

2024

ABD

EĞİTİM YÖNETİMİ

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİDA BAŞKURT

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE İRLANDA'DAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN
OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN AMAÇ
BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nida BAŞKURT

GAZİANTEP
ŞUBAT 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE İRLANDA'DAKİ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME
SÜRECİNİN AMAÇ BOYUTUNA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİDA BAŞKURT

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin ÖZKAN
İkinci Tez Danışmanı: Dr. Martin BROWN

GAZİANTEP
ŞUBAT 2024

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Nida BAŞKURT
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi
Tezin Başlığı : Türkiye ve İrlanda'daki Okul Yöneticilerinin
Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin
Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi
Tezin Savunma Tarihi : 12.02.2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Martin BROWN
İkinci Tez Danışmanı

Prof. Dr. Metin ÖZKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Prof. Dr. Metin ÖZKAN

Prof. Dr. Yusuf İNANDI

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Nida BAŞKURT

Öğrenci Numarası: 212640111025

Tezin Savunma Tarihi: 12.02.2024

ÖN SÖZ

Bu araştırma Türkiye ve İrlanda'da bulunan ortaokul yöneticilerinin okul öz değerlendirme süreçlerindeki amaç boyutuna yönelik farklı bakış açılarını ele alan bir çalışmadır. Araştırmanın temel amacı MacBeath'ın ortaya koyduğu iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik mantıklarından hareketle her iki ülkedeki okul yöneticilerinin bu süreç hakkında var olan görüşlerini inceleyerek aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu araştırma 10 Türk ve 10 İrlandalı okul yöneticileriyle yapılan nitel görüşmelerin sonucunda elde edilen verilere dayanmaktadır. Kartopu örnekleme ile seçilen katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analiz ile detaylı olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik önemli benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tez içerisinde altı bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde tezin problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tezde geçen bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde tez konusu üzerine kavramsal bir çerçeve verilmiş, özellikle ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Üçüncü bölümde tez için veri toplamada kullanılan yöntemler yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise kullanılan bu yöntemler aracılığı ile elde edilen bulgular, beşinci bölümde de bu bulguların tartışma kısmı bulunmaktadır. Son bölümde -sonuç ve önerilerde- ise tezde elde edilmiş bulgulardan yola çıkılarak ortaya çıkan sonuçlar ve bu bağlamda verilen öneriler belirtilmiştir.

Bu süreçte bana her zaman inanan ve destek olan değerli danışman hocalarım Prof. Dr. Metin ÖZKAN ve Dr. Martin BROWN'a, tez sürecimde teorisini kullandığım ve görüşme formu için danıştığım Emeritus Prof. John MACBEATH'e, özellikle İrlanda üzerine yapmış olduğum araştırma kısımlarında büyük desteğini aldığım Prof. Joe O'HARA ve doktora öğrencisi Ronan GUBBINS'e, İrlanda okul öz değerlendirme süreci ile ilgili pek çok dokümanı benimle paylaşan İrlanda başmüfettişlik ofisi çalışanı Nicholas COSGRAVE'e, yine süreçte desteğini aldığım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Doç. Dr. Gül KURUM, Doç. Dr. Funda NAYIR'a, jüride yer alıp bizleri onurlandıran Prof. Dr. Yusuf İNANDI ve Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet YAŞAR'a, tezimin düzenlenme aşamasında desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım doktora öğrencisi Emre ARSLAN, Türkçe öğretmenleri Engin URMAN, Gülpınar ŞENSES ve Mehmet AKKAN'a, tez yazım aşamasında beni daima motive eden arkadaşlarım doktora öğrencisi Zehra KAYA ile uzman öğretmen Fadile Efser NECİ'ye, süreçte desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım İbrahim SULTANOĞLU'na ve Hacı Kemal Kadooğlu Ortaokulu okul yöneticilerine, araştırmama katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma, araştırma sürecinin başından sonuna kadar daima yanımda olan, beni motive eden değerli eşim Kenan BAŞKURT'a ve aileme en içten duygularıyla saygılarımı sunuyorum ve teşekkür ediyorum.

Nida BAŞKURT, 2024

ÖZET
TÜRKİYE VE İRLANDA'DAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL ÖZ
DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN AMAÇ BOYUTUNA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

BAŞKURT, Nida

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin ÖZKAN

İkinci Tez Danışmanı: Dr. Martin BROWN

Şubat-2024, 151 sayfa

Bu araştırmada Türk ve İrlandalı ortaokul yöneticilerinin gözüyle okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutu, farklı tecrübe ve bakış açıları ile ele alınmaktadır. MacBeath'in savunucusu olduğu üç mantık yaklaşımı içerisinde bulunan iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik mantıkları temel alınarak her iki ülkede okul yöneticilerinin bu mantık yaklaşımlarına göre sahip oldukları görüşleri kıyaslayarak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenen bu araştırmada 10 Türk ve 10 İrlandalı katılımcı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her iki ülkedeki okul yöneticilerinin bakış açıları, amaç boyutu açısından öncelikleri ve bu süreç için önerileri incelenmiştir. Katılımcılar kartopu örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle detaylı olarak incelenmiştir. Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutu üzerine görüşlerinde önemli benzerlikler ve farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçta Türk okul yöneticilerinin görüşleri iyileştirme mantığına ek olarak hesap verebilirlik mantığı bağlamında da ağır bastığı görülmüştür. Onlara göre okul öz değerlendirme sürecindeki evrak ve iş yükü eğitim öğretimdeki iyileştirmenin önüne geçmiştir. İrlandalı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin eğitim öğretimi iyileştirme amacını vurgulamıştır. Her iki ülkedeki yöneticiler de bu süreçte ekonomik mantığın çalışmadığını ifade etmiştir. Tüm katılımcılar, değerlendirme sürecinin amacının ne olduğunun anlaşılmadığı zaman; süreçte aksaklıklar yaşandığını, rehber ve eğitim eksikliğini belirterek okul temelli eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda her iki ülkede bulunan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, eğitimler verilerek sürecin daha iyi anlaşılması, iş birliği içerisinde yapılacak faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ve üç mantığı da içeren daha nitelikli bir okul öz değerlendirme süreci olması sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öz Değerlendirme, Okul Geliştirme, İyileştirme, Hesap Verebilirlik, Eğitimde Kalite

ABSTRACT
A COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS
IN TÜRKİYE AND IRELAND ON THE PURPOSE DIMENSION OF THE
SCHOOL SELF EVALUATION PROCESS

BAŞKURT, Nida

MA Thesis,

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Metin ÖZKAN

Co-Supervisor: Dr. Martin BROWN

February-2024, 151 pages

This research examines the purpose dimension of school self evaluation processes through the perspectives and experiences of Turkish and Irish secondary school administrators. Based on the three logic approaches advocated by MacBeath - improvement, economic, and accountability logics - the study aims to compare the views of school administrators in both countries regarding these logic approaches, identifying similarities and differences. This research, structured with the case study design, which is among qualitative research methods, involved face-to-face interviews with 10 Turkish and 10 Irish participants. The perspectives of school administrators in both countries, their priorities concerning the aim dimension, and their recommendations for this process were analyzed. Participants were selected using a snowball sampling method, and the gathered data were thoroughly examined through descriptive analysis. Significant similarities and differences were found in the opinions of school principals in Türkiye and Ireland regarding the aim dimension of school self evaluation. Turkish administrators, while acknowledging the improvement logic, seemed to emphasize accountability logic more prominently. They believed that the paperwork and trainings in the self evaluation process had overshadowed improvements in education. Irish school administrators, on the other hand, highlighted the educational improvement aspect of school self evaluation. Both sets of principals expressed that the economic logic did not effectively function in this process. All participants emphasized the need for a better understanding of the purpose of the evaluation process, highlighting deficiencies in guidance, education, and the necessity for a school-based training. In this context, improving the education systems in both countries, providing training to enhance understanding of the process, conducting collaborative activities, and ensuring a more comprehensive school self evaluation process that encompasses all three logics are recommended.

Keywords: School Self Evaluation, School Development, Improvement, Accountability, Quality in the Education

KISALTMALAR

ADES: Ankara Okul Öz Değerlendirme Sistemi

ANKBİS: Ankara Bilişim Sistemi

DEIS: Okullarda Fırsat Eşitliği Sağlama (Delivering Equality of opportunity in Schools)

DES: Eğitim ve Beceri Bakanlığı (Irish Department of Education and Skills)

EFQM: Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (European Foundation for Quality Management)

İKS: İlköğretim Kurum Standartları

LAOS: Okullarımıza Bakma (Looking at Our Schools)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

SICI: Daimi Uluslararası Denetim Kurulları Konferansı (Standing International Conference Inspectorates)

SSE: Okul Öz Değerlendirme (School Self Evaluation)

WSE: Tüm Okul Değerlendirme (Whole School Evaluation)

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
KISALTMALAR	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimde Kalite ve Değerlendirme.....	10
2.2. Eğitimde Değerlendirmenin Amacı	12
2.3. Okul Öz Değerlendirmenin Tanımı	13
2.4. Okul Öz Değerlendirmenin Önemi	15
2.5. Okul Öz Değerlendirmenin Boyutları.....	16
2.6. Okul Öz Değerlendirmenin Amaç Boyutu.....	18
2.7. Okul Öz Değerlendirmenin Amaç Boyutuna Yönelik Mantık Yaklaşımları.....	20
2.7.1. İyileştirme Mantığı.....	22
2.7.2. Ekonomik Mantığı	23
2.7.3. Hesap Verebilirlik Mantığı	24
2.8. Türkiye’de Okul Öz Değerlendirme	26
2.8.1. Türkiye Eğitim Sisteminde Değerlendirme	26
2.8.2. Türkiye’de Okul Öz Değerlendirme Süreçleri.....	28
2.8.3. Türkiye’de Okul Öz Değerlendirme Amaç Boyutu.....	30

2.9. İrlanda'da Okul Öz Değerlendirme.....	32
2.9.1. İrlanda Eğitim Sisteminde Değerlendirme.....	32
2.9.2. İrlanda'da Okul Öz Değerlendirme Süreçleri	34
2.9.3. İrlanda'da Okul Öz Değerlendirme Amaç Boyutu	37
2.10. Türkiye ve İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Karşılaştırılması .	38
2.11. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme ..	41
2.11.1. Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar.....	41
2.11.2. Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar.....	44
2.11.3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi	49

