumluluğu okul kurulu adına, bulunduğu yerel birimin standartları çerçevesinde yapmakla yükümlüdür; zaten benzer şekilde okul müdürleri de kendi performansları açısından okul kurullarına ve diğer yerel paydaşlara karşı sorumludur. Bu anlamda çok yönlü bir hesap verebilirlik anlayışının hüküm sürdüğü ifade edilebilir. Öğretmen performansının belirlenmesinde, tıpkı okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında olduğu gibi en fazla referans gösterilen

uygulama halen yürürlükte olan Ontario eyaleti uygulamasıdır. Bu uygulama şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen performansının belirlenmesinde iki kavram öne çıkar. Bunlardan birincisi yeni atanan öğretmenin iş başında yetiştirilmesidir. Buna göre aday öğretmen yılda en az 2 kez okul müdürü tarafından okul kurulu adına denetime tabi tutulur. İkinci olarak ise adaylığı kalkmış deneyimli öğretmenler ise her beş yılda bir okul müdürü ya da müdür yardımcısı tarafından okul kurulu adına denetime tabi tutulur. Her iki durumda da denetimler öğretmen performans belirleme kriterleri bağlamında yapılır. Bu kriterler önceden belirlenmiş bir dizi eylemin belirli bir sıraya göre yerine getirilmesiyle oluşur. Bunlar sırasıyla yeterliklerin tespiti, ön görüşme, ders gözlemi, gözlem sonrası görüşme, raporlaştırma, yetersiz bulunan öğretmenler için tamamlayıcı stratejilerin belirlenmesi, ve son olarak her bir öğretmen için yıllık öğrenme hedeflerinin (hizmet içi eğitim planı vb.) belirlenmesidir. Bunun haricinde öğretmen dilediği zaman okul kuruluna müracaat ederek yeniden değerlendirilmeyi talep edebilir. Ayrıca bir öğretmenin görev yeri değiştiğinde yeni görev yerinde ilk yılı aynı zamanda yeniden değerlendirilmeye tutulacağı ilk yıl olarak beş yıllık süreye katılır (Ministry of Education, Ontario, 2017).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Kanada eğitim sistemlerinde okul müdürlerini, bizzat okul paydaşlarının kendisi yani okul müdürünü seçen, yetiştiren ve görevlendiren mekanizma denetlenmektedir. Kanada'da okul müdürü olabilmek için gerekli temel nitelikler 2014 yılında yenilenen 1990/298 sayılı "Kanada Eğitim Yasasıyla" belirlenmiştir. Buna göre okul müdürü ya da müdür yardımcısı, ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla okul kurulu tarafından seçilir ve atanır (Canada Education Act, 1990-2014). Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdürleri doğrudan atanmakta, ancak buna yetkili makam resmiyette okul kurullarının ta kendisidir. Ancak ülkede eğitimin merkezileşmemesi sonucu farklı yerleşim birimlerinde farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin Ontario şehrinde okul müdürü adaylarının ulusal çapta açılan farklı eğitim kurslarını tamamlamaları, yönetim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve "Eğitim Liderliği Sertifikasına" sahip olmaları beklenmektedir (Jensen, Hull, Magee ve Ginnivan, 2016). Kanada'da okul müdürlerinin seçiminde merkezi bir standart olmamasına rağmen bu alanda en çok örnek alınan uygulama Ontario şehrinin belirlediği süreçtir. Buna göre okul müdürü adaylarının; öğretmenlik eğitimi almış olması, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi, üç farklı eğitim kademesinde uzmanlık, yüksek lisans derecesi ve okul yönetimi ile ilgili sertifikalara sahip olmak (Normore, 2004: 33) ölçütlerini yerine getirmiş olması beklenmektedir.

Güney Kore’de Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Güney Kore, ya da diğer bir ifadeyle Demokratik Kore Cumhuriyeti, son zamanlarda gerek teknoloji hamleleri gerekse eğitim alanında geleneksel değerlerini çağdaş yöntemlerle destekleyerek küresel rekabet gücüne erişebilmiş bir Asya ülkesidir. Güney Kore, Çin ve Japonya özellikle PISA değerlendirmelerinde elde ettikleri üst düzey başarılarıyla “Asya Kaplanları” yakıştırmalarını almış ve eğitim konusunda pek çok köklü Avrupa ülkesini geride bırakmışlardır.

İç Denetim Sistemi

Güney Kore’nin bir zamanlar öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi ile sınırlı olan eğitim denetimi anlayışı, çağın koşulları gereği öğretmen performansının değerlendirilmesine, okulların geliştirilmesine ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesine doğru evirilmektedir (Korean Education Development Institute, 2010: 4). Bu anlamda bugün Kore’de öğretmen performansının belirlenmesi çok boyutlu bir süreç olarak tasarlanmış haldedir. Her bir öğretmen öncelikle kendi performansını belirlemekle yükümlüdür; ancak diğer taraftan okul müdürleri de bu anlamda en az öğretmenin kendisi kadar sorumludur. Diğer taraftan dış denetim şeklinde adlandırabilecek bir teftiş mekanizmasına da sahiptir.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Kore eğitim sisteminde okulların dış paydaşlarca değerlendirilmesi şu şekilde gerçekleşmektedir; öncelikle eğitim bakanlığı tarafından yürütülen denetim faaliyetlerinden bağımsız olarak devlet tarafından desteklenen araştırma enstitüleri özellikle reform çabaları ve eğitim politikalarının gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek amacıyla çeşitli dış gözlem ve değerlendirme faaliyetleri yürütebilir. İkinci olarak akademik topluluklarda benzer amaçlarla denetim ve değerlendirme faaliyetleri yürütebilir. Son olarak uluslararası kuruluşlarca toplanan veriler ve raporlar değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır (Scheerens. vd., 2012: 16).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Kore örneğinde dikkat çeken bir diğer sistemsel payda ise eğitim dolayısıyla öğretmenlerin ve okulun kurumsal performansının belirlenmesi bir gereklilik olup, performansa dayalı bir ücretlendirme sistemi uygulanmaktadır. Diğer taraftan kişi ve kurumların performans denetimi öncelik kendilerinin sorumluluğundayken yani öz değerlendirme söz konusuysa, ancak gerekli hallerde dış denetime yani eğitim denetmenlerine başvurulmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenler ya da okul müdürleri gerekli gördükleri hallerde

