

Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

DERLEME MAKALESİ

Elif DAŞCI SÖNMEZ¹, Tuba GÖKMENOĞLU²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, elifdasci89@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6029-5934.

2 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, tubafidan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0710-4390.

Gönderilme Tarihi: 22.04.2022 Kabul Tarihi: 21.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1107430

Öz

Her okulun kendine özgü dinamikleri, ihtiyaçları ve özellikleri mevcuttur. Bu nedenle, her okula uyum gösterecek bir okul gelişim modelinden ve değerlendirme yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Okulların gelişimine uygun değerlendirmelerin çok sayıda çeşitlendiği düşünüldüğünde farklı ülkelerde farklı uygulamaların olması kaçınılmazdır. Doküman incelemesi deseninde tasarlanan bu çalışmada, öğrenci nüfus yoğunluğu ülkemiz ile benzer olan, kişi başına düşen reel Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın dünya sıralamasında ilk 30'da yer almış ve PISA 2015 ve 2018 sınavında fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarının en az birinde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri ortalaması ya da üzerinde bir performans göstermiş ülkelerin (Birleşik Krallık [İngiltere], Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa) okul gelişimi değerlendirme amaçları ve uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, değerlendirmenin amacı, değerlendirme türü, veri toplama yöntemi, değerlendirme ekibi ve değerlendirme sonuçlarının etkisi kategorileri altında raporlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, okulların dış ve iç değerlendirmelerinin, okulların her anlamda gelişimine katkıda bulunacak şekilde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul gelişimi, okul gelişiminin değerlendirilmesi, eğitim planlaması, denetim, ölçme ve değerlendirme

Examining School Development Assessment Practices

Abstract

Every school has its own dynamics, needs, and characteristics. Therefore, it is impossible to talk about a school development model and assessment approach that will adapt to every school. Since one size does not fit all, numerous procedures and processes are inevitable. The present review study was designed to compare and contrast the evaluation objectives and practices of school improvement in the countries (United Kingdom [England], Japan, Germany, Italy, and France) where the student population density was similar to our country, ranked in the top 30 in the world rankings of real Gross Domestic Product per capita, and in PISA 2015 and 2018, at least one of the fields of science, mathematics, and reading was at or above the average of Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries. Findings are reported under the categories of purpose of assessment, type of assessment, data collection method, team, and impact of the assessment. The results obtained reveal that the external and internal evaluations of schools should be designed in a way that contributes to the development of schools in every sense.

Keywords: *school development, evaluation of school development, educational planning, supervision, assessment and evaluation*

Giriş

Eğitim ve öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitimle ilgili politika tartışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimin kalitesini artırmak uzun vadeli ekonomik büyüme ve istihdam yaratma çabalarının merkezinde yer almakla birlikte (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [Eurydice], 2015), bu tür bir kalitenin nasıl değerlendirildiği ve sonuçlarının nasıl kullanıldığı, tarihsel sürece ve ülkelere göre farklılık göstermektedir (Leite, Morgado ve Seabra, 2014). 2000’li yıllarda, çoğu ülke, öğrenciden okul sistemine kadar eğitim sistemlerinin tüm seviyelerinde değerlendirme süreçlerini iyileştirmeyi amaçlayan çok çeşitli önlemleri uygulamaya koymuştur (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2013; Eurydice, 2004). Okul değerlendirmesi, okul geliştirme ve kalite artırma sürecinde ilk adım olarak öngörülmektedir (Lee, Ding ve Song, 2008). Bu uygulamalar, eğitimde etkinlik, eşitlik ve kalite için artan taleplerden kaynaklanmaktadır (Eurydice, 2015). Eğitimde değerlendirme çerçevesinin standartlaştırılması ve yönetimi, sistemsel açıdan yeterli bir kapasite bulundurma ve oluşturma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. 2014 yılında Avrupa Birliği (AB) Konseyi tarafından, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde

kalite güvence mekanizmalarının önemli bir rol oynadığı vurgulanmış; kalite güvence sistemlerinin 'kontrol listesi' yaklaşımından, standartları yükseltebilecek ve öğrenme sonuçlarını sürekli iyileştirebilecek bir 'kültür'e dönüşmesi gerektiği ifade edilmiştir (Birleşmiş Milletler [BM], 2014).

Eğitimin hedeflerine, okulun ise amaçlarına ne derece ulaştığını gösteren mekanizmaların varlığı okulun niteliğine ilişkin tarafsız değerlendirme yapma çabalarını güçlendirmekte ve etkin eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Turan ve Zingil, 2013). Ayrıca, standart göstergelere dayalı değerlendirmeler, veriye dayalı düzenlemelerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Altrichter ve Kemethofer, 2015). Hopkins ve arkadaşları (2016), standartlaştırılmış göstergelere dayalı değerlendirmelerin politika düzeyinde etkili olması için kurumsallaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, değerlendirme süreçlerinin kurumsallaşması için uygulanan stratejiler ve bu stratejilerin başarı düzeyleri hakkında henüz çok az şey bilinmektedir (Piezunka, 2019). Üniversite sıralaması, merkezi sınav puanları ve öğretmen değerlendirmeleri gibi kurumsallaşmış kriterlerin, diğer olası kalite göstergelerini göz ardı edip etmediği önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir (Ehlert vd., 2016; Rauhvargers, 2014; Scott, 2008). Ayrıca, standartların boyutları da genellikle tartışma konusu olmaktadır. Söz konusu boyutlar genellikle, okulların işleyişinin yasal düzenlemelere uygunluğu (tüm öğrenciler için eşit erişim, asgari ders saatleri, güvenlik standartları vb.), fiziki koşullar (okulun özel konumu, öğrenci nüfusu vb.) ve okuldaki süreçler (okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretiminin kalitesi vb.) olarak kategorize edilebilmektedir (Altrichter ve Kemethofer, 2015). Standartlarla ilgili tartışmalarda hangi boyutların ele alınması gerektiği, dolayısıyla neyin düzeltilmesi gerektiği konusunda uzlaşmak oldukça zordur (Barton, 2009; Lee vd., 2008). Yine de değerlendirme uygulamalarını işe koşmak isteyen ülkelerin açık hükümet yönergeleri (Lee vd., 2008), bağlamsallaştırılmış kriterler, yerleşik bir gösterge sistemi (Peng, Thomas, Yang ve Li, 2006) ve uygun metodolojik araçlar (Saunders, Lewis ve Thornhill, 2000) gibi zorlukları aşması gerekmektedir.

1966 yılında yayınlanan ve etkili okul çalışmalarını büyük ölçüde tetikleyen Coleman Raporu'na göre, eğitimde fırsat eşitliğinin, okul sisteminin girdilerinden ziyade çıktılarının eşitliğiyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu raporda, çeşitli imkânlarla yeterli oranda erişemeyen çocukların başarılı olması için okul kalitesinin en önemli faktör olduğu ve okul kalitesinin sağlanmasının bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir (Coleman vd., 1966). Bu bağlamda, okulların etkili bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci öğreniminin sürekli iyileştirilmesi konusunda kritik bir rol oynamaktadır (Hanushek ve Raymond, 2005). Okulların uygulamalarını nasıl iyileştireceklerine dair geri bildirimler, bir başka deyişle okul gelişim planları bu yolla

oluşturulabilmektedir (Ontario Education Improvement Commission, 2000). Ayrıca, okul değerlendirme, karar verme ve kaynak tahsisine yardımcı olabilecek potansiyel bir değişim aracı olarak giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Bu yönüyle okulların hesap verebilirliği daha önemli hale gelmektedir (Eurydice, 2004). Okul içindeki ve/veya dışındaki temsilciler tarafından okul teftişi şeklinde yürütülebilen okul değerlendirme süreçleri, bu tür hesap verebilirlik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olabilmektedir (Altrichter ve Kemethofer, 2015; OECD, 2019a). Okul teftişleri ile amaçlanan orta ve uzun vadeli sonuçlara, okulun gelişim kapasitesinin artırılması, yüksek kaliteli öğrenme koşulları ve nihayetinde öğrenmenin iyileştirilmesi gibi okul içi süreçler aracılık etmektedir (Husfeldt, 2011).

Birçok ülkede, merkezi veya üst denetim organları ile okulların dış değerlendirilmesi sonuçlarına dayanarak standart düzenlemeler yapılmaktadır. Örneğin, Çin, Hong Kong ve Slovakya'da merkezi/üst yetkililer okul değerlendirmesinden sorumluyken; Güney Kore, Estonya ve Avusturya gibi ülkelerde, okulların dış değerlendirmesine ilişkin sorumluluklar, merkezi, bölgesel ya da yerel düzeyler arasında paylaşılmaktadır. Ayrıca okul değerlendirmesi uygulanmasından sorumlu bölgesel ve alt-bölgesel organlar bulunabilmektedir. Avrupa ülkelerinin birçoğunun eğitim sisteminde öz veya iç değerlendirmenin de zorunlu olduğu dikkat çekmektedir (Eurydice, 2015). Okul değerlendirmelerinin sonucunda uygulanan yaptırımlar da ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Amerika (ABD), Hollanda, İsveç ve Slovakya gibi ülkelerde ulusal standartlara uymadığı tespit edilerek başarısız olarak nitelendirilen okulların kapatılması veya mali kesintiler gibi yaptırımlar söz konusuysen, Polonya ve Portekiz gibi ülkelerde bu tür yaptırımlar söz konusu değildir (Piezunka, 2019). Bu çalışmada, Türkiye ile belirli ölçütlere göre seçilen bazı ülkelerdeki okul gelişiminin değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılmaktadır.