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci	56
3.3.1. Görüşme Formu	56
3.3.2. Alanyazın İncelemesi.....	57
3.3.4. Görüşme Formunun Taslağının Hazırlanması	57
3.3.5. Uzman Görüşü	58
3.3.6. Görüşme Formunun Oluşturulması.....	58
3.3.7. Pilot Çalışma	59
3.3.8. Görüşme Formunun Nihai Düzenlenmesi.....	59
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Çözümlemesi	60
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları	63
3.6.1. Geçerlilik.....	63
3.6.2. Güvenirlilik	64
3.7. Araştırmada Etik Çalışmalar	65

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Türkiye'deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	66
4.1.1. Genel Görüşler	66
4.1.2. İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşler	68
4.1.3. Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşler.....	72
4.1.4. Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşler.....	74
4.1.5. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Öneriler	78
4.2. İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	82
4.2.1. Genel Görüşler	83
4.2.2. İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşler	86
4.2.3. Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşler.....	89
4.2.4. Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşler.....	90
4.2.5. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Öneriler	93

4.3. Türkiye ve İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	96
4.3.1. Genel Görüşlerin Karşılaştırması.....	96
4.3.2. İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşlerin Karşılaştırması.....	97
4.3.3. Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşlerin Karşılaştırması	99
4.3.4. Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşlerin Karşılaştırması	100
4.3.5. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Önerilerin Karşılaştırması	102
4.4. Bulguların Genel Değerlendirmesi	103

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutunun İyileştirme Mantığına İlişkin Tartışma	106
5.2. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutunun Ekonomik Mantığına İlişkin Tartışma	109
5.3. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutunun Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Tartışma.....	111
5.4. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Genel Tartışma....	113

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	116
6.1.1. Okul Öz Değerlendirme Kavramı ve Anlamı	117
6.1.2. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaçları.....	118
6.1.3. Okul Öz Değerlendirmenin Amaç Boyutuna İlişkin Üç Mantık Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Görüşleri.....	119
6.1.3.1. İyileştirme mantığı	119
6.1.3.2. Ekonomik mantığı	120
6.1.3.3. Hesap verebilirlik mantığı	121
6.1.4. Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması.....	122
6.1.4.1. İyileştirme mantığı.....	123
6.1.4.2. Ekonomik mantığı	124
6.1.4.3. Hesap verebilirlik mantığı	125
6.1.5. Okul Öz Değerlendirmenin Amacına İlişkin Öneriler.....	126
6.1.6. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Genel Sonuçlar	127
6.2. Öneriler	128
6.2.1. Çalışma Grubunun Sunduğu Öneriler.....	129
6.2.2. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	130
6.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	130
6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	131
6.2.5. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	132

KAYNAKLAR	133
ÖZGEÇMİŞ.....	151
VITAE	151



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Okul Öz Değerlendirmenin Yedi Boyutu	17
Tablo 2.2. Okul Öz Değerlendirmenin Yedi Boyutu ve Sorusu.....	18
Tablo 2.3. İrlanda’da Eğitimde Değerlendirmenin Gelişimi.....	33
Tablo 3.1. Türk Örneklem Kısa Demografik Bilgisi.....	55
Tablo 3.2. İrlandalı Örneklem Kısa Demografik Bilgisi.....	55
Tablo 4.1. Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Genel Görüşleri	67
Tablo 4.2. Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin İyileştirme Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	69
Tablo 4.3. Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Ekonomik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	72
Tablo 4.4. Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	75
Tablo 4.5. Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Okul Yöneticilerinin Önerileri	78
Tablo 4.6. İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Genel Görüşleri	83
Tablo 4.7. İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin İyileştirme Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	86
Tablo 4.8. İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Ekonomik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	89
Tablo 4.9. İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri.....	91
Tablo 4.10. İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Okul Yöneticilerinin Önerileri	93
Tablo 4.11. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Genel Görüşlerinin Karşılaştırması	96
Tablo 4.12. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin İyileştirme Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması.....	98
Tablo 4.13. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Ekonomik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması.....	99
Tablo 4.14. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması.....	100
Tablo 4.15. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerilerinin Karşılaştırması	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Altı Aşaması	35
---	----



EKLER LİSTESİ

EK 1. Görüşme Formu.....	142
EK 2. Interview Form.....	146
EK 3. Araştırma İzni.....	149
EK 4. Etik Kurul İzni.....	150



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada yaygın olarak kullanılan terimlerin ise tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okullar, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve bu hedeflere uygun olarak bireylere deneyimler sunan veya sunmayı amaçlayan kurumlardır. Bu kurumlar eğitim hedeflerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek adına sürekli olarak kendilerini değerlendirip iyileştirme fırsatları kollamaktadır. Aynı zamanda hızla değişen bir toplumla, değişen politikalarla ve öğrenci nüfusundaki artan çeşitlilikle başa çıkmaları gerekmektedir (Van den Boom ve Muilenburg, 2021). Dolayısıyla eğitim kalitesini geliştirmek ve garanti altına almak için sorumlulukların önemli bir bölümünü okulların üstlenmeleri beklenmektedir. Okul etkililiği araştırmalarının sonuçlarının değerlendirildiği incelemelerde, okul ve sınıf düzeyindeki değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısı ile pozitif bir ilişkide olduğu belirtilmektedir (Scheerens, 1997). Bu bağlamda okulların kendi kendini değerlendirdiği okul öz değerlendirmeye olan ilgi de zamanla artış göstermiştir (Vanhoof ve Van Petegem, 2012). Okul öz değerlendirme kavramı ilk olarak İngiltere’de ortaya çıktıktan sonra son yıllarda birçok ülkenin eğitim gündeminde de önemli bir yer edinmiştir. Dış denetimlerin okulları kısıtlı değişkenlere dayalı olarak kısa bir süre değerlendirmesi ve genellikle eğitim kalitesinde anlamlı iyileşmeler sağlamaması, okul öz değerlendirmeyi öne çıkaran nedenlerin arasındadır

(MacBeath, 2006). Okul öz değerlendirme; bir okulun kendi kendini değerlendirdiği sistematik ve hedefler, öncelikler, amaç, kalite gibi pek çok detayı içeren geniş kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Okullarda yapılan okul öz değerlendirme; öğretimin kalitesinin izlenmesi, iyileştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması, hesap verebilirliğin sağlanması ve etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu yüzden okullar tarafından yapılan öz değerlendirmeler, okul denetim sistemlerinin kritik bir parçasını oluşturmaktadır (Gustafsson vd., 2015).

Eğitim kurumlarının hedeflerine ne ölçüde ulaşabildiği, bu hedeflerin nasıl daha iyi gerçekleştirilebileceği ve değerlendirmenin hangi göstergelere dayandırılması gerektiği tüm ülkeler için önemli sorun haline gelmiştir (Aslan, 2021). Çoğu ülkede niteliği yüksek bireyler yetiştirmek için eğitim üzerine büyük yatırımlar yapılmaktadır. Doğal olarak yapılan bu yatırımların yerine ulaşp ulaşmadığını denetlemek ve kalitesini ölçmek de her geçen gün daha da değerini artırmaktadır. Bu yüzden okullarda faaliyete geçen denetim ve değerlendirme uygulamalarının genel olarak hedeflerine ulaşp ulaşmadığını, hesap verebilirlik ilkesine uygunluğu veya etkililiğini, ürün çıktılarının kalitesini anlamaya yarayan bir uygulama olarak okul geliştirme aracı olan okul öz değerlendirme uygulaması faaliyete geçmiştir.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne [OECD] (2013) göre eğitimde kullanılan kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığını, kaliteli veya başarılı olduğunu anlayabilmek için pek çok ülke farklı yaklaşımlar uygulamaktadır. Bu yüzden geçmişten bu yana ülkeler eğitimde kaliteyi değerlendirmekte ve hesap verebilirlik üzerine çalışmalar geliştirmektedir. Yapılan bu araştırmalar okul öz değerlendirme süreçlerinin hedefleri ve etkilerine ilişkin geniş bir genel bakış sunmakla birlikte bu bakış açılarının ülkeler arasında amaç boyutunda nasıl farklılık gösterebileceği belirsizliğini korumaktadır. Ek olarak OECD (2009) raporu, okullar tarafından kullanılan değerlendirme çerçevesinin, performansı artırmaya yardımcı olabilen bir destek sistemi olup olmadığının net olmadığını göstermiştir. Bunnell ve diğerleri (2016) okulların iyileştirme için doğru olarak neyi düşüneceklerini ve hangi kurumların bunu belirleyeceğini tartışmıştır. Bu durum okul öz değerlendirmenin etkililiği ve kullanımının belirsiz bir halde olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla da okul öz değerlendirme; süreç içerisinde pek çok ülkenin çalışma konusu olmuştur (Hendriks vd., 2001; McNamara ve O'Hara, 2008; Nayır, 2013; Kemethofer vd.,

2017; Kurum, 2019). Diğer taraftan okul öz değerlendirmenin uygulama süreci ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar; okulların kendilerini değerlendirmeleri için yerel yasal gerekliliklerin, kendini değerlendirmenin kavramsallaştırılmasının, dışsal değerlendirme ile ilişkilendirilmesinin, sürecin sıklığının, kullanımlarının, çıktıların, sonuçlarının ve okulların katılımının farklı amaçları olmasını içerebilmektedir (OECD, 2013).

Okul öz değerlendirmenin; amaç, izleyici, çerçeve, kriterler, araçlar, süreç ve ürün olmak üzere yedi boyutu bulunmaktadır (MacBeath, 2005b). Bu araştırma, okul öz değerlendirmesinin amaç boyutuna odaklanmaktadır. Okul öz değerlendirmesinin amaç boyutuyla ilgili bazı araştırmalar, değerlendirmenin amacının genellikle belirsiz olduğunu vurgulamaktadır (Chapman ve Sammons, 2013; Ottesen ve Stephens, 2018; McNamara vd., 2022). Okul öz değerlendirme sürecinin amacıyla ilgili kavramların zaman içinde değiştiği ve okul öz değerlendirmesinin doğası ve amaçları hakkında net olmamaları (Chan, 2004) göz önüne alındığında, güvenin tam olarak inşa edildiği bir ortamın oluşturulmasının zaman alabileceği açıktır. Bu tür bir ortamda her katılımcının sürecin amacı ve sonucu hakkında herhangi bir belirsizliğe sahip olmadığı bir anlayışın oluşturulması önemlidir.