tamamen kendi inisiyatifleriyle eğitim denetmenlerine bizzat başvurarak denetlenmeyi talep etmektedirler (Kim, 2010: 67). Öz değerlendirme kavramının bu denli içselleştirilmiş olması ve gönüllü olarak dış denetimi talep hakkı Kore’de öğretmenlik imajının son derece olumlu ve kalitesinin ise yüksek olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Kore’de eğitim denetmeni olmanın ilk adımı oldukça kapsamlı öğretmenlik eğitimi almakla başlıyor. Eğitim fakültesi mezunu bir adayın, öğretmenlik mesleğine başlayınca bir dizi hizmet içi eğitimi tamamlayarak çeşitli sertifikalara sahip olması beklenmekte. Böylece hem yatay hem de dikey olarak tasarlanmış bir mesleki kariyer sarmalında yerini alıyor. Söz konusu kariyer basamakları yatay olarak birbirine eş değer unvanları ve dikey olarak ise hiyerarşik bir yükselme sistemini içermektedir. Böylece müdür yardımcılığı sertifikasına sahip bir öğretmen hem bir eğitim kurumunda müdür yardımcılığı hem de ikinci derece eğitim denetmenliği (müfettiş yardımcılığı) yapma hakkına sahip olurken, okul müdürlüğü sertifikasına sahip bir öğretmen ise hem okul müdürlüğü hem de birinci derece eğitim denetmenliği yapabilmektedir. Ancak eğitim denetmeni ve/veya denetmen yardımcısı olabilmek için sahip olunması gereken temel şartlar şunlardır: Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak, eğitim koleji mezunu olmak (yüksek lisans dengi bir statü), en az iki yılı fiilen öğretmenlik olmak üzere beş yıl eğitim alanında çalışmış olmak. Temel şartlara sahip ve yazılı-sözlü sınav aşamasını başarıyla geçen adaylar dört haftalık bir oryantasyon eğitimine tabi tutulur. Seçilme ve yetiştirilme süreci aynı zamanda ücret tabanlı bir ödüllendirme sistemini de bünyesinde barındırdığı için eğitim denetmenliği aynı zamanda bir kariyer meslek statüsündedir. Bu sebeple eğitim denetmen ve yardımcıları sürekli olarak izlenme ve hesap verebilirlik anlayışı içinde hem öz değerlendirme hem de izlemeye tabi olmaktadır (IIEP, 2004).

Polonya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Polonya hem köklü bir geçmişe ve devlet geleneğine sahip olması bakımından ancak aynı zamanda uzun yıllar Sovyet egemenliğinde kalmasına rağmen eğitimde rakipleriyle eş değer bir vizyonu kısa zamanda yakalaması nedeniyle son yıllarda dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Polonya’nın bu başarısının altında bizzat kendilerine özgü değerleri halen barındırmaları ve eğitimde kaliteyi sürdürmek adına gerçekleştirdikleri sıkı denetim faaliyetleri yatmaktadır.

İç Denetim Sistemi

1990'lı yıllarda sil baştan tasarlanan eğitim sisteminde ülke genelinde Bakanlık adına okulları denetleyen 16 bölgesel denetim konseyi oluşturulmuş, her birinin bütünlük içinde olmak yerine daha ziyade otonom bir tutumla denetim faaliyetlerini gerçekleştirmesi, eğitim politikalarının ulusal düzeyde benimsenmesini ve gerçekleştirilmesini neredeyse imkânsız hale getirmiştir (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014: 15). Tüm bu çabaların sonucu 2009 yılında Polonya hükümetinin uygulamaya koyduğu eğitim reformuyla, ülkenin eğitim sistemi yönetimden denetime kadar geniş bir etki alanında değişime uğramıştır. Bu yeni dönemde eğitim sisteminin merkezîyetçi yapıdan daha özerk bir yapıya kavuşturulması, ancak bu dönüşümde ülke genelinde ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğinin sağlanması gözetilerek yeni bir denetim sisteminin kurgulanması öngörülmüştür. Yeni denetim sistemi eskisinde olduğu gibi yine iç ve dış denetim birimleri olarak ikiye ayrılmış ancak birinin diğerinden üstünlüğü ortadan kaldırılarak her ikisinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Uygulama bağlamında eğitim sürecinin denetimi iki şekilde yürütülür. Bunlar sırasıyla iç ve dış pedagojik denetim diye adlandırılmaktadır. İç denetim doğrudan okul müdürü tarafından eğitim Bakanlığının yayınladığı yönetmelik uyarınca öğretmenin dersin gereğini ne oranda yerine getirdiği, müfredat bilgisi, ölçme-değerlendirme uygulamaları, okulun normlarına uygunluk, çocuk hakları ve güvenli eğitim ortamı oluşturma konularını kapsamaktadır. Dış denetim ise bakanlıkça görevlendirilen denetçiler tarafından yine ilgili yönetmelik gereğince yerine getirilir ve denetim raporu okula gönderilerek tüm paydaşlarla paylaşılması sağlanır. Bu anlamda denetim iç ve dış şeklinde ikiye ayrılmış olsa da kendi içinde bir bütünlük ve şeffaflık gösterir. Ayrıca denetim faaliyetlerinin yanı sıra veli gözlemleri, sınav sonuçları ve çevrimiçi izleme faaliyetleri de eğitim denetiminin bileşenleri arasındadır. Örneğin her okul müdürü belirli aralıklarla <http://www.seo2.npseo.pl/> adlı web sayfası üzerinden çeşitli formları doldurmakla yükümlüdür. Buradan elde edilen veriler denetim raporlarıyla karşılaştırılarak her okula özgü bir strateji belgesi hazırlanmaktadır.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Polonya eğitim sisteminde nitelikli bir öğrenci başarısı için her yıl düzenli olarak öğretmen performansı belirlenmektedir. Öğretmen performansının belirlenmesi çoklu veri kaynağına dayanmakla birlikte genellikle kariyer

basamaklarında yükselmek amacıyla kullanılmaktadır (OECD, 2013**). Özellikle okul müdürlerinin yaptığı ders gözlemine ek olarak öğrenci ve velilerin geribildirimini öğretmen performans belirleme sürecinin omurgasını oluşturmaktadır (TALIS, 2013).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Dış denetçiler yani eğitim müfettişleri, bakanlığa bağlı olarak konumlandırılan ve coğrafi olarak dağıtılan denetim ofislerinde istihdam edilmektedir. Bu pozisyona en az beş yıl öğretmenlik deneyimine sahip ve eğitim yönetimi-denetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler, en az iki yıl müdürlük deneyimine sahip yöneticiler veya üniversitelerin ilgili alanlarında en az beş yıl ders vermiş adaylar arasından seçim yapılmaktadır (Dakowicz-Nawrocka, 2018).

Singapur'da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

PISA sıralamasında dikkat çeken bir başka ülke ise Singapur'dur. Singapur, 1965'te bağımsızlığına kavuşmasının ardından kendi eğitim sistemini kurmak ve geliştirmek adına bir dizi düzenlemeye imza atmış ve farklı evrelerden geçerek bugüne gelmiştir. Buna göre özellikle küreselleşme ve bilgi çağı söyleminden etkilenen eğitim politikaları okulları hesap verebilirlik anlayışı ile yeniden inşa etmiştir (Ng, 2010: 288).