Okul Değerlendirmenin Teorik Arka Planı

Eğitimde kalite kavramına bakış açısı, okul değerlendirmelerinde görev ve sorumlulukları belirleyici bir rol oynamaktadır. “Kalite, beklentilere uymaktır” (Harrington ve Harrington, 1994, s. 1). Bir okulun beklentileri karşıladığında en iyi şekilde çalıştığı, yani kaliteli eğitim hizmeti sağladığı söylenebilir. Bu beklentiler hükümet, okul yönetimi, veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından dikte edilebilmektedir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Bu bağlamda okul değerlendirmesi, bir bütün olarak okulun kalitesini gözlemlemeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde standartların sağlanması, eğitim kurumlarının çeşitli boyutlarda belli bir hedefi yakalamış olmalarını ifade etmektedir. Bu standartlar, uygulamaya rehberlik eden pratikleri karşılaştırmak için bir platform sağlayarak, üzerinde anlaşılan beklentileri, kuralları veya eylemleri ana hatlarıyla belirtmektedir (Michigan Department of Education [MDE],

2020). Bu yönüyle standart değerlendirmeleri, eğitim ve öğretim ve/veya okul yönetiminin tüm yönlerini içeren geniş çaptaki okul faaliyetleriyle ilgilidir. Okul değerlendirmesinin başlıca iki türü bulunmaktadır (Eurydice, 2015): (i) İlgili okulun personeli olmayan değerlendiriciler tarafından yürütülen dış değerlendirme ve (ii) Okulun öncelikle kendi personeli tarafından gerçekleştirilen iç değerlendirme. Bu çalışmada dış değerlendirme kavramı, merkezi/üst, bölgesel ya da yerel eğitim yetkili makamlarınca okulun faaliyetlerinin değerlendirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Okulların iç değerlendirmesi ise doğrudan okula dâhil olan kişi ya da grup (okul yöneticisi ya da öğretim ve idari personel ve öğrenciler gibi) tarafından yapılan değerlendirme türüdür. Öz (iç) değerlendirme, okullarda meydana gelen her türlü değerlendirmeyi ifade etmekte; değerlendiricilerin kendi uyguladıkları görevlerle ilgili hükümlere varması anlamını da taşımaktadır (Eurydice, 2015).

Merkezi/üst düzey denetleme organları, çoğu ülkede okulların dış değerlendirmesinden sorumludur (Eurydice, 2015). Dış değerlendirmeler genellikle politika, mevzuat ve düzenlemeler ile eğitim performansına, yani yasal beklentilere odaklanmaktadır (Nevo, 2001). Okullar, hükümetler tarafından finanse edildiği sürece, dış izleme ve değerlendirme biçimlerinin tasarlanması ve okulların hesap verebilirlik kriterlerine uyması kaçınılmazdır (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Okul teftişleri şeklinde yapılan dış değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğu fikri genel anlamda kabul görmekteyken, uygulanma biçimi oldukça ağır eleştirilere maruz kalmaktadır (MacBeath, 2006; Nevo, 2001; Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Özellikle Avrupa ülkelerinde değerlendirilen faaliyetlerin kapsam ve türlerinde farklılıklar olsa da dış okul değerlendirmesi üç temel aşamadan oluşan oluşmaktadır (Eurydice, 2015): (i) Analiz, (ii) Ziyaret ve (iii) Raporlama. Bu taslak süreci uygulayan ülkelerde çeşitli değerlendirme araçları ve bilgi kaynakları, ilgili okul paydaşlarıyla diyalogu arttırarak, şeffaf ve veriye dayalı sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak, Day ve Leitch (2001), bir dizi politika kararının dayattığı hesap verebilirlik kapsamındaki denetim uygulamalarının, öğretmenlerin duygusal tutarlılığına meydan okuduğunu ve stres ortamı yarattığını öne sürmüşlerdir. Bu sürece ek olarak, bir yandan okul tabanlı yönetim ve okul özerkliği yaklaşımlarının da artmasıyla birçok ülkede daha katılımcı süreçleri içeren öz değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir (Eurydice, 2015).

2000'li yılların başında, İngiltere, Almanya ve Finlandiya gibi birçok ülkede öz değerlendirme süreçleri olağan hale gelmiştir (Robinson ve Cousins, 2004). Öz değerlendirmelerin varlığı ve 'biçimlendirici' etkisi memnuniyetle karşılanırsa da bu değerlendirmelerin niteliği birçok araştırmacı tarafından sorgulanmaya devam etmektedir (Hopkins vd., 2016; Van Petegem vd., 2005). Bu değerlendirme türü, genellikle okulun önemli olduğuna inandığı konular ve beklentileri kapsamaktadır (Nevo, 2001).

Okul gelişimi ve öğrenci öğrenimi ile ilgili olan öz değerlendirme kendi başına bir amaç değildir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Dış değerlendirmelerin, öz değerlendirmeye katkıda bulunması ve okul iyileştirmeye yönelik uygulamalara destek olması gerekmektedir (Hopkins vd., 2016). Çünkü teftiş ve öz değerlendirme yoluyla dış değerlendirmenin bir parçası olan denetimler, okul performansını pasif bir şekilde izlemekte, bu performansın standartlarını önemli düzeyde şekillendirmektedir (Power, 1994). Bu nedenle, her iki değerlendirme de iyileştirmeyi sağlamak açısından potansiyel güçlü araçlardır.

Eğitimde kalite güvencesini sağlama açısından okulların iç ve dış değerlendirmesi arasında tamamlayıcı ve bütünleşmiş bir ilişki kurulması tavsiye edilmektedir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007; Whitby, 2010). Birçok Avrupa ve OECD ülkesindeki eğitim sistemleri, okul gelişim süreçlerini teşvik etmek için dış ve iç okul değerlendirmelerinin birlikte işe koşulmasına vurgu yapmaktadırlar (Eurydice, 2015; OECD, 2013). Tüm eğitim sisteminin izlenmesi ya da öğretmenlerin değerlendirilmesi gibi diğer yaklaşımların bir arada kullanıldığı yöntemlerle de okullar değerlendirilebilmektedir. Okul değerlendirme ve geliştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için, eğitimin tüm iç ve dış paydaşlarının sürece aktif katılımının sağlanması gerekmektedir (Davies ve Rudd, 2001; MacBeath, 2006). Bu yaklaşımla, eğitimde kalitenin sağlanmasından okulun tüm paydaşları sorumludur denilebilir (Hendriks, Doolaard ve Bosker, 2002). Bu sorumlulukların varlığı, hükümetleri, teftiştenden sorumlu kurulları ve okulları, iç ve dış değerlendirmelerin birbiriyle eşleştirilebileceği bir yol aramaya yöneltmektedir. Ancak okullardan beklentiler çoğunlukla birbirini tamamlayıcı olmalarına rağmen çelişkili de olabilmektedir.

Öz değerlendirme ile teftiş yoluyla dış değerlendirme arasındaki çelişki, istenmeyen yan etkilere neden olabilmektedir. Örneğin, dış değerlendirmelerin yalnızca müfettişler için yazıldığı ve artık eğitimi geliştirme amacına hizmet etmediği (Ploveright, 2007) ve bu dengesizliğin, özellikle öğretmenler arasında dış değerlendirme süreç ve stratejileri hakkında olumsuz algılara neden olduğu ifade edilmektedir. Okul teftiş raporları 'özetleyici' bir rapor olarak nitelendirilse de okullar için değerli geri bildirimleri de içerebilmektedir. Öte yandan, teftiş raporunun kısmen okulların öz değerlendirmesine dayalı olması, dış değerlendirme raporunun subjektif hazırlanma ihtimalini de doğurmaktadır (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Bu nedenle, okul gelişimini ve hesap verebilirliği aynı anda sağlamayı amaçlayan dış değerlendirmeyi başarılı bir şekilde uygulamak oldukça zordur. Özetle, öz değerlendirme, dünyada ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler için bir önceliktir (MacBeath, 2006). Örneğin, Finlandiya ve Hong Kong'da, hükümet tarafından okul kültürüne gömülü, tekrarlanan ve devamlı bir süreç olarak görülmekte, bir okulun tüm faaliyetlerinde iyileştirmeyi

sağlama konusunda etkili bir araç olarak nitelendirilmektedir. Birçok ülkenin bakış açısıyla, eğitimin kalitesinin birincil sorumluluğu okula aittir ve okullardan kendi eğitim kalitelerini değerlendirmeleri ve iyileştirmeleri için kendi planlarını oluşturmaları istenmektedir.

Değerlendirmenin Okul Gelişimine Etkisi

Okul gelişimi kavramı genellikle iki anlamda kullanılmaktadır: (i) Okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme çabası ve (ii) okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme ve öğrenci çıktılarını artıran değişiklik stratejisi (Hopkins vd., 2016). Okul gelişimi temelde öğrenmeyle ilgili olduğu için, büyük ölçüde örgütsel öğrenme ile bağlantılıdır. Bu nedenle, okul paydaşlarının içsel motivasyonlarının sağlanması, örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Lens ve Depreeuw, 1998). İç değerlendirme, okul gelişimini kolaylaştıran gelişimsel bir süreç olarak tanımlanmaktayken; dış değerlendirme, okulun etkinliğini değerlendirmeye yardımcı olan yargılayıcı ve kontrol edici bir süreç olarak görülmektedir (Yeung, 2012).