MacBeath (2006) okulda öz değerlendirme yaparken "Neden bunu yapıyoruz?" sorusuna yanıt bulmayı ve okul için en önemli olanın ne olduğuna karar verilmesi gerektiğini önermiştir. Dolayısıyla değerlendirmenin okul için hangi amaca hizmet edeceği bilindiğinde daha planlı ve doğru bir süreç olacağı anlaşılmaktadır (Bozkuş ve Gündüz, 2013). Değerlendirmenin amaçları genellikle hesap verebilirlik ve iyileştirme olarak tanımlanır ancak değerlendirmelerin amaçları zorunlu olarak birbirini dışlamaz ve amaçlar genellikle örtüşür (Ottesen ve Stephens, 2018). Çağdaş eğitimdeki belirgin rolü göz önüne alındığında, ekonominin okul öz değerlendirmedeki rolü gözden kaçırılmamalı ve değerlendirmenin amaçları üç mantık çerçevesinde düşünülmelidir. MacBeath (2005b) okul öz değerlendirmenin ekonomik, hesap verebilirlik ve iyileştirme mantığıyla yönlendirildiğini belirtmiştir. Ona göre ekonomik açıdan okul öz değerlendirme kalite güvencesinin en uygun maliyetli biçimidir. Özellikle paranın karşılığı açısından bakıldığında hesap verebilirlik mantığı okulların paydaşlara karşı hesap verebilir olmasını zorunlu görmektedir. İyileştirme mantığı, okulların mevcut performanslarını değerlendirmesi ve geleceğe yönelik planlama yapması durumunda performansların iyileşmesini ifade etmektedir.

Türkiye ve İrlanda eğitim sistemlerinde de okul öz değerlendirme çalışmaları uygulanmaktadır. Türkiye'de okulları geliştirmek ve kaliteyi artırmak, etkililiği ölçmek amacıyla İlköğretim Kurum Standartları, Meslek liseleri için yapılan okul öz değerlendirme çalışmaları gibi son yıllarda çeşitli önemli adımlar atılmıştır (Kurum, 2019; Şahin ve Çeper, 2013; Şahin ve Yasin, 2020; Zıngıl, 2012). Bu çalışmaların çoğunlukla merkezi bir yaklaşımı benimsediği ve genel kabul gören bir şablona dayandığı görülmüştür. Ancak Türk eğitim sistemine uyarlama çabalarına rağmen, diğer ülkelerdeki etkili uygulamaları inceleyerek ve çağın gereksinimlerini göz önünde bulundurarak yapılan yeni tasarımlar beklenen sonuçları vermemiştir (Kurum, 2019). Türkiye ilköğretimden yükseköğretime kadar okul öz değerlendirme sürecine adapte olmaya çalışan bir ülkedir. Okul öz değerlendirme konusunda bir takım girişimlerde bulunmuş olup halen de araştırmalara ve bu konuda çalışmalara devam etmektedir. 2022 yılında ataması yapılan eğitim müfettişlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği Rehberlik ve Denetim, İzleme ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma Faaliyetleri ve Raporlama bölümünün 63, 65 ve 68. maddelerinde de okul öz değerlendirme çalışmalarına değinilmiştir. Bu da Türkiye'nin okul öz değerlendirme çalışmalarına halen devam edeceğini göstermektedir. Ek olarak hali hazırda Türkiye'nin başkenti Ankara'da ADES (Ankara Okul Öz Değerlendirme Sistemi) adı altında tüm okullarda okul öz değerlendirme uygulaması zorunlu tutulmakta ve uygulanmaktadır. İrlanda eğitim sistemine baktığımızda; İrlanda'da eğitim politikasındaki bir takım değişimler nedeniyle okul öz değerlendirme çalışmalarının zorlu bir geçmişi olmuştur. İrlanda'da okullara kendi kendilerini değerlendirmeye teşvik etmek amacıyla bir dizi destek sunulmasına rağmen araştırmalar çeşitli uygulama zorlukları olduğunu ortaya koymaktadır (O'Brien vd., 2022). Bununla birlikte, eğitim ve beceri bölümü okulları olarak bilinen, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilere eğitim veren okullar, 15 yılı aşkın bir süredir okul öz değerlendirmede oldukça başarılı olduklarını kanıtlamıştır (Barry vd., 2022). İrlanda'daki okul öz değerlendirmesinin de amacı tartışılırken bunun tek bir mantık tarafından değil; bir dizi örtüşen mantık tarafından desteklendiği, bunların tamamlamalar ve çelişkilerle birbirine geçtiği ileri sürülmektedir. Resmiyette iyileşmeye odaklansa bile İrlanda da okul öz değerlendirme amacının biraz belirsiz olduğu bir ülkedir (McNamara vd., 2022). 2012 yılından itibaren tüm İrlanda'daki okulların da okul gelişimini ve öğrenci

performansını iyileştirmek için bir okul öz değerlendirme yapması zorunlu tutulmaktadır. İrlanda kendi kendini değerlendirerek, standartları belirleyerek ve uygulama eksikliklerini fark ederek, iç denetimin çeşitli yönlerini denetlemeye yönelik bütüncül yaklaşımını zaman içinde daha da başarılı bir şekilde geliştirerek okul öz değerlendirme konusunda başarılı olan ülkelerden biri olmuştur.

Türkiye ve İrlanda; kalite güvencesi, okul geliştirme, okul iyileştirme, şeffaflık, hesap verebilirlik gibi okuldaki yenileşme ve gelişme uygulamaları ile eğitimin niteliğinin artırılması için bir takım çalışmalar yapmaktadır. Toplumların belirli bir yol kat etmesi ve gelişmiş ülkelerdeki refah seviyesine ulaşabilmesi için okulların kendi vizyon ve misyonları doğrultusunda belirledikleri hedeflerine erişebilmeleri gereklidir. İçinde bulunulan bu eğitim sisteminin ve okullardaki yöneticilerin okullarda koyulan bu amaçların ne derecede gerçekleştirildiğini anlamak, yeni amaçlar ve ilkeler oluşturup gerçekleştirmek için eğitim kurumlarında bazı yönlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır (Tosun ve Ordu, 2020). Bu doğrultuda okul geliştirme aracı olarak okul öz değerlendirme çalışmaları ortaya çıkmıştır. Abdurrezzak ve Üstüner (2022) yapmış oldukları bir araştırmanın sonucu olarak okul geliştirme sürecinde kabul gören ve etkili olduğuna inanılan yaklaşımlar ve uygulamalar arasında okul öz değerlendirme ve verilere dayalı karar verme uygulamalarının benimsenmesini ileri sürmüşlerdir. Ancak okul öz değerlendirmenin okul geliştirme amacı ve okul yönetim süreçlerindeki yeri konusunda yeterince farkındalık bulunmamaktadır.

OECD'nin 2013 raporuna göre belirli bir eğitim politikası ve okul kültürü oluşturulmadığından okullar öz değerlendirme uygulamalarında sorunlar yaşanmakta ve okul öz değerlendirme sıkça sadece kalite algısının ölçümü olarak kabul edilmektedir. Türkiye'deki uygulamada okul öz değerlendirme; hedef belirleme, planlama, değerlendirme gibi dönemsel faaliyetleri içeren ve iyileştirme amaçlı önlemleri tanımlayan sistematik bir süreç olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına rağmen, öğretmenler arasında sadece memnuniyet anketi gibi tek bir ölçüm aracı olarak sınırlı bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu nedenle amacın yeterince bilinmediği söylenmiştir (Zingil, 2012). Türkiye yavaş yavaş daha modern öz değerlendirme anlayışlarını denemeye çalışsa da bu sistem belirli bir şablonu doldurmaktan öteye gidememiştir. İlköğretim kurum standartları, toplam kalite yönetimi veya mesleki teknik ve Anadolu liselerinde düzenlenen okul öz değerlendirme çalışmaları tam olarak istenilen düzeyde olmayıp, kanıtlar toplama/sunma, paydaşların dahil

edilmesi, geliştirme alanları gibi konularda eksikleri bulunmaktadır çünkü okul öz değerlendirme amacı sadece merkezden gelen formların çevrim içi doldurulması anlamına gelmemektedir (Kurum, 2019). Benzer bir şekilde eğitim sonuçlarının ekonomik refahın bir göstergesi olarak kullanıldığı bir sistemde hesap verebilirlik için politika gereklilikleri ve ekonomik etkiler, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] ve OECD'den gelen bilgiler aracılığıyla, öz değerlendirme amaçlarına ilişkin belirsizlik olduğunu göstermiştir (Chapman ve Sammons, 2013).

Türkiye'nin okul öz değerlendirme yönündeki çabalarını ve bir şekilde yerleşik bütünsel bir sisteme geçemediğini, görece daha oturmuş bir okul öz değerlendirme sistemine sahip İrlanda ile yine özellikle amaç boyutunda karşılaştırmanın ortak hareket etmenin başlangıcı olmasına kasıtlı önemli görülmektedir. Bu bağlamda MacBeath (2005b)'in ortaya koyduğu üç mantıktan da hareketle araştırmanın ana problemi “Türkiye ve İrlanda’da bulunan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öz değerlendirme sürecine yeni adapte olmaya çalışan Türkiye ve okul öz değerlendirmede daha deneyimli olan ve başarı sağlayan İrlanda'daki (Kurum, 2019) ortaokullarda çalışan okul yöneticilerinin görüşlerine göre; okul öz değerlendirme sürecinde MacBeath (2005b)'in ortaya koyduğu “iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik” adı altındaki üç mantık çerçevesine dayalı amaçlarına ilişkin benzerliklerin veya farklılıkların olup olmadığını tartışmaktır.