İç Denetim Sistemi

Aslı Karlsen'e (2000) ait olan "merkeziyetçi olmayan merkezi güç" projesi ile ülke genelinde eğitim bölgeleri oluşturularak yetki devri gerçekleştirilmiş ve yerleşme kültürü hakim kılınmıştır. Okul müdürlerine kendi okullarının problemlerini kendileri çözmeleri için fırsatlar tanınmış ve adeta birer CEO gibi davranmaları teşvik edilmiştir. Ancak diğer taraftan ulusun menfaatleri uyarınca ulusal eğitim politikalarının uygulanması sıkı bir şekilde takip edilmiş; böylece merkezi eğitim yönetimi sistemi askıya alınmadan yerel düzeyde daha özgür bir okul sistemi kurgulanmıştır (Tan ve Ng, 2007: 4). Singapur küreselleşme ve rekabet kavramalarının adeta bir sentezi niteliğinde eğitim alanında politikalar geliştirerek bugünkü yerini almayı başarmıştır.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Singapur eğitim sisteminde denetim alt boyutu biraz karmaşık olsa da temelde "öz-değerlendirme" ekseninde iki yönlü olarak kurgulanmıştır. Bunlardan birincisi "Okul Mükemmellik Modeli" bağlamında her bir okulun en az beş

** www.oecd.org – ilibrary adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

yılda bir bakanlık tarafından ortaya konulan kriterler çerçevesinde kendilerini denetime hazırlamalarıdır. Bu basamakta resmi olarak okulların şu alanlarda kendilerini donanımlı kılmaları beklenmektedir;

1. Liderlik
2. Stratejik planlama
3. Personel yönetimi
4. Öz kaynaklar
5. Öğrenci merkezli uygulamalar
6. Yönetimsel ve operasyonel sonuçlar
7. Personel çıktıları
8. Ortaklıklar ve toplumsal çıktılar
9. Anahtar performans çıktıları

Tüm bu kriterler bir tür veriye dayalı olarak kanıtlanabilir oranda karşılandığı takdirde “Okul Ödüllendirme Ana Eylem Planı” çerçevesinde değerlendirilen okul ödüllendirilme sürecine alınır (Ng, 2008: 119).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Eğitim denetiminin ikinci basamağı ise okulun en önemli bileşeni olarak görülen öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi ve sürekli gelişime tabi tutulmasıdır. Bu değerlendirme işlemi ise ülke genelinde tüm kamu çalışanlarına uygulanan performansa dayanan bir ücret rejimi ile desteklenmektedir (Kelly, Ang, Chong ve Hu, 2008: 41). Bu tutum “tüm ulusal sermayemiz yine insanlarımızın ta kendisidir” anlayışının (Steiner, 2010: 8) bir yansımasıdır ve eğitimi öncelik alanlarının başına yerleştiren Singapur’da hizmet öncesi alınan mükemmel eğitime ek olarak her bir öğretmenin yılda en az 100 saat hizmet içi eğitim almasıyla (Ng ve Chan, 2008: 490) “okul mükemmellik modelinin” ise öğretmen kariyer gelişim sistemiyle desteklendiği ifade edilebilir. Ekonomik kalkınmaya önem veren ancak küreselleşmenin gerisinde kalmamak adına kendi öz değerlerini de bir tarafa itmeyen Singapur kelimesinin tam manasıyla “küryerel” eğitim politikaları yürütmekte ve bu çabalarının bir sonucu olarak dünya genelinde etkililik boyutu bir seviyenin üzerine çıkmış bir eğitim sistemi inşa etmeyi başarmıştır.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Singapur’da okulu, sınıfı, öğretmeni ya da dersi doğrudan denetleyen, raporlayan bir denetim mekanizması bulunmamaktadır (Ng, 2017). Kişisel gelişim odaklı bu sistem “öz-değerlendirme” ekseninde zaman zaman öğretmen sendikaları, örgütleri gibi sosyal oluşumlara söz hakkı verse de hiçbir suretle bu gibi girişimleri bir denetleme faaliyetine dönüştürmemektedir.

Bunun yerine öğretmenlere kariyer seçenekleri sunarak kendilerini istedikleri alanda geliştirme fırsatı tanımakta ve yöneldikleri alanda performansa dayalı bir ücretlendirme yoluna gidilmektedir. Benzer şekilde okullarda kendi kendilerini geliştirmekle sorumludur. Her bir okul kendini diğerlerinden farklı kılmak zorundadır. Okula tanınan özerklik yukarıda belirtilen faaliyet alanlarında bir gözlem ile keşfedilmeye çalışılır. Bu anlamda okulu gözlemleyen kişilerin ilgili eğitim bölgesinde başarılı şekilde okul müdürlüğü yapmış kişilerden olduğu sanılmaktadır.

Finlandiya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Fin eğitim sistemi, PISA’da başarılı olan diğer ülkelerin aksine özellikle aykırı yapısal görünümü ve olabildiğince ulusal modernitesiyle dikkatleri üzerine çekmektedir. Özellikle reform çabasında olan eğitim sistemleri için örnek teşkil eden Fin eğitim sisteminin genel kabul görmüş bir takım sistemsel öngörülere aykırı olması, gerek araştırmacıları gerek reformistleri şaşırtmaya devam etmektedir.

İç Denetim Sistemi

Finlandiya’da görünür olmayan okul ve öğretmen denetiminin aslında öğretmen eğitiminde gizlenmiş örtük bir değerlendirme şeklinde olduğu ifade edilebilir. Fin toplumunda öğretmenlik son derece itibarlı bir meslek olup, öğretmenlik eğitimi alabilmek için kıyasıya bir rekabet yarışından başarıyla geçmiş olmanız gerekiyor. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimine girebilmek bile bu denli yoğun çaba gerektirdiği için ülkenin en iyileri eğitim fakültelerine alınmakta ve mezun olduklarında diğer ülkelerin birkaç adım önünde bir öğretmen kalitesini yakalamaktadırlar.