Okul dışından uygulanan baskı altında bir öz değerlendirme yapılması oldukça zordur. Bu durumda, öz değerlendirme sonuçları, okulun işleyişinden çok uzak olabilmekte ve hem hesap verebilirlik hem de okul geliştirme amaçları için kullanılamaz nitelikte olabilmektedir (Davies ve Rudd, 2001). Okulların öz değerlendirmeyi okul gelişimiyle bağlantılı bir görev olarak algılaması çok önemlidir (Hargreaves, 1994). Bu nedenle, dış ve iç değerlendirmeyi birbirine entegre etmeye çalışırken, değerlendirmenin işlevinin ne olduğu konusunda dikkatli düşünülmelidir. Örneğin, Güney Kore ve İngiltere’de dış değerlendirmeler, okulların performans kusurlarını belirlemek için kullanılmasının yanı sıra aynı zamanda iyi performans gösterip iyi sonuçlar elde eden okulları görünür kılma amacı taşımaktadır. İyi uygulamaların belirlenip görünür olmaları için dış değerlendirme bir araçtır. Hangi koşullarda neyin işe yaradığına ilişkin kanıtların toplanıp paylaşılması hem okul hem de sistem düzeyinde olumlu geri bildirimlere imkân sağlamaktadır. Ayrıca, dış değerlendirmenin rolünü ve işleyişini geliştirmek açısından sağlıklı bir yol sunmaktadır (Eurydice, 2015). Denetim, aynı zamanda öğretmenin mesleki gelişimini vurgulayan (Ovando ve Ramirez, 2007) ve okulun performans sorunlarını ele alan (Sinnema, Le Fevre, Robinson ve Pope, 2013) biçimlendirici bir süreçtir.

Eğitimde kalite güvencesi bağlamında değerlendirme, karmaşık süreçler hakkında bilgiler vermektedir. Etkili değerlendirme, bulguların analizi, sunumu ve tartışılması süreçlerini içermelidir ve bu süreçler veriye dayalı olarak yönetilmelidir (Nevo, 2001). Öz değerlendirmede, sürece vurgu yapılmalıdır (Watling ve Arlow, 2002). Di-

ğer bir yandan, okulların kendileri için gerçekçi öz değerlendirme strateji, yöntem ve kriterleri tasarlamak için örgütsel etkililiğe ve öz değerlendirme kapasitesine ne ölçüde sahip olduklarının belirsiz olduğu söylenebilir.

Devlet otoritesinin, okulları öz değerlendirme yapmaya mecbur bıraktığı ya da teşvik ettiği göz önüne alındığında, öz değerlendirme için seçilen temaların okullar tarafından uygun görülmesi çok önemlidir. Öz değerlendirme yapılması için gereken iletişim ancak bu sürece katılanların konuyu gerçekten önemli bulmalarıyla başlatılabilmektedir (Scheerens, 2004). Böylece okulun paydaşları bireysel olarak sürece dâhil olabilmekte ve ilgili uzmanlığa sahip olması gerektiğini düşünmektedir (Hoy ve Miskel, 2001). Öğretmenleri ve okul yöneticilerini okul gelişimini kolaylaştıracak eleştirel bir tutum benimsemeye teşvik etmek için onlara eşit paydaşlar olarak yaklaşılmalıdır (MacBeath, 2006). Glattehorn'a (2008) göre, öğretmenlerin değerlendirilmesi politik bir iştir. Bu nedenle, hesap verebilirlik ve iyileştirme amacıyla, bireysel ve örgütsel düzeyde ele alınabilir. Hesap verebilirlik için eğitim kaynaklarının yönetiminin kontrolü ve iyi uygulayıcıların ödüllendirilmesi; iyileştirme için mesleki gelişim programları aracılığıyla eğitim sürecinin geliştirilmesi söz konusudur.

Bu çalışmada, Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'da uygulanmakta olan okul gelişimine yönelik yürütülen değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'da okul gelişimi değerlendirmesinin amacı nedir?
2. Belirlenen ülkeler hangi değerlendirme türü/türlerini tercih etmektedir?
3. Belirlenen ülkeler değerlendirme için hangi veri toplama yöntemlerini kullanmaktadırlar?
4. Belirlenen ülkelerde değerlendirme ekibi kim/lerden oluşmaktadır?
5. Belirlenen ülkeler değerlendirme sonuçlarının birey ve kurumlara ne tür etkilerde bulunmaktadır?

Yöntem

Bu başlık altında, araştırma deseni, örneklem seçimi, veri toplama ve analizi ile araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Araştırmada farklı ülkelerin okul değerlendirmede takip ettikleri yaklaşımların ve yöntemlerin karşılaştırılması amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden biri

olan durum analizi deseni benimsenmiştir. Durum analizi deseninde mevcut durumdaki uygulamaların derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla belirlenmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede, mevcut incelemenin amacı, okul gelişiminin değerlendirilmesi konusyla ilgilenen politika yapımcılar, karar vericiler ve araştırmacılar için durumun farklı ülkelerdeki uygulamalarını örneklendirmektir. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini OECD ülkeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise önceden belirlenmiş kriterlere dayalı olarak seçilen altı ülkeyi kapsamaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş, bazı önem kriterlerini karşılayan durumları gözden geçirmeyi ve incelemeyi amaçlamaktadır (Patton, 2002). Bu çalışmada örneklem belirlenirken 4 ölçüte göre seçim yapılmıştır. Buna göre örnekleme yer alacak ülkelerin (1) 2015 ve 2018 PISA sınavında fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarının en az birinde OECD ülkeleri ortalaması veya üzerinde bir performans göstermiş olması; (2) Ülkede kişi başına düşen reel Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın (GSYİH) dünya sıralamasında ilk otuzda yer alması; (3) Türkiye ile benzer nüfus yoğunluğuna sahip olması ve (4) Okul gelişimi değerlendirmesine yönelik politika belgeleri veya ilgili dokümanlarının erişilebilir olması ölçütlerine göre seçimi gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu kriterler belirlenirken, öncelikle birçok ülkenin PISA sonuçlarına göre eğitim reformlarını şekillendirme ve okul değerlendirme uygulamalarını güncelleme eğilimleri ile ilgili literatür dikkate alınmıştır (Eurydice, 2015; OECD, 2019a; Piezunka, 2019). Ayrıca eğitimde kalite güvence sistemlerinin ekonomik büyüme ile ilişkili olduğu ve eğitim düzeyi yükseldikçe ülkelerin millî gelir miktarının belli bir oranda arttığına yönelik çalışmalar incelenmiştir (BM, 2014; Castelló-Climent ve Hidalgo-Cabrillana, 2012; Eurydice, 2015). Buna ek olarak, ülkeler belirlenirken, eğitimin demografik davranışla olan güçlü ilişkisi (OECD, 2019b; Psacharopoulos, 2006) dikkate alınarak Türkiye ile benzer nüfus yoğunluğuna sahip olanlar önceliklendirilmiştir. Son olarak, ilgili politika belgeleri ve dokümanlara güvenilir kaynaklardan erişim sağlanması önemsenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda, Türkiye'deki uygulamalarla Birleşik Krallık (İngiltere), Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'daki uygulamaların karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın etik kurul onayı Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 04.03.2021 tarihli ve E-34183927-000-00000589573 sayılı yazısı ile alınmıştır. Verinin toplanması amacıyla belirlenen ülkelerin eğitim bakanlıklarının say-

falarına girilerek okul gelişimine yönelik değerlendirmenin nasıl yapıldığına yönelik ilgili dokümanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Eurydice ve National Center on Education and the Economy gibi kurumların da raporları, bakanlık sayfalarından elde edilen dokümanlar ile karşılaştırılarak verinin kontrolü sağlanmıştır. Alan yazın taraması yoluyla ulaşılan dokümanlar, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemine göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen tema ve kodlara göre özetlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizine rehberlik edecek tema ve kod listesi alanyazın taraması ışığında hazırlanmıştır. Hazırlanan liste, analiz öncesinde uzman görüşüne sunulmuş ve uzman dönütlerine göre gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Verinin analizinde kullanılan tema ve kodlar Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1

Veri Analizine Rehberlik Eden Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	Referanslar
Değerlendirmenin Amacı	Okul performansını belirleme	(OECD, 2013; Power, 1994; Sinema vd., 2013)
	Politika/mevzuata uygunluk	(Nevo, 2001)
	Liderlik ve yönetimin etkililiğini belirleme	(Gaertner, Wurster ve Pant, 2014; OECD, 2013; OFSTED, 2019; Yeung, 2012)
	Örgütsel öğrenme	(Robinson ve Cousins, 2004)
	Öğretim programı/Müfredat	(Quality Assurance Division, 2002; Yeung, 2012)
	Mesleki gelişim	(Govender, Grobler ve Mestry, 2016; OECD, 2013)
	Öğretim sürecinin niteliği	(OFSTED, 2019)
Değerlendirme Türü	Akademik performansı belirleme	(Eurydice, 2020; Kim vd., 2010; OECD, 2013; OFSTED, 2019)
	Dış değerlendirme	(Eurydice, 2015)
	İç değerlendirme	(Husfeldt, 2011)
	Her ikisi de	(Altrichter ve Kemethofer, 2015; Plowright, 2007)