Bu amaca ve “Türkiye ve İrlanda’da bulunan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” şeklindeki ana probleme de bağlı kalınarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Türkiye ve İrlanda’da hali hazırda uygulanan okul öz değerlendirme uygulamalarına yönelik ortaokul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda;

1. Okul öz değerlendirme ne anlama gelmektedir?
2. Okul öz değerlendirme sürecinin amacı nedir ve hangi ihtiyaçlardan doğmuştur?

3. Okul yöneticileri, okul öz değerlendirme sürecinin amacı hakkında nasıl bir görüşe sahiptirler?
4. Okullarda öz değerlendirme sürecinin amacına yönelik benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin önerileri nelerdir? şeklinde ifade edilebilir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan farklı araştırmalar (Hofmann vd., 2009; Schildkamp vd., 2009; O'Brien vd., 2022) kapasite artırma çalışmalarını teşvik eden bir değerlendirme tasarımı ile eğitimde okul geliştirme için temel özelliklerin artması arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Farklı bağlamlarda düzenleme ve okul öz değerlendirme arasındaki bağlantıyı anlamak için bir ülkenin tarihine ve kültürüne dikkat ederken aynı zamanda günümüzün eğitim sistemlerinin ulusötesi olarak bağlantılı olduğunu anlamak gerekir (McNamara vd., 2022). Bu yüzden bu araştırmada okul öz değerlendirmeye yeni adapte olmaya başlayan Türkiye ile okul öz değerlendirmede başarı sağlayan İrlanda ülkelerini incelemek önem arz etmektedir. Her iki ülkede okul öz değerlendirme çalışmaları içerisinde yer alan okul yöneticilerinin bakış açılarını anlamak ve değerlendirmek, amacı bilindiği zaman gelecekte okul öz değerlendirme çalışmalarının başarılı bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu araştırma okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyeceğinden önemlidir. Her iki ülkede de MacBeath (2005b)'in öne sürdüğü amaç boyutunun iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik olan bu üç mantık yaklaşımı arasından okul öz değerlendirmenin hangi amacının kabul edildiğini karşılaştırmalı olarak analiz edip bilime önemli bir katkı sunmak hedeflenmektedir. Aynı zamanda her iki ülkede de uygulanan okul öz değerlendirme çalışmalarının öncelikli amacının ortaya çıkması açısından önemlidir. Ek olarak bu araştırma Türkiye'de ve İrlanda'da okul gelişimini destekleyen okul öz değerlendirme uygulamalarının amaç boyutunu kapsamlı ve karşılaştırmalı bir şekilde inceleyen ulusal ve uluslararası alanyazında -araştırmacının ulaşabildiği kaynaklar dahilinde- öncü çalışma olma özelliği taşıdığı için bilime önemli bir katkı sunacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu araştırma ile okul öz değerlendirme hakkında var olan sınırlı sayıda mevcut çalışmaya yeni bir katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Kısacası bu araştırma alanına, politika yapıcılara, eğitim yetkililerine ve en önemlisi topluma yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırma boyunca görüşme yapılan okul yöneticilerine yönelik olumlu veya olumsuz herhangi bir yönlendirme olmadığı varsayılmıştır.
- Araştırmada yapılan görüşmedeki soruların uygunluğu hakkında yapılan uzman incelemelerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma karşılaştırmalı analizi yapılacak iki ülke ile sınırlanmıştır (Türkiye ve İrlanda).
- Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı Ankara ve Dublin şehirlerinde ortaokul kademesinde görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarının görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada nitel araştırma ile veri elde edildiğinden Ankara'dan 10 katılımcı, Dublin'den 10 katılımcının görüşleri temel alınmıştır.
- Araştırma katılımcılara sorulan sorularla kısıtlanmış, sınırlı bir çerçevede veri toplanmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada yer alan değerlendirme, okul öz değerlendirme, kalite, ortaokul, okul yöneticileri, süreç, amaç, iyileştirme, paydaş, vsware, hesap verebilirlik ve ekonomik ifadelerinin tanımları aşağıda sunulmuştur:

Amaç: Bu çalışmada ulaşılmak istenen ve elde edilmesi gereken sonuç olarak tanımlanmaktadır.

Değerlendirme: Değerlendirme, değerlendirilen konuyla ilgili verilerin düzenli bir biçimde toplandığı, analiz edildiği ve bu veriler temelinde bazı düşünceler ve kararlar oluşturulduğu bir süreçtir (Zingil, 2012).

Ekonomik: Az çabayla çok verim alma, az masraflı olan durumlar olarak tanımlanmaktadır.

Hesap verebilirlik: Bu çalışmada okul öz değerlendirme çalışmalarına dayalı olarak okul performansını değerlendirme sürecini ifade etmektedir.

İyileştirme: Bu çalışmada bir durumun olduğu durumdan daha iyi bir duruma gelme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Kalite: Her alanda en yüksek verimi elde etmek ve her eylemde insanları memnun etmek için en üst seviyeye ulaşma çabası olarak tanımlanmaktadır (Meraler, 2010).

Okul öz değerlendirme: Okulun kendi gelişimini desteklemek ve hedeflerine ulaşmak için sürekli olarak ilgili verileri toplayıp analiz ederek yaptığı bir kendi kendini değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Bozkuş ve Gündüz, 2013).

Okul yöneticileri: Bu araştırmada Türkiye ve İrlanda'da bulunan ortaokullardaki müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

Ortaokul: Bu araştırmada ilkokul ve lise arasındaki bir geçiş dönemi olan 12-15 yaş öğrenci grubunu içeren okulları ifade etmektedir.

Paydaş: Eğitimdeki kurumların çalışmalarından, ürün çıktılarından ve hedeflerinden etkilenen ve bunlara etkisi olan kişi veya örgütleri ifade etmektedir.

Süreç: Belirli bir sonuca ulaşmak için alınan bir dizi gelişen olaylar olarak tanımlanmaktadır.

Vsware: İrlanda'da okul yönetimi bilgilendirme sistemi olup çevrim içi bir uygulamadır (School Management Information System).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul öz değerlendirme ve bu konu ile ilgili alt başlıklar genelden özele olmak üzere ayrıntılı olarak incelenmiştir. Türkiye ve İrlanda ülkelerinde okul öz değerlendirme konusunun nasıl ele alındığı karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır. Okul öz değerlendirme konusunda daha önce yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar belirtilip bölüm sonunda ise genel bir özet yapılmıştır.

2.1. Eğitimde Kalite ve Değerlendirme

Eğitim; toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve politik gelişimini ve bireylerin kendini gerçekleştirmesini etkin bir şekilde sağlayan unsurlardan biridir (Bingölbalı ve Namlı, 2023). Kişinin çevresi ile uyum içinde yaşamını devam ettirebilmesi için hava gibi, su gibi eğitim de bir ihtiyaçtır (Nayır, 2013). Var olan bu ihtiyaç; günümüzde yaşanan ekonomik, politik veya sosyal değişimlerden etkilenmiş ve sürekli bir eğitim sistemi değişikliğine de sebep olmuştur. Birçok ülke sürekli olarak eğitim sistemlerini iyileştirmeye çalışsa da eğitimin kalitesi ve değerlendirilmesi bu hedeflere ulaşmada kilit rol oynamıştır. Kayadibi (2001)'ne göre eğitim süreçlerinde eğitimin kalitesi en önemli meseledir. Eğitiminin esas amaçlarından biri de kaliteyi elde etmektir. Kaliteli bir eğitim sistemi, öğrencilere bilgi ve becerileri etkili bir şekilde aktarmalı ve onları öğrenmeye devam etmeye, eleştirel düşünmeye, öğrenmeyi öğrenmeye ve problem çözmeye teşvik edebilmelidir. Bu bağlamda eğitimin kaliteli ve doğru değerlendirilmesinin sağlanması eğitimciler, yöneticiler, politika yapımcılar ve toplum için önemli bir konu

haline gelmiştir. Eğitim kalitesinin tam anlamı ve kalitenin iyileştirilmesi yolu genellikle açıklanmadığı için bağlam içinde incelendiğinde eğitim kalitesi, girdiler (öğretmen sayısı, öğretmen eğitimi miktarı, ders kitabı sayısı), süreçler (doğrudan öğretim süresi miktarı, aktif öğrenme düzeyi), çıktılar (sınav sonuçları, mezuniyet oranları) ve sonuçlar (sonraki iş performansı) şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca, kaliteli eğitim sadece belirli hedeflere ve amaçlara ulaşmayı da içerebilir (Chapman ve Adams, 2002). Meraler (2010)'e göre kalite, insana her alanda en büyük verimi sağlamak ve yapılan her eylemde insanı memnun etmek konusunda en üst seviyeye ulaşmaktır. Eğitimde kalite ise öğrenci merkezli eğitimi hedefleyen, herkesin katılımını gerektiren üst yönetimin liderliği ve sorumluluğunda, eğitim sürecinin sürekli gelişimini ve iyileştirilmesini öngören, çağdaş bir yönetim düşüncesi, felsefesi ve yaşam tarzıdır (Keskin ve Keskin, 2005). Kaliteli okul çalışmasına olanak tanıyan, ödül ve ceza olmadan sürdürülen disiplin, öğrencilerin çalışmalarını sürekli değerlendirdiği bir okul ortamı; bunlar yüksek kaliteli bir okul hareketinin özellikleridir. Eğitimde kaliteyi yakalamak, kalite için yapılan tüm çalışmalarda sürekli gelişmeyi ve ilerlemeyi, çağın gerektirdiği tüm yeniliklere açık olmayı ve bu yeniliklere uyum sağlamayı gerektirir. Okul sisteminin girdi, süreç ve çıktı aşamalarına dikkat edilmesi ve her aşamada kalitenin iyileştirilmesi, kayıt altına alınması ve yükseltilmesi bu sistemin amacına en iyi şekilde çalışmasını yani amacına uygun çalışmasını sağlar. Okulların kalitesinin sağlanmasında okul personelinin işbirliği önemlidir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul personeli, kaliteli bir okul ortamında çalıştıklarında memnuniyet ve mutluluk yaşayabilirler (Meraler, 2010).