Öğretmenlik eğitimi oldukça ciddi bir süreç olarak tasarlanmış olup öğretmenlik yapabilmek için aynı zamanda profesyonel bir araştırmacı olarak en az yüksek lisans seviyesinde mezun olmak gerekmektedir (Sahlberg, 2011: 15). Buna ek olarak mezuniyet sonrası ve hizmet öncesinde ayrıca zorunlu bir stajı da başarıyla tamamlamaları beklenmektedir. Tüm bu sıkı eğitim ayrıca hesap verebilirlik ilkesiyle baştan sona izlenmekte, böylece ülkenin en iyi beyinlerinin, en iyi eğitimi alarak öğretmen olması garanti altına alınır (Kelleher ve Kase, 2012: 13). Diğer taraftan öğretmen yetiştirmeye verilen bunca önem, uygulama boyutunda ise tam bir yerleşme ve yetki devri ile desteklenmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde merkezi otorite makro bağlamda eğitim politikalarını belirleyip, çerçeve öğretim programlarına karar verirken; diğer tüm konularda asıl karar mercii yerel sorumlulardır.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Finlandiya'da düzenli ve sistematik olarak okulların dış değerlendirme bulunmamaktadır. Kalite güvence sistemi, yaygın olarak eğitim sağlayıcılarının öz değerlendirmesine dayanır ve dış değerlendirme Fin Eğitim Değerlendirme Merkezi tarafından yürütülür. Ulusal değerlendirmelerin odak noktası, okullar üzerine değil, eğitim sistemi üzerinedir ve okul denetimine ilişkin herhangi bir sistem yoktur (Eurodice, 2015: 155). Öğretmen eğitime daha adayların seçiminden itibaren bunca önem veren ve eğitimi bir milli kalkınma modeli olarak benimseyen Finlandiya'nın kendi okul ve öğretmenlerini denetlememesi tabuları yıkan bir durumdur. Ancak verilen eğitimin niteliği bütünüyle kontrolsüz değildir, öğretmenlerin işe alımları yerel otoriteye devredildiği için ilgililerin değerlendirilmeleri de yine yerel otorite, okul liderleri ve öğretmen sendikalarının iş birliği ile yürütülmektedir (OECD, 2013a: 24). Temel eğitim mevzuatı, okullara değil, eğitim sağlayıcılarına (devlet okulları için belediyeler) odaklanır. Sonuç olarak, hak ve sorumluluklar birincisi için değil ikincisi için tanımlanmıştır. Eğitim sağlayıcılarının sağladıkları eğitimi değerlendirmek ve bir bütün olarak ya da bölgesel düzeyde eğitim sisteminin dış değerlendirmesine katılma gibi yasal görevleri vardır. Bu dış değerlendirmelerin öne çıkan bulgularının yayınlanması gerekir. Düzenlemeler, yerel düzeyde değerlendirme şekillerini ve prosedürlerini belirlemez ve eğitim sağlayıcılarına büyük ölçüde bir özgürlük bırakır (Eurodice, 2015: 18). Ancak merkezi yönetimin eğitim sağlayıcıları için oluşturduğu strateji belgeleri, eğitim hedefleri, öğrenme çıktıları gibi politikalar aslında birer değerlendirme kriteri gibi kullanılmaktadır. Bu kriterler hem yerel yönetimler tarafından mikro hedeflerin tanımlanmasında hem de okul bazında kurumsal hedeflerin belirlenmesinde bir rehber niteliğinde kullanılmaktadır. Bu sayede her bir yerel yönetimin ulaşması gereken eğitim hedefleri ortaya konularak kendisine bağlı okulların sağlayacağı katkı belirlenmekte ve okullar için bir öz-değerlendirme formu tanımlanmaktadır (OECD, 2013b: 25).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Öğretmen değerlendirme doğrudan bir dış paydaş yerine okulun pedagojik lideri olan okul müdürü aracılığıyla sağlanmakta ve verilen geri bildirim, denetim şeklinde olmak yerine mesleki gelişim planı oluşturmak şeklinde sağlanmaktadır. Böylece öğretmenlerin değerlendirilmesi öz-değerlendirme temelinde mesleki gelişim sorumluluğunda yapılırken, okulun denetimi ise grup temelli bir anlayışla yine öz-değerlendirme şeklinde yürütülmektedir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Fin eğitim sisteminde merkezi olmayan okul sistemin öz değerlendirme ve öğrenci-veli geribildirim esasına dayanan denetim uygulaması vardır. Bu

nedenle müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda yasal bir düzenleme yoktur. Bu anlamda öğretmen ve okulun kendi öz değerlendirmesi esasına dayanan bu sistemde denetim yine öğretmen ve okul liderlerinin sorumluluğunda olup; bu kişilerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde sıkı bir eğitimden geçtikleri bilinmektedir.

Hong Kong'da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Hong Kong, Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı yarı özerk bir yapıya sahip oldukça büyük bir eyalettir. Özel yönetim haklarına sahip eyalette özellikle 2000'li yılların başından itibaren küreselleşme temelli bir reform hareketinin baş gösterdiği ifade edilebilir. Eğitim sistemi adına reform çabaları ise "Eğitim Komisyonunun" 2000 yılında yayınladığı "Eğitim Sistemi Analizi" adlı raporla başladığı bilinmektedir ve bu rapor eyalet genelinde politik, ekonomik ve kültürel anlamda ihtiyaç duyulan küreselleşme, bilgi ekonomisi ve kültürel zenginliklerin kullanımına dikkatleri çekmekteydi (Mok, 2005: 279).

İç Denetim Sistemi

Daha önceleri Britanya sömürgesi olan bu küçük ada, şu an askeri ve diplomatik anlamda Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı olsa da diğer tüm konularda bağımsız özel yönetim hakkına sahiptir. Bu sebeple toplumsal anlamda halen İngiliz etkisinin devam ettiği gözlemlenirken Çin ana karasından gerek uygulamaları gerekse vizyonu itibariyle ayrılmış haldedir. Eğitim, eyalet genelinde "Eğitim Bürosu" olarak adlandırılan federal hükümete bağlı birim tarafından kontrol edilmektedir. Bu büro bir nevi Eğitim Bakanlığı şeklinde formüle edilmiş ve gerek merkezi gerekse yerel boyutta yapılandırılmıştır. Son yıllarda yapılan reformların bir yansıması olarak okullar kendi yönetimleri bağlamında özerk kılınmaya çalışılmış ancak diğer taraftan okul yönetim kurullarının sorumlu oldukları paydaşlar ise çoğaltılarak daha etkili bir hesap verebilirlik mekanizması kurgulanmıştır. Bu çabanın arkasında ise değişen dünya şartlarıyla başa çıkabilecek ve uluslararası düzeyde okul gelişimini mümkün kılacak bir anlayışın inşa edilmesi gösterilebilir (Lai ve Lo, 2007: 58).