Veri Toplama Yöntemi	Görüşme	(Eurydice, 2020)
	Merkezi sınav	(Rauhvargers, 2014; Scott, 2008)
	Anket uygulaması	(OECD, 2015)
	Gözlem	(Eurydice, 2020; OFSTED, 2019)
	Performans raporu/belgesi	(Piezunka, 2019)
	Boylamsal araştırma	(CALPADS, 2020; NCEE, 2020b)
	Portfolyo	(Eurydice, 2015)
Değerlendirme Ekibi	Merkezi/üst denetleme organları	(Eurydice, 2015)
	Özerk bir denetleme kuruluşu	(Mattei, 2009; NCEE, 2020)
	Yerel yönetim/mahalli idare	(Eurydice, 2015; Kim vd., 2010)
	Akademi	(Eurydice, 2015)
	Aileler (tüketici olarak)	(Mattei, 2009)
	Sivil toplum (tüketici olarak)	(Mattei, 2009)
	Okul personeli tarafından	(Eurydice, 2015; Plowright, 2007)
Değerlendirme Sonuçlarının Etkisi	Ödül	(Eurydice, 2015; GEM, 2017)
	Ceza/Yaptırım	(Eurydice, 2015; Piezunka, 2019)
	Destek	(OFSTED, 2019; Plowright, 2007)
	Geri bildirim	(Eurydice, 2015; Plowright, 2007)

Bulgular

Bu başlıkta, Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'daki okul değerlendirme yaklaşımları; okul değerlendirmenin amacı, türü, veri toplama yöntemi, değerlendirme ekibi ve sonuçların etkisi açısından ele alınmaktadır.

Değerlendirmenin Amacı

Eğitim sürecinin kimin, hangi menfaatine katkı sağlaması gerektiği okul değerlendirmelerinin amacında belirleyici bir rol oynamaktadır (Yeung, 2012). Okulların değerlendirilmesi, bir toplumun çeşitli amaçlarına hizmet eden hesap verebilirlik ilkesi ile ilgilidir (Hill, 1986). Bu açıdan, hesap verebilirliği sağlamak için farklı toplumlarda çeşitli yaklaşımlar veya modeller söz konusudur (Darling-Hammond, 1995; O'Day, 2002).

Türkiye'deki okulların dış değerlendirmelerinin amacı, eğitim ve öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının, yasal metinler çerçevesinde uygunluk ve verimlilik açısından durumunun saptanması, eğitim hedef ve amaçlarına ulaşma düzeyinin tespit edilmesi olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). 2014 yılın-

da yayınlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi kapsamında eğitim yönetimi, öğrenme-öğretim süreçleri ve destek hizmetler (sağlık, güvenlik, beslenme vb.) olmak üzere üç temel standart alana ve dokuz temel standartta yer verilmektedir (MEB, 2015). Okulların öz değerlendirme çalışmaları için, okullarda, eğitim-öğretimin nitelik ve kalitesini, öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, okulun kurumsal performansını değerlendirmek amacıyla yıllık okul gelişim planları hazırlanarak takip edilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2014).

İngiltere’de okullar değerlendirilirken, Eğitim Standartları Ofisi’nin (Office for Standards in Education [OFSTED]) Eğitim Denetleme Çerçevesi kullanılmaktadır. Müfettişler, eğitimin kalitesi, davranış ve tutumlar, kişisel gelişim ve liderlik ve yönetimin kalitesi olmak üzere dört temel kategoriye dayalı olarak bir okulun etkililiği üzerinde karar vermektedirler (OFSTED, 2019). Ayrıca değerlendirmelerde; öğrencilerin okulda manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimleri, okul tarafından verilen eğitimin okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarını hangi düzeyde karşıladığı ve özellikle dezavantajlı öğrencilerle özel eğitim ihtiyacı olanların aldığı eğitim hizmetinin niteliğini göz önünde bulundurmaktadırlar. OFSTED tarafından gerçekleştirilen teftişlere ait raporlar detaylı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslektaş dayanışması, yardımcı personelin gelişimi, personel-öğrenci ilişkileri, iletişim ve işbirliği, öğrenci başarısı, öğrencilerin iyi olma hali, adanmışlık ve bağlılık, dış paydaşların (yerel yöneticiler, veliler vb.) katılımı, liderlik, okul güvenliği, örgütsel güven, paylaşılan vizyon, finansal yönetim, teknoloji kullanımı, müfredat geliştirme ve veriye dayalı karar verme gibi değerlendirme kriterlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (OFSTED, 2020). OFSTED, öz değerlendirmenin, okulların gelişim ve iyileşme döngüsünün bir parçası olarak yapılmasını önermektedir (Eurydice, 2015): Ancak ön-görülen herhangi bir yöntem, frekans ya da çerçeve bulunmamaktadır. Öz değerlendirme, okullarda, planlama, geliştirme ve iyileştirme için bir temel sağlamaktadır. Dış değerlendirme ise okulun öz değerlendirmesine katkıda bulunmaktadır.

Japonya’da okul değerlendirmesi, Okul Eğitim Yasasına dayalı olarak 2007 yılında oluşturulan ulusal okul değerlendirme çerçevesine göre her okul tarafından yürütülmektedir. Bu çerçevedeki okul değerlendirme uygulamaları, okul yönetimini geliştirme ve öğretmenlerin çocuklarla yeterli zaman geçirmelerini sağlama, veliler, toplumsal paydaşlar ve okullar arasındaki güveni güçlendirme, okul ortamını iyileştirme ve eğitim standartlarını yükseltmenin anahtarı olarak görülmektedir (Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı [MEXT]), 2020). Ayrıca öğrenciler için Japonca, fen bilimleri ve matematik alanlarında bir dizi sınavı kapsayan Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi uygulaması bulunmaktadır. Okullar, eğitim uygulama-

larını geliştirmek için bu sınavın sonuçlarını kullanmaktadırlar (OECD, 2015). Ulusal eğitim müfredatı için standartlar, resmî olarak yayınlanan ve yasal bağlayıcılığı olan Müfredat Programında (Course of Study) belirtilmektedir (Sato, 2016). Japonya’da eğitim politikalarına yönelik beş yıllık hedefler ve ölçülmek istenen alanlar şu şekilde ifade edilmektedir: (i) Sağlam akademik becerileri teşvik etme (ii) İnsani yönden zenginliği/refahı teşvik etme (iii) Sağlıklı bir bedene sahip olmayı teşvik etme (iv) Sorunları tespit etme ve çözüme yeteneğinin kazanılması (MEXT, 2018). Bu hedefler doğrultusunda, okullar her yıl öz değerlendirme yapmaktadırlar. Veliler ve diğer dış paydaşlar daha sonra bu öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeler yapabilmektedirler (OECD, 2015).

Almanya’da okulların dış değerlendirmesi, yasal denetim, personel denetimi ve akademik denetim olarak üç temel alanda gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2020). Akademik denetim, okullar tarafından yürütülen eğitim ve öğretim çalışmalarını destekleme ve geliştirme amacı taşımaktadır. Müfredat, yasal hükümlere uygunluk ve eğitim-öğretimde kullanılan yöntemlerin niteliğinin tespiti yapılmaktadır. Yasal denetim, okul binalarının inşası ve bakımı gibi harici okul işlerinin yönetiminin yasallığının izlenmesini içermektedir. Personel denetimi ise öğretim personelinin periyodik aralıklarla değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, öğretmenin mesleki gelişimi, öğretme becerisi ve okul sisteminin verimliliği değerlendirilmektedir. Söz konusu süreçlerde derslerin zamanında başlayıp başlamadığı ve çocuklara takdirle davranılıp davranılmadığı gibi göstergelere de yer verilmektedir (Piezunka, 2019). 2006 yılında okul standartlarının düzeyini ölçmek için ulusal sınavlar/testler uygulanmaya başlanmıştır. Ulusal bir değerlendirme olan VERA testleri, ilkökul ve ortaokulda uygulanmaktadır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2020a). Ayrıca, okulların kendileri tarafından geliştirilen hedefler ve bir öz değerlendirme süreciyle, eyalet düzeyindeki kalite çerçeveleriyle uyumlu kendi okul geliştirme planlarını oluşturmaları istenmektedir (NCEE, 2020a).

İtalya’da 2013 yılında pilot olarak uygulanan Ulusal Değerlendirme Sistemi (NES), 2015 yılında tüm ülkeye uygulanmıştır: NES’in odağı, eğitim-öğretim sisteminin etkinliği ve etkililiğinin yanı sıra eğitim fırsatlarının kalitesidir. Bu odak kapsamında belirlenen dört alanda iyi okul tanımlanmaktadır: (i) Eğitim ve öğretim sonuçları (ii) Eğitim uygulamaları (iii) Örgütsel çevre (liderlik, takım çalışması, ortaklıklar ve iç değerlendirme) ve (iv) Okulun faaliyet gösterdiği sosyal ve çevresel bağlam (Eurydice, 2015). Bu faktörlerden elde edilen değerlendirme sonuçları, okulun iç süreçleri ve kaynakları ışığında yorumlanmaktadır. Okulların öz değerlendirme uygulamalarına ilişkin üç alan; eğitim, yönetim ve çevre olarak belirlenmiştir (Eurydice, 2015). Her okulun öz değerlendirme sonuçları, eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerini

geliştirmek için kullanılmaktadır. Ayrıca, hazırlanan iç değerlendirme raporu, dış değerlendirme sürecinin bir parçası olarak NES'e bağlanmaktadır (Eurydice, 2015).