Değerlendirme ise eğitimin kalitesini ölçmek için önemli bir araçtır. Toprakçı (2001)'ya göre okulların hedeflerine ve bu sayede adım adım sonuca ulaşmasını sağlayacak bir işe başlanmışsa; bunların doğru yapılıp yapılmadığı, hedefe ulaşıp ulaşılmadığı, ne ölçüde ulaşıp ne ölçüde ulaşılamadığı gibi önemli hususların açıklığa kavuşturulması gerekir. Nitelikli bir eğitimin olup olmadığı, okullarda kalitenin sağlandığını anlamak ise ancak bu kaliteyi ölçmek, değerlendirmek ile mümkündür. Değerlendirme; öğrenci başarısının, öğretim yöntemlerinin, programın etkililiğinin ve diğer eğitimsel faktörlerin izlenmesine ve yapılan çalışmaların amacına ulaşp ulaşılmadığına yardımcı olur. Eğitimin kalitesini ölçmek için değerlendirmenin sürekli bir süreç olması ve her düzeyde (öğrenci, öğretmen, program ve kurum) yapılması gerekir. Bu şekilde eğitim sistemi geliştirilebilir ve

daha iyi sonuçlara ulaşılabilir. Okul öz değerlendirmenin temel hedefi, okul performansının artırılmasıdır (Taymaz, 2014). Kalite arayışı, eğitim politikalarının oluşturulması ve araştırmalarda giderek daha fazla vurgulanan konular arasında yer alırken, okulun kendi performansını değerlendirmesi ve geliştirme çalışmaları bu sürecin önemli bir parçasını oluşturur.

2.2. Eğitimde Değerlendirmenin Amacı

Okul değerlendirmesi; okul geliştirme ve kalite iyileştirme sürecinin ilk aşaması olarak planlanmaktadır (Lee vd., 2008). Okullardaki değerlendirmeler; eğitimin kalitesinin izlenmesi ve artırılması, öğrenci başarısının teşvik edilmesi, hesap verebilirliğin sağlanması ve etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine rehberlik edilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Daha iyi eğitim sonuçları ve hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin başarısının elde edilmesinde temel bir araç olarak hizmet ederler. Bir kurumun veya sistemin değerlendirmesinin temel amaçları, bir okulun etkililiği hakkında bir değerlendirme yaparak eğitim sisteminin tamamının veya bir bölümünün performansının yeterliliği hakkında bir değerlendirme yapmaktır (Kellaghan ve Greaney, 2001). MacBeath ve McGlyne (2004)'e göre ise değerlendirmenin amacı liderlik, ahlak, öğrenme ve öğretme gibi önemli olanın kalitesi hakkında yeni bilgiler oluşturmak ve okulun kendini geliştirme kapasitesini güçlendirmektir. Eğitimde değerlendirme; öğrencilerin ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini, neyi anlayıp uygulayacaklarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yöntemlerini gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine de destek sunmak, eğitim politikasının etkililiğini ve toplumun ihtiyaçlarına uygunluğunu kontrol etmek, öğrencilerin yüksek kalitede eğitim almalarını, okulların eğitim hedef ve standartlarına ulaşma konusundaki performanslarından sorumlu olmasını sağlamak için de kullanılmaktadır. Mizerek (2018) ise değerlendirme yapılırken okullarda ihtiyaç duyulan değerlendirmenin iki ana hedefe odaklanması gerektiğini düşünmektedir: İlk olarak okuldaki eğitim süreçlerini anlamaya, bunların belirleyicilerini açıklamak ve ikinci olarak okul gelişimi için gerekli çözüm arayışlarına ilham vermeye yardımcı olacak bilgiler sağlamaktır. Onun belirttiği bu hedefler okulda yapılan değerlendirmenin yalnızca öğrenci başarısını ölçmekle sınırlı olmadığını; aynı zamanda eğitim süreçlerini anlama ve iyileştirmenin yanı sıra okulun iyileştirilmesini öğrenmeyi teşvik etmek

için de etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki temel hedef, eğitimin kalitesini artırmak ve daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlamak için değerlendirmenin önemini ve kapsamını açıkça göstermektedir. Nitekim Sanders ve Davidson (2003) da okullarda değerlendirme yapılmasının K-12 (anaokulundan liseye) eğitime yapılabilecek en önemli yatırımlardan biri olduğunu belirtmiştir. Rogers ve Badham (2018) ise değerlendirme yapmanın hesap verebilirlik ve gelişim amacıyla yapıldığını savunmuştur. Özetlemek gerekirse okullarda yapılan değerlendirme; öğretimin kalitesinin izlenmesinde, öğrenci performansının iyileştirilmesinde, hesap verebilirliğin sağlanmasında ve etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde önemli bir unsurdur. Eğitim süreçlerinin anlaşılmasına ve iyileştirilmesine yardımcı olup okul gelişimine rehberlik etmek ve çözüm bulmak için kullanılmaktadır. Eğitimde kritik rolü olmasına ilaveten daha iyi öğrenme sağlamak için kullanımının desteklenmesi gerekmekte olup okullarda önemli bir yatırım ve geliştirme aracı olarak kullanılmaktadır.

2.3. Okul Öz Değerlendirmenin Tanımı

Okul öz değerlendirme okullardaki eğitim ve gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul öz değerlendirme üzerine ulusal ve uluslararası alanyazında pek çok tanım bulunmaktadır. Saunders (1999)'a göre okul öz değerlendirme etkili okulun kıstaslarından biridir. Tekniklerin yanı sıra değerler ve etik soruları da içerir. Bir ülkenin eğitim sistemine ilişkin kalite değerlendirmesinin bir parçasıdır. Scheerens (2002) okul öz değerlendirmeyi örgütün programını veya temel hizmetini yürüten profesyonellerin (yani öğretmenler ve okul müdürleri) kendi örgütlerinde (yani okulda) değerlendirme yaptığı içsel bir okul değerlendirmesi türü olarak tanımlamaktadır. MacBeath (1999)'e göre ise okul öz değerlendirme; uygulamaya yönelik bir düşünce süreci, sistemli ve şeffaf bir şekilde yapılan, öğrenciyi; profesyonel ve kurumsal öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Schildmark (2007) okul öz değerlendirmeyi okulun işleyişini ve eğitim hedeflerine ulaşmayı değerlendiren, gelecek planlama ve karar verme süreçlerini bilgilendiren, genel amacı okul iyileştirmesi olan dahili ve sistemli bir süreç olarak tanımlar. Vanhoof ve Van Petegem (2012) okul öz değerlendirmeyi bir okulun kendi girişimiyle ve genel kalite güvencesi kavramı çerçevesinde, kendi işleyişiyle ilgili yönleri sistemli bir şekilde tanımlayıp değerlendirdiği döngüsel bir süreç olarak nitelendirmektedir.

Chapman ve Sammons (2013) ise okul öz değerlendirmenin, bir okuldaki personel üyelerinin uygulamalarını yansıttığı ve öğrenci ve profesyonel öğrenme alanlarında iyileştirmeyi tetiklemek için eylem alanlarını belirlediğı bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öz değerlendirme, okulların kendi gelişimlerine katkıda bulunmak için gerçekleştirdikleri bir süreçtir (Taymaz, 2014). Kurum (2019)’a göre ise okul öz değerlendirme, okulun güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama, kaynakların planlanması için karar verme, eğitim paydaşlarının performansını artırmaya yönelik motivasyon sağlama, politika hedefleri arasında hesap verebilirlik ve okul tercihi gibi hedeflere ulaşmayı destekleyen bir süreçtir. Okul öz değerlendirme uygulamaları da ülke çapında değişiklik gösterebilmekte ve okulların kendi kendilerini değerlendirmek için uymaları gereken yerel yasal gerekliliklerin farklılığını, kendini değerlendirmenin nasıl tanımlandığını, harici değerlendirme ile ilişkisini, değerlendirme sıklığını, kullanılan araçları, sonuçları ve okulların katılımını veya katılmamasını içerebilmektedir (O’Brien vd., 2019). Okul öz değerlendirme, okullarda planlama, geliştirme ve iyileştirme için temel bir zemin oluşturmaktadır (Daşçı ve Gökmenoğlu, 2023). Okul tabanlı yönetim ve okul özerkliği yaklaşımlarının da artmasıyla birçok ülkede daha katılımcı süreçleri içeren okul öz değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir (Eurydice, 2015).

Bu araştırma Türkiye ve İrlanda’daki okul öz değerlendirme sürecine odaklandığından özellikle bu ülkelerdeki okul öz değerlendirme için yayımlanan resmi rehberlerinde var olan tanımlar incelendiğinde; Türkiye’deki ADES (Ankara Okul Öz Değerlendirme Sistemi) 2023 uygulama kılavuzunda okul öz değerlendirme okul veya kurumlarımız için odak noktası sürekli iyileştirme ve gelişim olan kapsamlı ve sistemli bir gelişim modeli olup sürekli gelişime yönelik ve dinamik bir yapı için düzenli geri bildirim sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır. İrlanda’daki 2016-2020 tarihinde yayımlanan ortaokullar için olan okul öz değerlendirme rehberinde ise okul öz değerlendirme, içsel okul incelemesinin iş birlikçi, kapsayıcı ve yansıtıcı bir süreci olarak tanımlanmaktadır. Okul öz değerlendirme sırasında müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler, yönetim kurulunun yönlendirmesi ve destekçiliğinde, veliler ve öğrencilerle danışarak okulun çalışmaları üzerine yansıtıcı bir sorgulama içerisine girerler. Öğrencilerin öğreniminde iyileştirmeler yapmak amacıyla, çeşitli kaynaklardan bilgi toplamayı ve bu bilgiler ışığında değerlendirmeler yapmayı içeren, kanıta dayalı bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

Anlaşıldığı üzere okul öz değerlendirme basit, tek satırlı, kısa tanımlara sığmayan çok yönlü ve farklı bir süreçtir. Özetlersek okul öz değerlendirme; okulların kendi kendini etkili bir şekilde değerlendirdiği, öğrenciyi, mesleki ve kurumsal öğrenmeyi geliştirdiği, okullarda iyileştirme için temel bir zemin oluşturduğu, okulların güçlü veya zayıf yönlerini belirlediği, ülkeler arasında farklılıkların olduğu sürdürebilir, sistemli, kapsayıcı, yansıtıcı, iş birlikçi, dinamik bir süreçtir.