Dış Paydaş Değerlendirmesi

2003 yılında "Eğitim Bürosu" tarafından hazırlan "Okul Kalite Güvence Çerçeve Planı" ve "Okul Öz Değerlendirme Formu" uygulamaya konuldu. Bu anlamda ilgili uygulamanın okul denetimine ilişkin iki başlı bir sistemi inşa ettiği ifade edilebilir. Bunlardan birincisi ve öncelikli olanı her okulun kendi kendini değerlendirmesidir ki bu işleyişte okulun hangi paydaşlarını ne oranda ve sıklıkta kullanacağı yine kendi kararına bırakılmıştır. Ancak esas olan

okulların gelişimlerini sağlamak adına yıl boyunca kendilerine performans hedefleri belirleyip, yıl sonunda bir değerlendirme raporu, eylem planı ve gelişim raporunu düzenleyerek veli ve diğer paydaşlarla paylaşımlarıdır (EMB, 2017⁺⁺). İkinci olarak ise “Eğitim Bürosuna” bağlı “Dış Değerlendirme Birimi” olarak adlandırılan bir teftiş kurulu okulları önceden haber vererek ziyaret eder ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak birkaç gün boyunca değerlendirmeye tabi tutar; böylece okulun kendi öz değerlendirmesi dış bir bakış açısıyla tamamlanmış olur. Bu bağlamda müfettişler okulun tüm personeliyle ve paydaşlarıyla toplantılar yaparak okulun kendi koşulları içinde değerlendirilmesini sağlamakla yükümlüdür (EMB, 2017).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Öğretmen performansının belirlenmesi Hong Kong özelinde “okula dayalı yönetim” anlayışıyla inşa edilmiştir. Buna göre her bir okul kendi yönetsel yapısı içinde yer alan okul kurulu, okul müdürü, veli temsilcisi ve kamu temsilcisi katılımıyla oluşturulan komisyona karşı düzenli aralıklarla hesapverebilirlik ilkesi gereği çeşitli faaliyetler planlar ve uygular. Öğretmen performansının belirlenmesinde anahtar kavram denetleyen-denetlenen arasında hiyerarşik bir ilişki kurmaktır (EMB, 2017: 19). Buna göre okula dayalı yönetim anlayışı gereği okul kurulu öncelikle performans belirleme sıklığını seçmelidir; bu seçim her yıl olabileceği gibi 2 yılda bir gibi farklı seçenekler de söz konusudur. Öğretmen performansı; ya okul müdürü ya da okul müdürünün kontrolünde deneyimli bir öğretmen tarafından yürütülür. Bu hiyerarşi, tarafların dikey ve yatay anlamda hesapverebilmesini ön koşul olarak kabul eder. Diğer taraftan performans belirleme sürecinde çok yönlü bir bakış açısı mevcut olup farklı veri kaynakları işe koşulmaktadır. Öğretmenler ders yılı boyunca yürüttükleri eğitsel, sportif, kültürel, vb. tüm çalışmalardan sorumlu tutulup denetlenirken; öğrenci başarısı, ulusal göstergeler ve veli memnuniyeti gibi dış kriterler de işe koşulmaktadır (EMB, 2017).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Okulu dış bakış açısıyla değerlendiren bu denetmenler yine öğretmenler arasından seçilir ve yetiştirilirken, her yıl ihtiyaç duyulan denetmen sayısı ve başvuru şartları büronun web sayfasından duyurulmaktadır.

Avustralya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Avustralya, okyanus ötesinde olmasına rağmen bugün halen Birleşik Krallığa tabi ve bunun da ötesinde Birleşik Krallığın misyon ve vizyonuna sıkı sıkıya

⁺⁺ edb.gov.hk/attachment/en adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

bağlı bir dizi politikayı yürütmektedir. Özellikle çağımızın gerektirdiği nitelikli iş gücüne kaynaklık etmesi bakımında eğitim, Avustralya'da adeta bir seferberlik alanı olarak kabul edilmekte ve bu çabaların bir yansıması olarak TALIS, PISA gibi uluslararası değerlendirme ve İnsani Gelişmişlik İndeksinde üst sıralarda yer almayı başarmaktadır. Bu politika ülkenin eğitim kanununda "Eğitim, nitelikli iş gücü ve yaratıcı bir toplumun kilit taşıdır..." (Australian Education Act, 2013/67) şeklinde ifade edilerek yasal düzenlemelerinde ülkenin eğitim vizyonu 21. yüzyıl becerilerine göre şekillendirilmiştir.

İç Denetim Sistemi

Tüm dünyada eğitim alanında bugün bilinen haliyle bir hesap verebilirlik seferberliğinin varlığından ve bu süreçte başat aktörün ise öğretmenlerin ta kendisi olduğu ifade edilebilir (Nandamuri, 2014: 3). Bu anlamda öğretmenlerin hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde bir dizi içsel ve dışsal motivasyondan kaynaklanan gelişim evresine dâhil olması beklenmektedir. Mesleki gelişimin devamlılığının sağlanması ve çağın koşullarını yakalayabilmek adına, gerek henüz göreve başlamamış, gerekse halen görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi esas alınmaktadır. İşte bu süreç öğretmenlerin değerlendirilmesine, performanslarının belirlenmesine ve liyakate dayalı bir ödül sisteminin inşa edilmesine işaret etmektedir (Elliot, 2015: 103). Uluslararası arenada yükselen bu eğilimin bir yansıması olarak Avustralya'nın da dâhil olduğu Birleşik Krallık yönetimi 2001 yılında "Öğretmen Nitelik Girişimi: 21. Yüzyıl Öğretmenleri" başlıklı bir proje başlattı. Bu bağlamda dört ulusal öğretmen birliği birlikte çalışarak gelecekte öğretmen standartlarının neler olabileceğini belirleyerek, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve gelecek projeksiyonunu içeren bir standartlar dizisi yayınlamışlardır (McDaid, 2010: 701). Mesleki standartların geliştirilmesi fikri eğitimde hesap verebilirlik ilkesinin temelini oluşturmuş ve hem niteliğin seviyesinin tespiti hem de değerlendirilmesinin önünü açmıştır (Gallie ve Keevy, 2014: 7). 2001 yılından itibaren başlatılan ve süregelen bu projenin ana fikri ise öğretmenlerin, eğitim sisteminin en önemli girdisi olduğu ve bu alana yapılacak yatırımın diğer tüm yatırımlardan daha önemli olduğudur (NSW Education Standards Authority, 2014: 5). Böylece öğretmen niteliğinin artırılması ve mesleki standartların yükseltilmesi, Avusturalya eğitim sistemi için hayati bir anlama kavuşmuştur (Ingvarson ve Rowe, 2007: 2). 2001 yılında başlatılan bu girişim bir dizi konferans, çalıştay, toplantı gibi etkinliklerle tarafların bir araya gelmesiyle olgunlaşmış ve nihayet 2008 Melbourne Deklerasyonu ile yasal bir zemin kazanmıştır (Australia Ministerial Council on Education, 2008). Bu çabaların bir sonucu olarak öğretmen niteliğini merkeze alan bir anlayış ile Avustralya

eğitim sistemi için denetim faaliyetlerini düzenleyen mesleki standartlar belirlenmiş ve düzenli olarak gözden geçirilmektedir.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Avustralya, bir kıta olması nedeniyle oldukça geniş topraklar üzerinde 2 bölge ve 6 eyalete ayrılmış ancak diğer taraftan da hem eyaletlerine kendi içinde özerklik tanıyan hem de Birleşik Krallığın bir parçası olarak kendi iç özerkliğine sahip karmaşık bir yönetsel yapılanmaya sahiptir. Tüm bu yönetim birimleri 1995'ten bu yana birleşik eğitim politikalarını ortaklaşa yürütmektedir (EP-Nuffic, 2011: 14).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