Fransa'da okulların dış denetimi için içerik ve süreçleri tanımlayan standart bir protokol bulunmamakla birlikte genellikle okul personelinin bireysel gelişimine odaklanılmaktadır (Eurydice, 2015). Dış denetim uygulamalarında yerel ve bölgesel denetimleri yönlendirmek için eğitimsel ve bağlamsal değişkenlerden oluşan bir dizi gösterge belirlenmiştir. Söz konusu dış değerlendirmelerin amacı, öğretimin ulusal programla ve yerel politikayla uyumunu kapsayan düzenleyici ihtiyaçların belirlenmesidir. Okulun performansı, ulusal sınav ve öğretmenler tarafından yürütülen öğrenci değerlendirme sonuçları, eğitimin kalitesi, yönetsel konular ve yerel ortaklıklar bu denetimlerin kapsamında ele alınmaktadır (Eurydice, 2015). Fransa'da ilköğretim kademeleri için merkezi olarak sağlanan bir öz değerlendirme aracının (APAE) desteği ile okullardan kendi güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmeleri beklenmektedir (Eurydice, 2015). Bu durum ortaöğretim kademesi için daha sonra uygulamaya konulmuştur. Ancak okullarının iç değerlendirmesine ilişkin herhangi bir çerçeve ya da şablon söz konusu değildir.

Değerlendirme Türü

Ülkelerin eğitim sistemlerinde okul değerlendirme türlerine ilişkin farklılıklar söz konusudur; ancak değerlendirme uygulamalarında başlıca iki türden söz edilebilir: Dış değerlendirme genellikle politika, mevzuat, düzenlemeler ve eğitim performansına odaklanmaktayken, iç değerlendirme sürecinin okulun önemli olduğuna inandığı konular ve beklentilerden oluştuğu ifade edilebilir.

Türkiye'de denetim etkinlikleri ile okulların dış değerlendirmesi oldukça yaygın yürütülen bir uygulamadır (MEB, 2019). İç değerlendirme süreçleri, her okulun ilgili paydaşlarla kurdukları ekipler düzeyinde yürütülmektedir. İngiltere'de ise iç değerlendirme, okulların gelişim süreçlerinin bir parçası olarak görülmektedir (Eurydice, 2015). Dış değerlendirmelerin, okulun öz değerlendirmesine katkıda bulunmasıyla entegre bir süreç yürütülmektedir. Japonya, Almanya ve İtalya'da dış değerlendirme uygulamaları daha ön planda gibi görünse de dış paydaşlar, yapılan öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeleri yürütmektedirler (Eurydice, 2015; OECD, 2015). Aslında bu üç ülkede de entegre bir değerlendirme süreci söz konusudur. Fransa okullarında (ilköğretim hariç) iç değerlendirme zorunluluğu bulunmamaktadır (Eurydice, 2015). Fransa'da merkezi olarak sağlanan bir öz değerlendirme aracının desteği ile okullardan kendi güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmeleri gerekmektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Ülkelerin değerlendirme süreci için veri toplama yöntemleri farklılıklar gösterebilmektedir (Eurydice, 2015; OFSTED, 2019; Piezunka, 2019). Türkiye’de dış değerlendirmeye ilişkin veriler, genel denetim, konu odaklı denetim, inceleme, soruşturma gibi durumlarda ilgili evrakların incelenmesinin yanı sıra çevre ve paydaşlar ile iletişim kurma, hizmet alanlarla görüşmeler yapma ve anket uygulama yöntemleri ile toplanmaktadır. İç değerlendirmeye ilişkin veriler, okullar tarafından hazırlanan Kurumsal Gelişim Planına işlenmektedir (MEB, 2019). İngiltere’de ise OFSTED tarafından, test/sınav sonuçlarının zayıf olduğu veya başarı grafiğinin birkaç yıl boyunca düştüğü durumlarda dış değerlendirme yapılmaktadır (Hopkins vd., 2016). Ayrıca velilerle yapılan görüşmeler ve OFSTED’in çevrim içi anketine verdikleri yanıtlar dikkate alınmaktadır. Öğrenciler hakkındaki bilgilerin bir kısmı, öğrenci gözlemleri ve sınıf ziyaretleri ile elde edilmektedir (OFSTED, 2020). İngiltere’de öz değerlendirmenin, öngörülen herhangi bir yöntem, frekans ya da çerçevesi bulunmamaktadır. Okullar, müfettişlere, öz değerlendirmelerinin kısa bir yazılı özetini sunabilir, ancak bu zorunlu değildir ve yayınlanmamaktadır (Eurydice, 2015).

Japonya’da, Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi, altıncı ve dokuzuncu sınıflardaki öğrenciler için Japonca, fen ve matematik alanlarında bir dizi sınav sonucunda elde edilen ortalama puanlar okullar ve valiliklerle paylaşılmaktadır (NCEE, 2020c). Ayrıca, öğrenci performansı, öğrenme ortamları, öğrenci yaşam tarzları ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiye daha geniş bir bakış sağlamak için öğrenciler, veliler ve okullara yönelik anketler uygulanmaktadır (OECD, 2015). Veliler ve diğer dış paydaşlar okulların her yıl yaptıkları öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeler yapabilmektedirler (OECD, 2015). Almanya’da ise okulların dış değerlendirmesine ilişkin veriler, okul ziyaretleri ve ders gözlemleri yapılarak elde edilmektedir. Ayrıca ilgili başöğretmenin performans raporlarına, öğretmenlerle görüşmelere ve öğrencilerin çalışmalarının incelenmesi ve değerlendirilmesine dayanmaktadır (Piezunka, 2019). Almanca veya matematikte 3. ve 8. sınıflardaki tüm öğrencilere uygulanan VERA testleri, ortaokulda üç yılda bir ve ilkokulda beş yılda bir öğrencilerin ulusal değerlendirmeleri hakkında veri sağlamaktadır (NCEE, 2020a). Bununla birlikte dış değerlendirmeler, iç değerlendirme uygulamaları için veri niteliğindedir. Öğretmenler, öğrenciler ve ailelerden, anketlerle okula ilişkin görüşlerini belirtmeleri isteyebilmektedir (Eurydice, 2015).

İtalya’da dış değerlendirme için veri toplama sürecinde, öğrencilerin İtalyanca ve matematik bilgi ve becerilerini ölçen ulusal sınav sonuçları kullanılmaktadır (Eurydice, 2015). İç değerlendirmeye yönelik okullar, ailelerden, personelden ve öğrencilerden (lise kademesinde) anket yoluyla veri toplamaktadırlar (Eurydice, 2015).

Fransa’da ise dış değerlendirmede, ulusal sınav, okul bazında performans raporları ve öğretmenler tarafından yürütülen öğrenci değerlendirme sonuçlarını dikkate alınmaktadır. Bunların yanı sıra müfettişlerin çoğunlukla sınıf gözlemi ve personel görüşmeleri de yapılmaktadır. Bu sürece nadiren veliler de dâhil edilmektedir (Eurydice, 2015). Fransa’da iç değerlendirmeye ilişkin veriler, benzer şekilde akademik ve ulusal veri tabanlarından elde edilen sonuçlar ve performans göstergelerinden elde edilmekte, durumsal olarak ilgili paydaşlarla görüşmeler yapılabilmektedir (Eurydice, 2015).

Değerlendirme Ekibi

Okul değerlendirmelerinin kimler tarafından yapıldığı ülkelere göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Darling-Hammond, 1995; O’Day, 2002). Birçok ülkede dış değerlendirme uygulamaları, merkezi/üst düzey denetleme organları tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2015). Benzer şekilde Türkiye’de okulların dış değerlendirmesi Millî Eğitim Bakanlığının Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı Bakanlık Maarif Müfettişleri tarafından yapılmaktadır (MEB, 2017). Ayrıca, okulların gelişim süreci, her yıl il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince izlenmekte ve raporlanmaktadır (MEB, 2019). İngiltere’de ise okulların dış değerlendirmesi, Birleşik Krallık hükümetinin bakanlık dışı ve özerk bir departmanı olan OFSTED tarafından gerçekleştirilmektedir (OFSTED, 2021). Ayrıca, yerel yetkili makamların, sorumlu oldukları okullardaki yüksek standartları teşvik etme görevleri vardır ve bu teşvik süreçleri OFSTED tarafından takip edilmektedir. İngiltere’de okulların öz değerlendirme sürecine okul yöneticileri, öğretmenler, diğer personel, öğrenciler ve aileler katılabilmektedirler (Eurydice, 2015).