2.4. Okul Öz Değerlendirmenin Önemi

Eğitim kurumları, kendi hedeflerine ulaşma süreçlerini düzenli olarak değerlendirmelidir. Bu değerlendirme okulların başarılarını anlamalarını sağlamakta ve gelişmeleri ölçerek daha etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Etkili okullar, sektördeki en iyi uygulamalardan ilham alarak, değişen dünya koşullarına uygun olarak vizyonlarını revize etmektedirler. Eğitim kurumları, sürekli olarak güncellenecek amaçları ve ilkeleri belirleyebilmek için bazı yönlendirmelere ihtiyaç duymaktadır (Tosun ve Ordu, 2020). Bu doğrultuda okul öz değerlendirmenin bir okul geliştirme mekanizması olarak önemi, okulların kendi kendilerini değerlendirmeleri için yasal gereksinimlere sahip ülkelerin sayısının artmasıyla kabul edilmiştir (O'Brien vd., 2022). Motivasyonlar ve süreçler değişse de okul öz-değerlendirmesinin gerekliliği konusunda genel bir kabul olduğu da görülmektedir (Simons, 2013). Okul öz değerlendirme artık ana akım bir kavram haline gelmektedir ve Avrupa'daki çoğu eğitim sistemi, okulların günlük yaşamlarına dahil etmenin yollarını bulmaya çalışmaktadır. Hükümetler ve uluslararası kuruluşlar tarafından geliştirilen önemli sayıda girişim ve müdahale, okul öz değerlendirme kapasitesinin artık ne kadar ciddiye alındığının bir göstergesidir (McNamara ve O'Hara, 2008).

Zingil (2012) değerlendirmenin bir konu hakkında verilerin düzenli bir şekilde toplanması, incelenmesi ve bu bilgilere dayalı olarak fikirler, düşünceler ve kararlar oluşturulması süreci olduğunu belirtmektedir. Ona göre okul öz değerlendirmesi, öğrenim kararlarının bir parçası olarak odaklanıldığı ve okulların performansına yönelik değerlendirmeleri içeren bir süreçtir. Değerlendirme, bilgi toplamının düzenli bir şekilde yapılması, analiz edilmesi ve belirli hedefler, kriterler ve değerlerle ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleştirilir. İdeal olarak okul değerlendirmesi, bir okulun tüm yönlerini ve özellikle öğrenci öğrenimine etkisini

içeren iç ve dış değerlendirmeleri içermektedir. Bu tür bir inceleme ve analiz, çeşitli girdileri, süreçleri ve sonuçları yansıtan öğeleri ele alır, bunlar arasında insan ve program kaynakları, fiziksel kaynaklar, yönetim ve liderlik kalitesi, öğretim ve öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin belirli standartları karşılaması gibi faktörler bulunmaktadır. Buna ilaveten okul öz değerlendirmede başlangıç noktası okulun kendisindedir, kullanılacak araçları ve katılımcıları seçer. Okul öz değerlendirme okul gelişimi amacıyla yapıldığından paydaşların katılımı, açık okul ikliminin gelişimi, iş birliği, şeffaflık ve güven kritik faktörler haline gelir. Öğretmenlerin karar almada etkili olduklarını hissetmeleri ve ihtiyaçlarının uygun şekilde desteklendiğini görmeleri önemlidir. Bu şekilde süreç sahipliği, duyguları geliştirir ve istekle ciddi girişimlerin uygulayıcıları haline gelir (Kyriakides ve Campbell, 2004). İş birliğine dayalı uygulamaların kültürü ve otantik öğrenimi teşvik etme çabaları öğretmen katılımını artırır. Sorumluluk ve öz taahhüt alttan yukarı bir süreç olarak geliştirilir, güçlü ve zayıf yönler belirlenir, hedefler ve öncelikler belirlenir, gelişim için girişimlerde bulunulur (Barth, 2001). Bu yüzden Varkas (2022)'ın da araştırmasında belirttiği gibi okul öz değerlendirme, okulun gelişimini sağlama sürecinde önemli bir rol oynayabilmektedir çünkü sunduğu fırsatlar genel eğitim kalitesine yönelik sürdürülebilir bir sürecin uygulanmasının ana koşullarıdır.

2.5. Okul Öz Değerlendirmenin Boyutları

Okul öz değerlendirme, birçok eğitim sisteminde okul gelişimi çabalarının merkezine yerleşmiştir. Bazı durumlarda bu süreç politika yoluyla zorunlu kılınmışken; diğerlerinde bireysel okullar ve liderleri ile öğretmenlerine süreci kendi yaklaşımlarıyla geliştirmek konusunda serbest bırakılmıştır. Süreçle ilişkilendirilen birçok model, çerçeve ve tanımlama bulunmaktadır. Sürecin tanımları ve anlayışı ülkeden ülkeye ve bazen ülkeler içindeki bölgeler arasında da değişmektedir (Chapman ve Sammons, 2013).

MacBeath (2005b)'e göre okul öz değerlendirmenin kendi içinde yedi boyutu vardır: amaç, hedef kitle, çerçeve, kriterler, araçlar, süreç ve ürün. Buna göre okul öz değerlendirme geniş bir bağlamda yedi temel boyutu içermektedir ve ilk aşamada amacın tanımlanması okulun misyon ve vizyonunu netleştirmede önemli ve öncelikli bir adımdır. Daha sonra hedef grup belirlenmektedir. Bunlar; öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi paydaşları kapsayabilmektedir. Değerlendirme çerçevesi kapsamında

ise bir okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik yaklaşımları ve stratejileri bulunmaktadır. Kriterler, başarıyı ölçmek için belirlenen ölçütleri ve bu kapsamda alınan önlemleri belirtmektedir. Değerlendirme araçları, veri toplamak ve verileri analiz etmek için kullanılan anket, performans göstergeleri veya ölçüt araçları gibi teknikleri içermektedir. Süreç, değerlendirmenin nasıl yapılacağını ve okul öz değerlendirmenin uygulandığı zamanı göstermektedir. Son boyut olan ürün boyutu ise elde edilen sonuçların raporlanması, iyileştirme fırsatlarının belirlenmesi ve sonuçların paydaşlarla paylaşılması aşamasını göstermektedir. Bu yedi boyut okula kendi kendini daha planlı, kapsamlı ve etkin bir şekilde değerlendirme fırsatı vermektedir. Her bir boyut aynı zamanda birbiri ile ilişkilidir.

Tablo 2.1. *Okul Öz Değerlendirmenin Yedi Boyutu*

Amaç	Hedef Kitle	Çerçeve	Kriterler	Araçlar	Süreç	Ürün
?	Hedef Kitle	Çerçeve	Kriterler	Araçlar	Süreç	Ürün
Amaç	?	Çerçeve	Kriterler	Araçlar	Süreç	Ürün
Amaç	Hedef Kitle	?	Kriterler	Araçlar	Süreç	Ürün
Amaç	Hedef Kitle	Çerçeve	?	Araçlar	Süreç	Ürün
Amaç	Hedef Kitle	Çerçeve	Kriterler	?	Süreç	Ürün
Amaç	Hedef Kitle	Çerçeve	Kriterler	Araçlar	?	Ürün
Amaç	Hedef Kitle	Çerçeve	Kriterler	Araçlar	Süreç	?

(Kaynak: MacBeath, 2005b)

MacBeath (2005b)'e göre yerleşik, kendiliğinden veya sezgisel öz değerlendirme ne olursa olsun aynı zamanda sistematik, kanıta dayalı ve net bir amaç ve sonuç anlayışına sahiptir. Yukarıdaki tablo, yedi temel boyutu önermekte ve şu soruyu sormaktadır: “Bu unsurlardan herhangi biri eksik olduğunda ne olur?” Örneğin, tüm unsurlar yerinde olsa da amaç konusunda paylaşılan bir anlayış yoksa muhtemel sonuç ne olur? Hikâye kime anlatılacağı konusunda netlik eksikliği varsa ne olur? Tutarsız bir çerçeve olmadan süregelen bir faaliyet varsa ne olur? Okul öz değerlendirme okuldaki ihtiyaçlarla kritik bir şekilde düşünülmeden ve kriterler olmadan nasıl etkili olabilir? İş için en uygun olan araçlar olmadan nasıl etkili olabilir? En büyük katılımı, sahipliği ve başarı vaadini nasıl sağlayıp uygulanır? Amaçlanan son ürün nedir ve ne tür farklı biçimler alabilir?

Tablo 2.2. *Okul Öz Değerlendirmenin Yedi Boyutu ve Sorusu*

BOYUT	SORUSU
Amaç	Bunu neden yapıyoruz?
Hedef Kitle	Bu kimin için yapılıyor?
Çerçeve	En iyi yapı nedir?
Kriterler	Nasıl yönetmeliyiz?
Araçlar	Kullanılacak araçlar nelerdir?
Süreç	Neler yaparız?
Ürün	Son ürün ne olacak?

(Kaynak: MacBeath, 2006)

Okul öz değerlendirme boyutlarının ne olduğunu anlamak için doğru sorular çalışmaların niteliğine katkı sağlar. Hangi boyutta çalışma yapmak veya öğrenme geçekleştirmek isteniyorsa doğru soru ile başlamak önemlidir. Hiçbir boyut birbirinden bağımsız düşünülemez ve hepsi birbirine bağlıdır. Bu unsurlardan herhangi birinin bulunmaması okul öz değerlendirme sürecinin etkililiğini azaltabilir ve istenilen sonuçların elde edilmesini engelleyebilir. Bu nedenle, her bir boyutun kapsamlı ve dikkatli bir şekilde ele alınması değerlendirme sürecinin etkililiğini ve verimliliğini sağlayabilir. Öncelikli olarak ilk boyut, okul öz değerlendirme amacının ne olduğudur. Bu çalışmada MacBeath (2006)'ın sorduğu “Bunu neden yapıyoruz?” sorusu ele alınmıştır. Bir amaca sahip olmak; okul öz değerlendirmeyi uygulamanın, sonuca ulaşmanın nedenini ve önemini belirler. Bu araştırma MacBeath'in bu çalışmasında öne sürdüğü amaç boyutunun altında yatan üç mantık çerçevesinde şekillenmektedir.