New South Wales eyaletinde 2004 yılında kabul edilen “ğretmen Enstitüsü Kanunu” ülkenin eğitimle ilgili pek çok paydaşının görüşlerine yer vermesiyle (McDaid, 2010: 785), diğer eyaletler için de bir örnek teşkil etmiş, böylece 2015 yılına değin sürecek olan “ğretmenlik Mesleği Standartlarının” geliştirilmesi sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu standartlar toplam 3 ana eylem alanında, 7 mesleki standart maddesinden ve 4 kariyer basamağından oluşan bütünleştirilmiş bir benchmark ve akreditasyon uygulamasıdır.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Avustralya eğitim sisteminde ğretmen denetimi temelde akreditasyon uygulamasını esas alan yapısıyla ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda akredite edilecek ğretmen nitelikleri ve akredite edecek kişilerin sahip olması gereken yeterlikler kamuoyuyla saydamlık içinde paylaşılmaktadır. Dış gözlemci ve alan bazlı akreditasyon danışmanı şeklinde ikiye ayrılan denetim elemanları öğretmenlik deneyimine sahip, kariyer basamaklarından uygun kriterleri karşılayan ve “Avustralya ğretmenlik Mesleği Standartları” gereği ilgili niteliklere st düzeyde sahip adaylar arasından başvuru esasıyla doğrudan yetkili kurum olan NESAsya yapılmaktadır.

Norveç'te Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Norveç, Kuzey Avrupa'nın İşkandinav yıldızı olarak gerek PISA değerlendirmelerinde gerekse İnsani Gelişmişlik Raporlarında st sıralarda yer alarak dünya kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Eğitim bağlamında ise ülke özellikle 2004 yılında gerçekleştirilen “Bilgi Teşvik Reformu” ile örgütsel yapılanmada bir değişikliğe gitmiş ve “Eğitim ve Araştırma Bakanlığı” adına ülke genelinde eğitimin yönetiminden, ğretmen atamaya, müfredattan, araştırma-geliştirmeye kadar bir dizi sorumluluğu yine 2004 yılında kurulan “Ulusal Eğitim-ğretim Genel Müdürlüğü” stlenmektedir (OECD, 2007: 16).

İç Denetim Sistemi

Eğitim yönetimi anlamında geçmişten itibaren bir dizi yasal düzenlemeyi hayata geçiren Norveç için eğitimi denetlemek yeni sayılabilecek bir olgu. Norveçli öğretmenler mesleki anlamda sıra dışı olarak nitelendirilebilecek bir özerkliğe sahip ancak verdikleri eğitim için dış kaynaklı geri bildirim almak onlar için yeni bir deneyim, çünkü öğretmen ve okul denetimi “Ulusal Kalite Değerlendirme Sisteminin” bir bileşeni değildi (Nusche, Earl, Maxwell ve Shewbridge, 2011: 73).

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Merkezi denetim faaliyetleri, özellikle 2004 yılında başlatılan sürecin devamlılığını sağlamak adına önemsenmiş, bu faaliyetler kısaca yasal dayanakları esas almak suretiyle eğitim politikalarının uygulandığının takibe alınması amacıyla küçük bir denetmen kadrosunun okulların ve bağlı buldukları yerel birimlerin standart formlara göre değerlendirilmesidir (NDET, 2011: 6). Bu amaçla oluşturulan Denetim Birimi “Periyodik Kurum Denetimi El Kitabı” adında neredeyse her yıl güncellenen bir el kitabı yayınlamak suretiyle denetmen ve denetlenenlere hangi konularda nelerin denetleneceğini önceden bildirir, dahası bu kaynak içerdiği pek çok ek sayesinde özellikle denetlenenlerin bu süreçten maksimum fayda sağlamasına yardımcı olmaktadır (Hall, 2018: 13). Bu yenilenme ihtiyacının temelinde yatan etmenlere bakıldığında, topluma karşı sorumluluk bilincinin ve öğrenme çıktılarını iyileştirme gayretinin olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple Norveç eğitim sistemi tek yönlü bir denetim ile yetinmek yerine çok yönlü, çok paydaşlı ve sorumluluk bilinciyle birden fazla denetim ve değerlendirme aracına başvurmaktadır.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Yerel birimlerin okul denetimleri de okul kurullarının yol haritasını ve sırasıyla alan ve sınıf bazlı öğretmen yol haritaları kendiliğinden ortaya konulmaktadır. Bir başka ifadeyle tümünden gelim yoluyla merkezi denetimden başlayarak kişiselleştirilmiş öğretmen öz değerlendirmesine kadar uzanan bir düzlemde farklı paydaşların farklı oranlarda söz sahibi kılındığı ancak her bir adımın bir sonrakini desteklediği bütüncül bir denetim sisteminden söz edilebilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Norveç örneğinde belediyeler kendi sınırları içinde kalan okulların gözlem ve değerlendirmesini yapma görevini üstlendiği için yerel düzeyde ilgililerin tavsiyeleri ile özellikle öğretmenlik ve okul müdürlüğü yapmış adaylar arasından yerel eğitim danışmanları görevlendirebilmektedir. Benzer şekilde

bakanlık ise ülke genelinde eğitim politikalarını izlemek ve değerlendirmek üzere denetmenler görevlendirebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın temel amacı farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan denetim sistemlerinin betimlenmesi şeklinde öngörülmüştür. Bu anlamda özellikle PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası göstergeler ışığında adından sıklıkla söz ettiren ülkelerin kıyaslanması tercih edilmiştir. Buna göre İngiltere, Estonya, Kanada, Güney Kore, Polonya, Singapur, Finlandiya, Hong Kong, Avustralya ve Norveç eğitim sistemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bu ülkelerin tamamında denetim sisteminin var olduğu ancak klasik kontrol anlayışından ziyade akreditasyon, öz değerlendirme, memnuniyet anketi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme ve kariyer basamakları gibi daha çağcıl yaklaşımlarla denetim ihtiyacının karşılandığı anlaşılmaktadır.