Japonya’da okulların dış değerlendirmesi, belediyeler ve il eğitim müfettişleri kurulu tarafından yapılmaktadır (NCEE, 2020c). Veliler ve diğer dış paydaşlar, her yıl okul personeli tarafından yapılan öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeler yapabilmektedirler (OECD, 2015). Almanya’da ise tüm eyaletlerde okulların dış değerlendirmelerini yürütmekten sorumlu okul müfettişleri bulunmaktadır (NCEE, 2020a). İç değerlendirme, okul yöneticisi ve/veya öğretim personelinden oluşan bir kurul tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2015). İtalya’da ise dış değerlendirme süreci, malî özerkliğe sahip bir kamu araştırma kurumu olan ancak Eğitim, Üniversite ve Araştırma Bakanlığı’nın denetimindeki Ulusal Eğitim ve Öğretim Sistemini Değerlendirme Enstitüsü’nde (INVALSI) görev yapan denetleme ekipleri tarafından yürütülmektedir. Bu ekipler, akademik profile sahip olan değerlendiricileri de içermektedir (Eurydice, 2015). İtalya’da okulların iç değerlendirme süreci öğretmenler, yardımcı personel ve velilerin katılımıyla gerçekleşmektedir (Eurydice, 2015). Fransa’da ise okulların dış değerlendirmesinden merkezi yetkililer sorumludur. Ancak denetim uygulaması, yerel ya da bölgesel idari alanlar içerisinde faaliyet gösteren

müfettişlere devredilmiştir. İç değerlendirme ise okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilir (Eurydice, 2015). Velilerin dış değerlendirme sürecine katılmaları ile ilgili herhangi bir hüküm olmamakla birlikte (Eurydice, 2015), bazı okullarda veliler bu sürece dâhil olabilmektedirler (OECD, 2015).

Değerlendirme Sonuçlarının Etkisi

Okul değerlendirmelerinin sonucunda uygulanan yaptırımlar, ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir (Eurydice, 2015; Gaertner vd., 2014; Global Education Monitoring Report [GEM], 2017; OFSTED, 2019; Piezunka, 2019; Plowright, 2007). Türkiye’de kanıtlara dayalı olarak yürütülen dış değerlendirme sonuçları, rapor hâline getirilerek ilgili birimlere ve kişilere iletilmektedir (MEB, 2017). Müfettişler, okul performansını artıracak çözümler üretmek için okul yönetimini ve öğretim personelini desteklemekte (Eurydice, 2015) ve böylece teftişin katma değeri artırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2019). Disiplin dışı bir fiil veya hâlin oluştuğu ortaya konmuşsa, kanunilik ve ölçülülük ilkelerine uygun olarak disiplin cezası yaptırımı belirlenmektedir (MEB, 2019). Türkiye’de iç değerlendirme sonucunda başarılı olduğu tespit edilen okul ve gelişim ekiplerine ödül verilebilmektedir (Eurydice, 2015).

İngiltere’de ulusal standartlara uymadığı tespit edilerek başarısız olarak nitelendirilen okulların kapatılması veya mali kesintiler gibi yaptırımlar söz konusudur (Piezunka, 2019). Ayrıca, düşük performanslı okulları daha güçlü olanlarla eşleştirme yoluyla destek sağlanabilmektedir (Eurydice, 2015). İngiltere’de dış değerlendirmeler, aynı zamanda iyi performans gösteren okulları görünür kılma amacı taşımakla birlikte (Eurydice, 2015), herhangi bir ödül mekanizmasından bahsedilmemektedir. Dış değerlendirmeden kaynaklanan tüm raporlar, iç değerlendirme belgelerini beslemektedir (Eurydice, 2015).

Japonya’da, Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi bir hesap verebilirlik sınavı olarak kullanılmamaktadır. Alınan ortalama puanlar okullar ve yerel yönetimler ile paylaşılmakta, böylece daha düşük performans gösteren okullar açısından dikkat edilmesi gereken politika alanları belirlenmekte ve okullara geri bildirim sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek performans gösteren okullardaki yönetici ve öğretmenler, ildeki okullar arasında dolaşıma katılarak mentorluk yapmakta, böylece düşük performanslı okulları desteklemektedirler (NCEE, 2020c). Dış ve iç değerlendirmeler sonucunda düşük performans gösterdiği tespit edilen öğretmenler, hizmet içi eğitime alınmaktadır (OECD, 2015). İncelenen dokümanlarda, Japonya’da ödül ve ceza/yaptırım ile ilgili herhangi bir mekanizmaya rastlanmamıştır.

Almanya’da kalite güvence standartlarının sağlanması için okul denetleme otoritesinin danışmanlık işlevlerinin güçlendirilmesi, okul gelişim sürecinin desteklenmesi

ve okullar arası işbirliğinin teşvik edilmesi konusunda stratejiler geliştirilmiştir (Eurydice, 2020). Düşük performans sergileyen ve teftişler sonucunda güçlük çektiği tespit edilen okullara, iyileştirme planlarının geliştirilmesinde denetim personeli ve diğer bakanlık uzmanları tarafından yardım sunulmaktadır (NCEE, 2020a). Sınav puanları sonuçları okul tarafından yayınlanmamaktadır. Ancak sonuçlar hakkında öğretimi yönlendirmeleri için öğretmenlere geri bildirim sağlanmaktadır. Almanya’da düşük performans gösteren okulları kapatma veya personeli değiştirme gibi yaptırımlar nadir olarak uygulanmaktadır (NCEE, 2020a).

İtalya’da öğrencilerin ulusal sınav sonuçları bir rapor haline getirilerek kamuya açıklanmakta ve bu yolla okullara geri bildirim sağlanmaktadır (Eurydice, 2015). Değerlendiricilerin önerileriyle ya da okulların kendileri tarafından alınan kararlar, destek tedbirleri kapsamında okul personeline ek eğitimler verilebilmektedir (Eurydice, 2015). Okulların dış değerlendirme sonuçlarına dayanarak kendi iyileştirme planlarını yeniden güncellemeleri gerekmektedir (Eurydice, 2015). Değerlendirme sonuçlarının yayınlanması ve yaygınlaştırılması için “sosyal raporlama aşaması” yürütülmektedir. Bu aşamanın amacı, kamuda şeffaflık ve veri paylaşımının sağlanması ve böylece okul hizmetlerinin geliştirilmesidir (Eurydice, 2015). Japonya gibi İtalya’da da ödül ve ceza/yaptırım ile ilgili herhangi bir mekanizmaya rastlanmamıştır.

Fransa’da ise İngiltere ile benzer şekilde, okul değerlendirmeleri, iyi performans gösteren okulları görünür kılma amacı taşımaktadır (Eurydice, 2015). Bu durum, okul ve sistem düzeyinde olumlu geri bildirimlere olanak sağlamaktadır. Ayrıca denetim ekibi tarafından, okulun yönetim ekibine gözlemler sonucunda da geri bildirim verilmektedir (Eurydice, 2015). Değerlendiricilerin önerileri ya da okulların ihtiyaçları doğrultusunda destek amacıyla okul personeline ek eğitimler ve ek mali kaynaklar sağlanabilmektedir (Eurydice, 2015). Değerlendirme sonucuna göre yüksek performans gösterdiği tespit edilen okul yöneticileri, daha karmaşık okullarda görevlendirilerek, daha yüksek maaş alma imkânına sahip olabilmektedirler. Okulların değerlendirme sonuçları doğrultusunda bölge yetkilileri, yaptırım uygulayabilmektedirler (Eurydice, 2015). Öz değerlendirme sonuçları okul yöneticileri ve öğretmenlerin tarafından değerlendirilerek, bölgesel eğitim danışmanı desteğine başvurulabilmektedir (Eurydice, 2015).

Tablo 2*Ülkelerin Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*

Temalar	Kodlar	Ülkeler					
		TR	ING	JP	ALM	ITA	FR
Değerlendirmenin amacı	Okul performansını belirleme	+	+	+	+	+	+
	Politika/mevzuata uygunluk	+	+		+		+
	Liderlik ve yönetimin etkililiğini belirleme	+	+	+		+	+
	Örgütsel öğrenme		+				
	Öğretim programı/ Müfredat		+	+	+		+
	Mesleki gelişim	+	+	+	+		+
	Öğretim sürecinin niteliği	+	+	+	+	+	+
	Akademik performansı belirleme	+	+	+	+	+	+
Değerlendirme türü	Dış değerlendirme						
	İç değerlendirme						
	Her ikisi de (dış ve iç)	+	+	+	+	+	+
Veri toplama yöntemi	Görüşme	+	+		+		+
	Merkezi sınav	+	+	+	+	+	+
	Anket uygulaması	+	+	+	+	+	+
	Gözlem	+	+		+		+
	Performans raporu/ belgesi	+	+	+	+		+
	Boylamsal araştırma						
	Portfolyo						

Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

Değerlendirme ekibi	Merkezi/üst denetleme organları	+				+	+
	Özerk bir denetleme kuruluşu		+				
	Yerel yönetim/mahalli idare		+	+	+		+
	Akademi					+	+
	Aileler (tüketici olarak)	+	+	+		+	+
	Sivil toplum (tüketici olarak)	+		+		+	
	Okul personeli tarafından	+	+	+	+	+	+
	Ödül	+					
Değerlendirme sonuçlarının etkisi	Ceza/Yaptırım	+	+		+		+
	Destek	+	+	+	+	+	+
	Geri bildirim	+	+	+	+	+	+