2.6. Okul Öz Değerlendirmenin Amaç Boyutu

Okullar değerlendirme yaparken her zaman açık, net olan ve aynı zamanda bazı örtük, gizil değer ve amaçlar içermektedir. Bu araştırma kapsamında okul öz değerlendirme boyutlarından okul öz değerlendirme amacı üzerinde durulmuştur. Okul öz değerlendirme sürecinin amacının ne olduğu araştırma boyunca tartışılmıştır. Çünkü okul öz değerlendirmede sonuçların tam olarak ne olacağını tahmin etmek kolay olmadığından makul bir esneklik derecesine sahip olunmalıdır. Başka bir deyişle; amacın net bir şekilde anlaşılması, değerlendirme daha iyi yapılmasına katkı sağlayacaktır (Kyriakides ve Campbell, 2004). MacBeath

(2005a)'e göre okul öz değerlendirmenin neden yapıldığını anlamak için bir forum oluşturularak farklı görüşleri bir araya getirerek, potansiyel amaçların çeşitliliğini incelemek ve okul için hangisinin öncelikli olduğu konusunda anlaşmaya varmak önemlidir. Tek bir amaç olmayabilir, ancak bir grup benzer amaç olabilir. Bununla birlikte yaşanmış öncelikleri temsil ettiğini hissettiren ne çok belirsiz ne de abartılmış olan genel bir vizyoner amaç bulunması da yeterli olabilmektedir.

Okul geliştirme sürecinde önemli bir boyut amaç kısmıdır. Okul öz değerlendirme üzerine yazılan pek çok çalışmada amaç boyutuna da değinilmiş, her araştırmacı okul öz değerlendirmenin amacı konusunda farklı veya benzer görüşler belirtmişlerdir. Okul öz değerlendirme; kaliteyi sağlama, öğretim-öğrenim sürecini geliştirme ve okul performansını artırma amacı güden bir iç süreçtir (Hofman vd., 2009). McNamara ve O'Hara (2008)'ya göre ise bir eğitim bağlamında öz değerlendirmenin amacı tarafından bir ucunda hesap verebilirliğin; diğer ucunda ise öğretmen mesleki gelişiminin yer aldığı bir yelpaze olarak tanımlanmaktadır. Okul öz değerlendirme okullara kendi bağlamları içinde kendi uygulamalarını inceleme ve güçlü ve zayıf yönlerini kendi toplumlarına rapor etme fırsatları sunar. Literatür, okul öz değerlendirmenin öğretmenlere deneyimleri ve fikirleri paylaşarak öğretim ve öğrenme süreçlerinde etkili olmaları yoluyla fayda sağladığını belirtmektedir (O'Brien vd., 2015). Öte yandan; öğrenciler, etkili öğretim ve öğrenme süreçlerinden fayda sağlayacak ve başarı standartlarını geliştirecektir (Garira, 2019). Grek ve diğerleri (2010) yaptıkları bir araştırmada okul öz değerlendirmenin kaliteyi artırmak amacıyla eğitim otoritelerinin çalışmalarını desteklemeyi ve zorlamayı hedefleyen gönüllü bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Onlar için okul öz değerlendirmenin amacı, eğitim otoritesinin kendi kendini değerlendirmesini desteklemek, genişletmek ve zorlamak ve böylece öğrenenler için sonuçları onaylamak (veya aksi takdirde) ve güçlendirmektir. Ek olarak eğitim otoritelerinin kendi performanslarını değerlendirme yeteneklerini geliştirmek ve öğrenenler için hizmetlerin ve sonuçların kalitesini artırmak, eğitim otoritelerinde iyi uygulama ve en iyi değeri teşvik etmek ve geliştirmek, bakanlara ve halka eğitim otoritelerinin hizmet kalitesi hakkında bilgi sağlamak, bağımsız değerlendirme ve doğrulama sunmak ve mümkünse hizmet düzeyindeki dış denetimin azaltılmasına katkıda bulunmak, riski dikkate alarak ve paylaşılan risk değerlendirmesi için yüksek kaliteli ve sağlam bilgi sağlamak okul öz değerlendirmenin amaçları arasındadır. OECD (2013) raporunda ise okul öz değerlendirmenin amaçları; toplumsal ve ekonomik anlamda oluşan değişiklikler

sonucunda eğitim öğretim sürecinde etkililiği ve niteliği artırma, okulları daha da bağımsızlaştırma, gelişmekte olan teknolojiyi kullanarak elde edilen veriler ile değerlendirme sonuçlarını kullanarak okulun geleceği için karar alma olarak belirtilmiştir.

Genel olarak bu tanım ve görüşlere bakıldığında okul öz değerlendirmenin amacı farklı araştırmalarla ve farklı görüşlerle açıklanmıştır. Okullarda yapılan okul öz değerlendirme çalışmalarının sonuçları da belirsiz olacağından uygulama sürecinde daha esnek olunması gerektiği belirtilmiş, hedeflerin net anlaşılması, amacın net olması okul öz değerlendirme sürecinde alınacak verimin daha artacağı ifade edilmiştir. Tek bir noktaya odaklanmak okul öz değerlendirme sürecine uygun bir yaklaşım değildir, çeşitli hedeflerin olması ve kurumun genel vizyonunu da temsil edecek şekilde olması gerekmektedir. Okul öz değerlendirmenin amaçlarından bazıları; kaliteyi sağlamak, okulun performansını iyileştirmek, öğretmeni ve öğretmeyi geliştirmektir. Okul öz değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sorumluluk alması gerekmekte ve mesleki gelişimi de desteklemektedir. Ayrıca bu süreçte okul öz değerlendirme sayesinde okullar da kendi performanslarını değerlendirmeyi öğrenecek olup öğrenciler için sağlanan hizmetlerinin kalitesini artırma amacıyla olacaklardır. Buradaki farklı görüşlerin ortak bir paydada bulunduğu konu okul öz değerlendirmenin hesap verebilirliği artırdığı, eğitim öğretim sürecindeki çalışmaların gözlemlendiği, verimliliğin değerlendirildiği ve de en önemlisi eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltildiği bir süreç olduğudur. Bu görüşlerin her biri, okul öz değerlendirme sürecinin genel amacına farklı bakış açıları geliştirmekte ve okulların okul öz değerlendirme sürecini kendisini geliştirmesi için bir olanak gördüğü vurgulanmaktadır.

2.7. Okul Öz Değerlendirmenin Amaç Boyutuna Yönelik Mantık Yaklaşımları

Okul öz değerlendirme sürecini uygulayan kişilerin bu değerlendirmeyi hangi amaçla yaptıklarına dair net olmadıklarını gösteren kanıtlar bulunmaktadır ve okul öz değerlendirme konusunda yapılan araştırmalarda denetimler için yapılan hazırlıklar, okul standartlarını artırma, mesleki gelişim gibi pek çok amaçlardan bahsedilmiştir (MacBeath, 1999). MacBeath de okul öz değerlendirmenin bu olası amaçlarına bazı netlikler getirmesine yardımcı olmak için üç mantık yaklaşımını öne sürmüştür. Bunlar: iyileştirme mantığı, ekonomik mantık ve hesap verebilirlik mantığıdır. Bu

araştırmada bu mantıkların okul öz değerlendirmenin amacını tartışırken çerçevelemek için kullanılmasının nedeni, bu üç mantığın da içerik olarak ayrı değilken okul öz değerlendirme için baskın veya itici motif haline gelebilmesidir (MacBeath, 2006). Bu üç terim de günlük hayatta yaygın olarak kullanılmakta ve kendi kendinin açıklayıcısı olmaktadır. Ek olarak neoliberal veya yeni yönetişimcilik izlerine de sahiptir ve bunlar eğitim peyzajının (eğitimle ilgili tüm unsurların) önemli bir özelliği haline gelen okul öz değerlendirmenin bu kadar kısa bir sürede neden önemli bir konu haline geldiğini belirlemeyi kolaylaştırmaktadır. Yeni yönetişimcilik ve neoliberalizm ortak birçok özellik taşıyan ilişkili terimlerdir ancak bazı belirgin özellikleriyle de ayrılmaktadır. Neoliberalizm daha geniş bir kapsama ve referanslara sahipken; yeni yöneticilik daha çok özel sektör yönetim araçları ve idealleri kullanarak kamu sektöründe yönetim konusuna odaklanmaktadır (Harvey, 2015).

MacBeath (2006) okullar için okul öz değerlendirmenin neden önemli olduğuna dair üç temel mantığı açıklamaktadır. İlk olarak; eğitim, idare, yürütme ve takip gibi maliyetlerin harici bir değerlendirmeye kıyasla çok düşük olduğunu ve para karşılığında sağlanan bir değer sunmayan harcamaları olmadığını iddia ederek ekonomik bir mantığı olduğunu savunmaktadır. Ayrıca ona göre okul öz değerlendirmenin bir hesap verebilirlik mantığı bulunmaktadır. Okullar, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yerleştirilen yatırım ve güven için hükümete ve velilere hesap verirler. Ek olarak okul öz değerlendirmede yapılan her şeyin okul girdilerini, süreçlerini ve çıktılarını iyileştirmeyi amaçladığına inanıldığı için bir iyileştirme mantığına sahiptir. Bu üç temel mantık arasında bir çelişki olsa da okul öz değerlendirme sürecinde bu mantıklar uzlaştırılabilir. Ekonomik bulgular okullara faydalanabilecekleri bir fırsat sunuyor gibi görülebilir ve okul iyileştirme amaçlarına dönüştürülebilir. Kendi bilgisi ve iyileştirme kanıtları ise hesap verebilirliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. İyileştirme amacıyla yapılmayan öz değerlendirme olmadığında hesap verebilirlik dayatılmış ve yüklü bir ekstra olarak görülebilir. Sadece ekonomik nedenlerle yönlendirildiğinde ise öz değerlendirme, okul personeli tarafından hoş karşılanmaz (MacBeath, 1999). Bu durumda okul öz değerlendirme sürecinin okulun gelişimi ve öğrencilerin başarısı açısından gerçekten anlamlı ve etkili olabilmesi için dengeli bir yaklaşıma sahip olmak önem arz etmektedir.