İncelemeye alınan ülkelerin tamamında eğitim-öğretim faaliyetlerinin genelden özele doğru bir akış içinde denetlendiği ve tüm ülkelerde denetimin rehberlik ağırlıklı ve süreci geliştirmeye yönelik bir araç olarak kurgulandığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında denetim sistemleri incelenen ülkelerin karşılaştırılması tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Farklı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması

Ülke	İç Denetim Sistemi	Dış Paydaş Değerlendirme	Öğretmen Performans Belirleme	Müfettiş Seçme-Yetiştirme
İngiltere	Var	Var (Akreditasyon)	Var	Yazılı ve Sözlü Sınav ile seçilir, En az Yüksek Lisans, 5yıl öğretmenlik ve 2 yıl yöneticilik şartı
Estonya	Var	Var (ihtiyaç ve memnuniyet anketleri vb...)	Var	Yazılı sınav, 5 yıl öğretmenlik şartı
Kanada	Yok, merkezi bir anlayış yerine yerel düzeyde “okul kurulları” sorumlu		Var-okul müdürünün sorumluluğunda	Yok
Güney Kore	Var		Var- öğretmen öz değerlendirme	Öğretmen kariyer basamakları esasına göre yazılı ve sözlü sınav şartı
Polonya	Var	Veli gözlem ve	Var – Okul	Sınav ve en az 5 yıl

		ulusal sınav sonuçları dikkate alınmıyor	müdürünün denetim ve gözlemi	öğretmenlik şartı var
Singapur	Var		Var - öğretmen öz değerlendirme	
Finlandiya	Var ama asıl sorumluluk yerel düzeyde		Var - okul müdürünün sorumluluğunda	
Hong Kong	Var		Var - Okul öz değerlendirmesi	Öğretmenler arasından sınavla seçilir
Avustralya	Var		Kariyer basamakları uygulaması var	
Norveç	Var	Belediye ve diğer yerel birimler	Öğretmen öz değerlendirme	

Özellikle son yıllarda ülke gündemimizden düşmeyen eğitim sistemimizin uluslararası rekabet edebilme kapasitesine artırmaya yönelik atılan adımlar göz önüne alındığında PISA, TIMMS ve İnsani Gelişmişlik İndeksine göre üst sıralarda olan bu ülkelerin denetim alt sistemlerinin dikkatlice izlenmesi gerektiği ve kendi milli bağlamımıza uygun bir model oluşturulmasında yararlanılması gerektiği ifade edilebilir. Gelişmiş ülkelerde okul içi denetimlerde tümüyle eğitsel konular üzerine odaklanılırken, okulun bütçesi, gerekli araçlar, bina, vb. ihtiyaçlarla yerel yönetimlerin ilgilendiği görülmektedir. Okul yönetimleri öğretmenlerin performanslarının arttırılması ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesinden sorumlu iken yerel yönetimlerin eğitim için uygun koşulları sağlamakla yükümlü oldukları dikkat çekmektedir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 34). Dolayısıyla merkezi anlamda denetim uygulamasından vazgeçilmesi ülkemizin kendine has bağlamına uygun olmasa da yerel düzeyde farklı düzenlemelerle bu boşluğun giderilmesi veya en azından çağdaş uygulamalara erişilmesinde bir yol haritası çizilebilir.

KAYNAKÇA

- ATL Education Union, (2013). Teacher appraisal in England, [https://www.atl.org.uk/Images/ADV57%20Appraisal%20\(June%202013\).pdf](https://www.atl.org.uk/Images/ADV57%20Appraisal%20(June%202013).pdf) adresinden 08.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Australian Education Act, (2013), <https://www.education.gov.au/australian-education-act-2013> adresinden 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Australia Ministerial Council on Education, (2008). *Melbourne Declaration on educational goals for young Australians.*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534449.pdf> adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press
- Canada Education Act (Kanada Eğitim Yasası), (1990). <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02> adresinden 20.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Coffey, R. ve Perry, L. M. (2014). *The role of education agents in Canada's education systems*, Council of Ministers of Education.
- Constitution of Estonia, (1992). <https://www.president.ee/en/republic-of-estonia/the-constitution/> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Dakowicz-Nawrocka, A. M., (2018). Polonya Eğitim Bakanlığı, Genel Eğitim Müdür Yardımcısı. Kişisel ileti. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/16102dd0615ffd26> adresi üzerinden sağlanan elektronik posta akışı.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 53(5/6), 709-714.
- Department of Education, (2012). Teacher appraisal and capability A model policy for schools, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/282598/Teacher_appraisal_and_capability.pdf adresinden 08.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ebmeier, H., ve Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-118.

- EMB (Education and Manpower Bureau), (2017). *School Self-improvement cycle*<http://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-qualityassurance/sse/sse.htm#framework> adresinden 03.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- EP-Nuffic, (2011). Education system Australia, <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf> adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Estonia Ministry of Education and Research, (2017). https://www.hm.ee/sites/default/files/the_inspectorate_of_education_2016_estonia.pdf adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Estonya Cumhurbaşkanlığı, (2011) The Constitution of the Republic of Estonia, <http://www.president.ee/en/republic-of-estonia/the-constitution/index.html> adresinden 15.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gaertner, H., ve Pant, H. A. (2011). How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in educational evaluation*, 37(2), 85-93.
- Gallie, M. ve Keevy, J. (2014). *Standards framework for teachers and school leaders*, Consultation Report, <http://www.saqa.org.za/docs/papers/2014/StandardsFramework.pdf> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gönülaçar, Ş. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişler arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere eğitim sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. *Mali Hukuk Dergisi*, 148(1), 1-12.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., ve O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in educational evaluation*, 47, 47-57.
- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(1), 1-18, DOI: 10.1080/20004508.2017.1416247
- IIEP, UNESCO, (2004). *Reforming school supervision for quality improvement*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215931E.pdf> adresinden 16.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ingvarson, L. ve Rowe, L. I. K., (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. In *Proceedings of Workshop on Teacher Quality*. Canberra, ACT: Australian National University.
- Janssens, F. J., ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.

- Jensen, B., Hull, K.R., Magee, J. ve Ginnivan, L. (2016). *Not so elementary: primary school teacher quality in top-performing systems*, Report: Washington DC National Center on Education and the Economy.
- Kelleher, J. P., ve Kase, S. (2012). Teacher evaluation systems and multi-cultural commonalities and challenges: England, Mexico, Portugal, Finland, Ireland, and Turkey. *American Educational Research Association, 2012 Annual Meeting Final Report*, http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=ced_fac adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kelly, K. O., Ang, S.Y.A., Chong, W. L. ve Hu, W. S. (2008) Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39-54, <https://doi.org/10.1108/09578230810849808>
- Kim, K. T. (2010). Panoptic accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 67-90.
- Korean Educational Development Institute Republic of Korea (2010), *Country background report for Korea*, OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.
- Korkmaz, T. (2009). *İngiltere Eğitim Sistemi*, Edt. Ada, S., & Baysal, Z. N. *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış Ankara: Pegem*.
- Mazurkiewicz, G., ve Walczak, B. (2012). Obedience, Sabotage, Autonomy: power games within the educational system. *Power and Education*, 4(1), 73-82.
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B. ve Jewdokimow, M. (2014), *Implementation of a new school supervision system in Poland*, OECD Education Working Papers.
- McDaid, K. (2010). *Professional standards and professional learning: a position paper*. Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 780-787.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Ministry of Education, Ontario, (2010). *Ontario Teacher Performance Appraisal, Technical Requirements Manual*, http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010l.pdf adresinden 10.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education, Ontario, (2017). *Teacher Performance Appraisal Frequently Asked Questions*, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/faq.pdf> adresinden 10.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Mok, K. (2005) The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong, *Quality Assurance in Education*, 13(4), 277-304, <https://doi.org/10.1108/09684880510626575>