Not: TR: Türkiye, ING: İngiltere, JP: Japonya, ALM: Almanya, ITA: İtalya, FR: Fransa.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'nın eğitim sistemlerinde uygulanan dış ve iç okul değerlendirme yapıları ve süreçlerinin önemli özelliklerine yer verilmektedir. Bu inceleme bulgularının, ülkelerdeki okul değerlendirme süreçlerine ilişkin farklı modellerin anlaşılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ele alınan altı ülkedeki okul gelişimi değerlendirme uygulamaları incelendiğinde, söz konusu tüm ülkelerde değerlendirmelerin okul performansını, öğretim sürecinin niteliğini ve akademik performansı belirleme amacıyla yapıldığı görülmektedir. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Fransa'da politika ve mevzuat düzenlemeleri çerçevesinde yasal beklentilerin karşılanma düzeyinin tespiti, dış değerlendirmelerin amaçlarından biri olarak belirtilmektedir. Almanya hariç diğer beş ülkede, liderlik ve yönetimin etkililiği de dış değerlendirme kapsamında vurgulanmaktadır. İtalya hariç diğer ülkelerde ise mesleki gelişim amacının ön plana çıktığı görülmektedir. Okul değerlendirmelerinde çoğu zaman odak noktası, öğretmen performansı ve mesleki gelişimine doğru kaymaktadır (Murphy, Hallinger ve Heck, 2013). Ancak, okul etkililiğinin veya düşük performansının tek sorumlusu öğretmen performansı değildir. Bunun

arkasında pek çok değişken yatmaktadır. Bunlardan başlıcaları okul örgütü ve okul liderliğidir (Davis, Ellett ve Annunziata, 2002). Opfer, Pedder ve Lavicza (2011), bir okulun örgütünün özelliklerine bağlı olarak öğretmenleri etkinleştirebileceğini veya kısıtlayabileceğini belirtmektedirler. Bu açıdan değerlendirme bulgularını performans değerlendirme yerine okul örgütünün odağını gelişime çevirmesi ve bulguları planlanan/hedeflenen mesleki gelişimi sağlama amaçlı kullanılması önemlidir.

Elde edilen bulgulardan bir diğeri, Türkiye ve İtalya’da öğretim programı veya müfredatın dış değerlendirme amacı kapsamında vurgulanmamasıdır. Bunun nedeni, bu ülkelerde merkezi ve ulusal müfredat uygulamasının varlığı ile açıklanabilir. Ayrıca bu çalışmada, okul değerlendirmelerinin amacının, örgütsel öğrenme yaklaşımı ile açıklandığı tek ülke İngiltere olarak belirlenmiştir. Okul gelişimi temelde öğrenmeyle ilgili olduğu için, büyük ölçüde örgütsel öğrenme ile ilgilidir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul liderlerinin öğrenmeleri, bu bütünün bileşenlerini oluşturmaktadır (Stoll, Fink ve Earl, 2003). Öğrenme bağlamında motivasyon teorilerine göre, insanlar doğası gereği öğrenmeye isteklidirler ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini geliştirmek üzere motive olmaktadır. Yaklaşan bir teftişten kaynaklanan dışsal bir sorumluluğun varlığı ve yaptırımların uygulanma ihtimali dışsal bir motivasyon oluşturmaktadır. Bu durum, ‘öğrenmek zorunda olma’ algısı oluşturmada ve içsel motivasyon üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilmektedir (Lens ve Depreuw, 1998). Okul örgütlerinde öğrenme kültürü oluşturmanın, içsel motivasyonu sağlamada daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa’daki okul gelişimi değerlendirme uygulamalarının hem dış hem iç değerlendirme türlerine sahip olduğu görülmektedir. Birçok Avrupa ve OECD ülkesindeki eğitim sistemleri, okul gelişim süreçlerini teşvik etmek için dış ve iç okul değerlendirmelerinin birlikte işe koşulmasına vurgu yapmaktadırlar (Eurydice, 2015; OECD, 2013). Bu değerlendirme türleri arasında entegre bir ilişki kurulması, eğitimde kalite güvencesini sağlama açısından tavsiye edilmektedir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007; Whitby, 2010). Bazı araştırmacılar, okul teftişlerinin okul iyileştirme önlemleri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını sorgulamışlardır (Gaertner vd., 2014). Örneğin, Almanya’da okul teftişlerine ciddi eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Bazı öğretmen birlikleri ve sendikalar, okul teftişlerinin okullar için büyük bir iş yükü anlamına geldiğini ve çok etkili olmadığını savunmuşlardır (NCEE, 2020a; Piezunka, 2019). Bu eleştiriler ve mali nedenlerden ötürü, bazı federal eyaletler okul teftişlerini kaldırmış, askıya almış veya değişiklikler yapma kararı almışlardır (Sowada ve Dederling, 2016). İngiltere’de OFSTED tarafından yapılan denetimlerin, okullarda verilen eğitimin kalitesinin iyileştirilmesine katkıda bulunmadığını (örneğin, Ouston ve Davies, 1998; Whitby, 2010), hat-

ta okul performansında az miktarda düşüş yaşandığını (Rosenthal, 2004) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bunların yanı sıra söz konusu teftişlerin değerlendirme ve bir dereceye kadar öğretim kalitesi açısından okul gelişiminde doğrudan olumlu bir etki yarattığını tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Matthews ve Sammons, 2004).

Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerdeki okul değerlendirmelerinde, merkezi sınav sonuçları ve anket uygulaması yöntemi ile veri toplamanın ortak olduğu tespit edilmiştir. Birçok ülkede, üniversite sıralaması ve merkezi sınav puanları gibi kriterlerin, yeterli veri kaynağı olup olmadığı önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir (Rauhvargers, 2014; Scott, 2008). Bu çalışmada, İtalya hariç, diğer beş ülkede, performans raporları/belgelerinin veri kaynağı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Fransa'da bu yöntemlere ek olarak, görüşme ve gözlem yolu ile veri toplanmaktadır.

Çalışma kapsamındaki ülkelerde okulların iç değerlendirme uygulamaları, genellikle okul personeli tarafından yürütülmektedir. Okullarda etkili liderlik ile örgütün etkililiği arasındaki güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Reinhartz ve Beach, 2004). Ayrıca, yöneticilerin liderlik davranışları, öğretmenlerin iş motivasyonu ve okul gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2001; Wiyono, 2018). Bu açıdan, ülkeler arasında olumlu bir ortak nokta bulunmakla birlikte, dış değerlendirme ekiplerinin farklılaştığı gözlenmiştir. Türkiye, İtalya ve Fransa'da dış değerlendirme uygulamaları merkezi/üst denetleme organları tarafından gerçekleştirilirken, İngiltere'de özerk bir denetleme kuruluşu olan OFSTED bu sorumluluğu üstlenmiştir. İngiltere, Japonya, Almanya ve Fransa'da yerel yönetim veya mahalli idarelerin okul değerlendirme süreçlerine katılımı söz konusudur. Almanya hariç, diğer beş ülkede, ailelerin okul değerlendirme sürecine dâhil edildiği vurgulanmaktadır. Türkiye, Japonya ve İtalya'da ise sivil toplum örgütlerinin değerlendirme süreçlerine katılımı tespit edilmiştir.

Okul değerlendirme sonuçlarının etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm ülkelerde okullara destek sağlama ve geri bildirim verme amacı ile kullanıldığı görülmektedir. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Fransa'da değerlendirme sonuçlarına göre okullara ceza/yaptırım uygulaması söz konusuysen, yalnızca Türkiye'de ödül mekanizması bulunmaktadır. Uluslararası sınavlarda veya testlerde yüksek performans gösteren diğer bazı ülkelerde de alınan olumsuz sonuçlar, okullar açısından bazı yaptırımlara neden olmaktadır. Bu durum GEM hesap verebilirlik raporlarında da eleştirilmektedir. Son rapora göre, son yıllarda düşük test performansı gösteren okulların öğretim ve öğrenme kalitelerinin iyileştirilmesi amacıyla bazı yaptırımlarla yüzleştirilmektedirler. Beklenmeyen ve daha olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden bu kararlara çok temkinli yaklaşılması gerektiğine işaret edilmektedir (GEM, 2017). Bu bağlamda, okul değerlendirmelerinin, okul yöneticisi ve öğretmen performansı-

nın belirlenmesi amacından ziyade okulun gelişimi için beklenen durum ile gerçek durumda yaşanan sorunlar arasındaki boşluğun tanımlanması ve iyileştirilmesi için kullanılması önerilmektedir (Tuytens ve Devos, 2017). Bu da yalnızca öğretmen performansının değerlendirilmesiyle mümkün olmayacaktır. Aksine literatürde geliştirici ve öneri niteliğindeki raporların, değerlendirmeler sonunda öğretmenlere verilen anlamlı geri bildirimlerin sınıf performansındaki gelişime anlamlı etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Stronge ve Tucker, 2003). Özetle, dış ve iç değerlendirmelerin, yalnızca öğretmen gelişimine odaklanarak öğretmenin performansını arttırmayı değil okulun her anlamda gelişimine katkıda bulunacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Türk eğitim sistemi açısından iç ve dış değerlendirmelerin bütünleştirilmesi ile okul performansı, politika/mevzuata uygunluk, liderlik ve yönetim etkililiği gibi pek çok açıdan tespit ve değerlendirmenin yapılması oldukça olumlu görünmekle birlikte, teftişlerin dışsal motivasyon üzerindeki etkisi göz önüne alındığında optimum sınırlarda tutulması ve örgütsel öğrenme gibi içsel motivasyonu artırıcı süreçlerin daha çok işe koşulması önerilebilir. Ayrıca, tarafsız değerlendirme süreçlerinin yürütülebilmesi için (OFSTED gibi) özerk bir denetleme kuruluşu kurulabilir. Hatta bu kuruluşa, alanında yetkin ve deneyimli bir akademisyen grubu da katılım sağlayabilir. Ödül, ceza ve yaptırım gibi uygulamaların klasik idare yaklaşımlarının karakteristik özelliği olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye için bu tür yaklaşımların yerini gelişimsel ve modern paradigmalara dayalı uygulamalara bırakması gerektiği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada, her ne kadar aktarılabilişliliğin sağlanmasında veri kaynaklarının seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmış ve ele alınan altı farklı ülkede belirlenen okul gelişimi değerlendirme uygulamaları araştırmacıların öznel değerlendirmeleri katılmadan ayrıntılı betimleme yöntemi ile açıklanmış (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olsa da bu çalışmanın bulguları, örnekleme yer verilen Türkiye, Birleşik Krallık (İngiltere), Japonya, Almanya, İtalya, Fransa ve bu ülkelerin okul gelişimi değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerine yönelik erişilebilen, İngilizce-Türkçe dillerindeki dokümanlarla sınırlıdır.

Örneklemedeki ülkelerin erişilebilen dokümanlarında özellikle vurgulanan ve kodlar tablosunda yer alan ifadeler, ülkelerin karşılaştırılması aşamasında dikkate alınmıştır. Doğrudan ifade edilmeyen kodlara ülke karşılaştırmaları sırasında yer verilmemiştir. Bu durum, söz konusu ülkelerde ilgili konuda değerlendirme yapılmadığı anlamına gelmemektedir.

Kaynakça

- Barton, P. (2009). *National education standards: Getting beneath the surface*. Educational Testing Service, Princeton.
- BM. (2014). *İnsani gelişme raporu/İnsani ilerlemeyi sürdürmek: Kırılganlıkları azaltmak ve dayanıklılık oluşturmak*. https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/hdr-2014.html
- Castelló-Climent, A., and Hidalgo-Cabrillana, A. (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development. *Economics of Education Review*, 31(4), 391-409. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.11.004>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Department of Health, Education and Welfare, US Government Printing Office.
- Darling-Hammond, L. (1995). *Authentic assessment in action*. Teachers' College Press.
- Davies, D., and Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. National Foundation for Educational Research.
- Davis, D.R., Ellett, C. D., and Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301. <https://doi.org/10.1023/A:1021791907098>
- Day, C., and Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Ehlert, M., Koedel, C., Parsons, E., and Podgursky, M. (2016). Selecting growth measures for use in school evaluation systems: Should proportionality matter? *Educational Policy*, 30(3), 465-500. <https://doi.org/10.1177/0895904814557593>
- Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
- Eurydice. (2015). *Eğitimde kalite güvencesi: Avrupa'da okul değerlendirmesine ilişkin politikalar ve yaklaşımlar*. Eurydice Raporu, Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu.

- Eurydice. (2020). *Germany: Quality assurance in early childhood and school education*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-25_en
- Gaertner, H., Wurster, S., and Pant, H.A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489-508. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
- GEM. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338/PDF/259338eng.pdf.multi>
- Glattehorn, A. (2008). *Principal as curriculum leader shaping what is taught and tested*. Corwin.
- Govender, N., Grobler, B., and Mestry, R. (2016). Internal whole-school evaluation in South Africa: The influence of holistic staff capacity. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 996–1020. <https://doi.org/10.1177/1741143215595414>
- Hanushek, E.A., and Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24, 297–327.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Harrington, H. J., and Harrington, J. (1994). *Total improvement management: The next generation in performance improvement*. McGraw-Hill.
- Hendriks, M. A., Doolaard, S., and Bosker, R. J. (2002). Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools: The ZEBO-project. In A. Visscher and R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 114-142). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Hill, J. C. (1986). *Curriculum evaluation for school improvement*. C. C. Thomas.
- Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., and Temple, J. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1365480215627894>
- Hoy, W. K., and Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw Hill Company.

- Husfeldt, V. (2011). The impact of school inspection – does it really work? State of research. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 259–282.
- Lee, J. C., Ding, D., and Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: the Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163.
- Lens, W., and Depreeuw, E. (1998). *A closer look at motivation to study and fear of failure*. Leuven University Press.
- Macbeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195–207.
- Mattei, P. (2009). *Restructuring welfare organizations in Europe: from democracy to good management?* Macmillan.
- Matthews, P., and Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection*. OFSTED.
- MDE. (2020). *Michigan academic standards*. <https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-28753---,00.html>
- MEB. (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*” ve “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Veri Girişi Rehber Kitabı” yayımlanmıştır. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf
- MEB. (2017). *Teftiş Kurulu Başkanlığı: Görevlerimiz*. https://tkb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=107
- MEB. (2019). *Bakanlık maarif müfettişleri görev standartları*. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_BakanlYk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf
- MEXT. (2020). *Improvement of school management*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373863.htm>
- Murphy, J., Hallinger, P., and Heck, R.H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349–354. <https://doi.org/10.3102/0013189X13499625>
- NCEE. (2015). *Netherlands: Governance and accountability*. <https://ncee.org/netherlands-governance-and-accountability/>
- NCEE. (2020a). *Germany: Governance and accountability*. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/germany-overview/germany-governance/>

- NCEE. (2020b). *Shanghai-China: Learning systems*. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>
- NCEE. (2020c). *Japan: Governance and accountability*. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-system-and-school-organization/>
- NCEE. (2021). *Governance and accountability*. <https://ncee.org/9buildingblocks/governance-and-accountability/#Examples>
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5)
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review* 72(3), 293-329. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.021q742t8182h238>
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD.
- OECD. (2015). *Education policy outlook: Japan*. <https://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf>
- OECD. (2019a). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- OECD. (2019b). *Trends Shaping Education*. Paris. <https://www.oecd.org/education/ceeri/trends-shaping-education.htm>
- OFSTED. (2019). *The education inspection framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf
- OFSTED. (2020). *Find an inspection report: Activity, reports and ratings*. Royal School, Manchester. <https://reports.ofsted.gov.uk/>
- OFSTED. (2021). *What OFSTED does*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Ontario Education Improvement Commission. (2000). *School improvement planning: A handbook for principals, teachers and school councils*. The Commission.

- Opfer, V. D., Pedder, D. J., and Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.572078>
- Ouston, J., and Davies, J. (1998). OFSTED and afterwards? In P. Earley, (Ed.), *School improvement after inspection?* (pp. 13-24). Sage.
- Ovando, M., and Ramirez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 85–110.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peng, W. J., Thomas, S. M., Yang, X., and Li, J. (2006). Developing school evaluation methods to improve the quality of schooling in China: a pilot 'value added' study. *Assessment in Education*, 13(2), 135-154.
- Piezunka, A. (2019). Struggle for acceptance: Maintaining external school evaluation as an institution in Germany. *Historical Social Research*, 44(2), 270-287. <https://doi.org/10.12759/hsr.44.2019.2.270-287>
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and OFSTED inspection: Developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(3), 373-393. <https://doi.org/10.1177/1741143207078180>
- Power, M. (1994). *The audit explosion*. Demos. <http://www.demos.co.uk>
- Psacharopoulos, G. (2006). The value of investment in education: Theory, evidence, and policy. *Journal of Education Finance*, 32(2), 113-136. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40704288.pdf>
- Quality Assurance Division. (2002). *Performance indicators for Hong Kong schools. For secondary, primary and special schools*. Hong Kong Education and Manpower Bureau.
- Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *European Journal of Education*, 49(1), 29-44. <https://doi.org/10.1111/ejed.12066>
- Reinhartz, J., and Beach, D.M. (2004). *Educational leadership, changing schools, changing roles*. Pearson.

- Robinson, T.T., and Cousins, J.B. (2004). Internal participatory evaluation as an organizational learning system: A longitudinal case study. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 1-22. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90001-6](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90001-6)
- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? OFSTED inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, 23(1), 143-151.
- Sato, H. (2016). *National assessment of academic ability in Japan*. Bulletin of Institute of Education University of Tsukuba. <http://hdl.handle.net/2241/00144543>
- Saunders, M., Lewis, P., and Thornhill, A. (2000). Collecting primary data through observation. In M. N. K. Saunders, P. Lewis and A. Thornhill (Eds.), *Research methods for business students* (pp. 218-236). Financial Times/Prentice Hall.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.
- Scott, R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Sage.
- Sinnema, C.E.L., Le Fevre, D., Robinson, V.M.J., and Pope, D. (2013). When others' performance just isn't good enough: educational leaders' framing of concerns in private and public. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 301-336.
- Sowada, M. G., and Dederich, K. (2016). Die reform der reform. In A. Schulinspektion (Eds.), *Schulinspektion als steuerungsimpuls* (pp. 169-199). Springer.
- Stoll, L., Fink, D., and Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. RoutledgeFalmer.
- Stronge, J. H., and Tucker, P. D. (2003). *Teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Eye on Education.
- Tebliğler Dergisi. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi*. <https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/45883?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Turan, S., ve Zingil, G. (2013). *Okulu değerlendirme teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Tuytens, M., and Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, 23(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203770>

- Vanhoof, J., and Van Petegem P. (2007). How to match internal and external evaluation? Conceptual reflections from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101-119.
- Watling, R., and Arlow, M. (2002). Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland. *Evaluation and Research in Education*, 16(3), 166-181.
- Whitby, K. (2010). *School inspection: Recent experiences in high performing education systems*. CFBT Education Trust.
- Wiyono, B.B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yeung, S.Y.S. (2012). A school evaluation policy with a dual character: Evaluating the school evaluation policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 37-68. <https://doi.org/10.1177/1741143211420616>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.