- Nandamuri, P. P. (2014). An Appraisal of the Teacher Appraisal System. *ANVESHAK*, 3(5), 114-123.
- NASUWT, (2018). *Taking Control of your Performance Management*, <https://www.nasuwt.org.uk/asset/3A24B19A-A047-4798A088721B8E936A7E/> tarihinde erişilmiştir.
- NDET (Norwegian Directorate for Education and Training), (2018). *Inspection of kindergartens and education in Norway*, <http://www.udir.no> adresinden 15.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- NDET (Norwegian Directorate for Education and Training), (2011). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes country background report for Norway*.
- Ng, P. T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 275-292.
- Ng, P. T. ve Chan,D. (2008) A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, *International Journal of Educational Management*, 22(6), 488-505, <https://doi.org/10.1108/09513540810895426>
- Ng, P. T., (2008) The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system, *Quality Assurance in Education*, 16(2), 112-125, <https://doi.org/10.1108/09684880810868402>
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district, *Canadian Journal Of Educational Administration And Policy*, 30, 1-15.
- NSW, Education Standards Authority (NESAs), *Regulation of teacher accreditation authorities (taa)*, <http://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portals/nesa/regulation/taas/regulation-taas> adresinden 29.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- NSW Education Standards Authority, (2014). *Australian professional standards for teachers* www.educationstandards.nsw.edu.au adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. ve Shewbridge, C. (2011) OECD reviews of evaluation and assessment in education, Norway, <http://www.oecd.org/norway/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-norway-2011.htm> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2013)a, *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, OECD Publishing.
- OFSTED,(2017). *The Selection Process Ofsted*, <https://ofstedinspector.eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt.: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37.
- Sahlberg, P. (2011) *Developing effective teachers and school leaders in the case of Finland, teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*, Linda Darling-Hammond and Robert Rothman, eds., *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011).
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources-Estonia*, <https://webproxy.io/proxy/dspace.ut.ee/handle/10062/51762> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & de Leeuw, R. (2012). OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. *Country background for the Netherlands*. Paris: OECD.
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J. ve Wiens, J. (2013). *School boards matter: Report of the Pan-Canadian study of school district governance*, Canadian School Boards Association.
- SICI-Estonia Background, (2017). https://www.hm.ee/sites/default/files/the_inspectorate_of_education_20_6_estonia.pdf adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- SICI Estonia Country Profile, (2017). http://www.sici_inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Estonia adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Steiner, L. (2010). Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. *A Part of Report Paper in Building an Opportunity Culture for America's Teachers*. Public Impact, www.opportunityculture.org.
- TALIS 2013 *Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm> adresinden 16. 01. 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tan, C., ve Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Centralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8 (2), 155-168.
- Wolf, I. F., ve Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of education*, 33(3), 379-396.
- Yavuz, M., Özkara, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi, *SDU Journal of Educational Sciences*, 2(2), 60-71.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Education is a fact that has a really important place in people's lives and its value is increasing day by day. This period is the dominant actor for several changes that are predicted to take place in social life. In this sense, the roles assigned to education mostly point to a strategy that is bigger than the whole system. On the other hand, even though, the society tries to develop an education system by following its own cultural, social and political values, it is very difficult to design a system that is independent of global norms and realities. It can be stated that globalization and the technological, cultural, social and pedagogical transformations brought by it can be counted among the functions of today education.

In the education system, the inspection mechanism has some important roles that protect the functionality of the system by giving continuous data-based feedbacks to ensure the continuity of the system. Each organization has to know and monitor the level of realization of its purpose which is its reason for being. However, the inspection mechanism needs to fulfil the roles expected from it at the desired level, the control factors qualified to serve the mission and vision assigned to it in this mechanism.

The problem of constructing the control subsystem, which has been discussed for long years in the Turkish education system is still up-to-date. For this reason, choosing, training and assignment of the education inspectors who have a critical role in the functioning of the education systems are as important as the functionality of the control mechanism. In this sense, it is extremely important to study the models that are applied in different countries.

According to this, this research aims to reveal the functioning of the subsystems of different countries and economies in a search of an efficient inspection system that has been going on for many years in Turkey. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1. How does the internal audit (internal check) system in different countries' education systems work?
2. How does the external stakeholder evaluation in different countries' education systems work?
3. How is the performance of teachers determined in different countries' education systems?
4. In different countries' education systems, how are the inspectors selected and trained?

Method

This search aiming to reveal the functioning of education inspection subsystems in different countries and economies was designed as a case study of qualitative research methods. The case study includes the steps of limiting the case, detecting the fact of search, searching for the data set, creating the fact, making interpretations and writing the results. The study group of the search has been determined as 10 countries/economies that flourish with different aspects of their education systems and have gained success in the international student assessment initiatives such as PISA and TIMMS, and the indicators of human development. According to this, education systems of England, Estonia, Canada, South Korea, Poland, Singapur, Finland, Hong Kong, Australia and Norway have been studied. Research data have been collected and analyzed in the form of document analysis. Accordingly, theses, articles, research reports, online resources and even e-mail containing information about education inspection systems of the mentioned countries.

Findings

The functioning of education inspection systems in the studied countries/economies was presented on a basis of country/economy following sub-problems of the research.

In the light of the gained data, it is understood that the studied countries have inspection systems but the need for inspection (audit) is met with more modern approaches such as accreditation, self-assessment, satisfaction survey, need analysis, performance evaluation and career steps. It can be stated that in all examined countries, the education activities are controlled in a flow from general to specific and in all countries, inspection (audit) is guidance-oriented and it has been structured as a tool to improve the process.

Conclusion and Recommendations

Considering the steps taken to increase our education system's international competitiveness capacity, which has not been off the agenda in recent years, it can be stated that the inspection subsystems of these countries which are at the top according to PISA, TIMMS and the index of Human Development need to be studied carefully and should be used in the construction of a model suitable for our national context. It is observed that in developed countries, in-school inspections focus on educational issues, local governments deal with the needs such as the school budget, necessary tools, the building etc. It is noteworthy that the school administrations are responsible for developing teachers' performance and increasing the quality of education while local governments are responsible for providing suitable conditions for education. Therefore, abandoning the centralized inspection can determine a road map for filling this

gap with different regulations at the local level even though it is not appropriate for our country's specific context or at least reaching the contemporary practices.