2.7.1. İyileştirme Mantığı

Okul öz değerlendirmenin iyileştirme mantığı konusunda pek çok araştırma ve görüşler bulunmaktadır. Diğer iki mantığa göre pek çok araştırmacı daha çok iyileştirme etkisi üzerinde durmaktadır. Schildkamp ve diğerlerine göre (2012) okul öz değerlendirmenin amacı okul performansının iyileştirilmesidir. Örneğin; bir okul öz değerlendirme aracı kullanımının bir sonucu olarak daha yüksek katma değerli öğrenci başarı puanları elde etmek. Onlara göre okul öz değerlendirme, okulların sorunları tespit etmelerine ve iyileştirme girişimlerini izlemelerine yardımcı olabilir. Fushimi (2014)'e göre ise okul öz değerlendirme, hem eğitim sorumluluğunun (özetleyici, yargısal değerlendirme aracılığıyla) hem de okul iyileştirmenin (biçimsel, gelişimsel değerlendirme aracılığıyla) başarılması için güçlü bir strateji olarak kabul edilmektedir. Ek olarak okul öz değerlendirme eğitim yöneticilerine öğrenenlerin sonuçlarını ve etkilerini değerlendirmek için uygun bir çerçeve sunar ve önemli olan sürekli olarak 'öz-farkındalıklı' olabilme, iyileştirme gösterebilme yeteneği ve aynı zamanda iyileştirme kapasitesini taşıma yeteneğini sağlar (Grek vd., 2010). Başka bir görüşe göre ise okul öz değerlendirme, okul topluluğu tarafından gerçekleştirilen ve okulun bütün olarak değerlendirildiği, iyileştirme amaçları için yapılan bir değerlendirme olarak tanımlanır. Okul öz değerlendirme bir okulun açık bir amaç, davranış, ilişki ve sınıf performansı bağlamında kanıt arayışında durmaksızın çalıştığı bir süreçtir (Boud ve Donovan, 1982). Antulić ve Miljković (2012) ise okul öz değerlendirme sürecinin başlıca amacı, eğitim kurumlarının kalitesinin sistemli ve sürekli olarak izlenmesi ve iyileştirilmesi olduğunu savunmaktadır. Okul iyileştirme, eğitime erişim (eşitlik) ve eğitim performansı (kalite ve verimlilik) ile ilgilidir. İyileştirme amacıyla yapılan okul öz değerlendirme, düşük performans gösteren ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki başarı farklarını kapatmayı ve tüm öğrencilerin performansını artırmayı amaçlar. İyileştirme amacıyla yapılan okul öz değerlendirme genellikle biçimsel bir yaklaşımı ima eder (Faubert, 2009).

Özetle okul öz değerlendirme; eğitim niteliğini ve performansını artırmak amacıyla okulların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip iyileştirme stratejileri oluşturmaya yardımcı olan çok yönlü bir süreçtir. Bu değerlendirme süreci, sürdürebilir bir iyileştirmeyi desteklemekte ve okulların kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

2.7.2. Ekonomik Mantığı

Eğitim sistemlerinde okulların kendi performansını değerlendirmesi ve iyileştirmesi ekonomik açıdan da önemli bir konudur. Bu bağlamda okul öz değerlendirmenin mali olarak etkisi veya ekonomi yönetimi ilkeleri de dikkate alınarak ekonomik mantık çerçevesinde ele alınması gereklidir. Okul öz değerlendirmenin pahalı dış denetim çalışmalarına göre daha düşük maliyetli olması ve harcanacak paranın okula kalması okul öz değerlendirmenin ekonomik mantığını oluşturmaktadır.

Benzer olarak OECD (2013)'nin de belirttiği gibi okul öz değerlendirmenin bazı avantajları: daha az maliyetli olmaları ve sonuçların yerel bağlam ışığında daha kolay yorumlanabilmesidir. Fushimi (2014)'ye göre okul öz değerlendirme, dış değerlendirmelere göre daha ucuz veya ücretsiz bir alternatif olarak tanıtılmıştır ve bu eğitim kalitesini iyileştirme konusunda garanti olmayan bir yatırım olarak görülmektedir. Birçok ülke denetim maliyetini azaltmaya çalışırken okul sayısını veya denetçi sayısını, denetim süresini ve sıklığını, denetlenen yönleri azaltarak maliyeti düşürmeye çalışmaktadır.

Brown ve diğerleri (2021) ise yapmış oldukları araştırma sonucu okul öz değerlendirmenin mali ve ekonomik bir görevinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Okul öz değerlendirmenin savunucuları dış denetim modelinden uzaklaşarak tasarrufların sağlanabileceğini savunmaktadır çünkü okul öz değerlendirme pahalı dış denetim yapılarından daha düşük maliyetli olmaktadır (Chapman ve Sammons, 2013). Okulların kendi kendini denetlemesi - yani dış denetim rolünü üstlenme-kendi kendini düzeltme mantığı birçok ekonomik fayda sağlamaktadır. Bunların bazıları yeni yöneticilik kavramı ile ilişkilendirilmekte olup sonuç olarak daha verimli, duyarlı ve etkili bir okul sistemi yaratmak için pazar benzeri koşullar oluşturmak amacıyla sorumlulukların merkezi olmayan bir şekilde dağıtılmasına dayanmaktadır (MacRuairc, 2010). Ekonominin ölçütü olarak sadece maliyetleri değil, aynı zamanda okulların zaman açısından olan maliyetlerini de göz önünde bulundurmak önemlidir. Çünkü okul öz değerlendirme kapsamlı bir şekilde yürütülürse zaman alıcı bir süreçtir (Harvey, 2015). Ayrıca Pulis (2023)'in okul öz değerlendirmenin dezavantajı olarak gösterdiği zaman kaybı da ekonomik mantık gerekçesini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak okul öz değerlendirme maliyet olarak diğer dış denetim çalışmalarına göre daha düşük maliyetli olması ile dikkat çekmektedir. Okul öz değerlendirmede harcanan paranın doğrudan okula gitmesi sağlanarak ekonomik olarak maksimum fayda elde edilmektedir. Denetim maliyetlerinin düşürülmesi okulun finansmanının verimli kullanılmasını sağlamaktadır. Ek olarak yapılan bu dış denetimler genellikle belli bir standart veya kriterlerden oluşurken, okul öz değerlendirmede okullar öncelikle kendi hedeflerine ve ihtiyaçlarına odaklanarak daha özelleştirilmiş bir çerçeve sunmaktadır. Okullarda yapılan bu öz değerlendirmeler kapsamlı bir değerlendirme olduğundan zaman isteyen bir süreçtir, bu açıdan bakıldığında zaman veya kaynakların etkin kullanılması, harcanan zaman maliyetinin de minimum ve etkin düzeyde olması önemlidir. Okul öz değerlendirmenin ekonomik mantığına dikkat edildiğinde okul yöneticileri, okul paydaşları, politika yapıcıları ve araştırmacıların okulların kendini değerlendirmesi ve okul geliştirme çalışmaları esnasında ekonomik etkenlerin de göz önüne alınması gerektiğinin bilincinde olacaklardır.

2.7.3. Hesap Verebilirlik Mantığı

Okullarda yapılan uygulamaların veya başlatılan süreçlerin ne kadar verimli veya başarılı olduğunu ortaya çıkarmak için değerlendirmeler yapılmaktadır. Yapılan bu değerlendirmeler ile okulların belirli standartları geçip geçemedikleri veya var olan hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmaktadır. Okulda yapılan faaliyetlerin etkili olabilmesi için ise sürekli olarak değerlendirilmesi ve aynı zamanda kamu kaynaklarını kullandıkları için topluma hesap verilmesi sorumluluğunu da beraberinde getirmektedir (Aslan, 2021). Dolayısıyla okulların da bu sorumluluk gereği hesap verebilirlik bağlamında temel amacı; kurum olarak verilen hizmetin niteliğinin hedeflere, belirli standartlara, yönetmeliklere veya düzenlemelere uygun olması, sahip olduğu maddi kaynakların karşılığı hakkında yapılan faaliyetlerin topluma veya sorumlu politika uygulayıcılara bilgi vermektir (Zıngıl, 2012). Aslında okul hesap verebilirliği özellikle okul yöneticilerinin ve kurumda bulunan diğer tüm paydaşların da çıkarlarını korumaya yardımcı olan bir görevi taşımaktadır (Samsun, 2003). Aynı şekilde MacBeath (2006) de okul öz değerlendirme savunucuları tarafından sıkça kullanılan bir gerekçe olarak okullar, öğretmenler ve okul liderlerine yerleştirilen yatırım ve kamu güvenine karşılık olarak

hükümete, ebeveynlere ve diğer eğitim paydaşlarına bir hesap sunması gerektiğini belirterek okul öz değerlendirme sürecindeki hesap verebilirlik mantığını vurgulamıştır. Himmetoğlu ve diğerleri (2017) yapmış oldukları araştırma öncesi yapılan önceki çalışmaları incelemiştir. Bu inceleme sonucunda yöneticilerin ve okuldaki öğretmenlerin var olan bu hesap verebilirlik sürecini tam anlamı ile kavrayamadıklarını öne sürmüştür. Araştırma sürecinde ise okul yöneticileri ile görüşmüştür. Okul yöneticilerinin de hesap verebilirlik anlayışına karşı görüşlerinin olumlu olduğunu ve okullarda başarı olması için hesap verebilirliğin hayati bir öneme sahip olduğunu vurguladıklarını ve hesap verebilirliğin artması yönünde taleplerinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Okulların kendi değerlendirmeleri ve kalite kontrolü konusunda sorumluluk almaları, hesap verebilir olmaları yerel demokrasinin ve okullar üzerindeki yerel kontrolün artmasının bir sonucu olarak okul temelli yönetimin ayrılmaz bir parçası olarak görülebilmekte ve idari sorumluluk gerekliliklerinin bir yan ürünü olarak kabul edilebilmektedir. Bazı durumlarda hesap verebilirlik ve merkezi çıktı kontrolüne artan ilgi, diğer alanlarda okulların özerkliğinin devredilmesinin bir karşılığı olarak işlev görmektedir. Okul öz değerlendirmesi, hesap verebilirlik ve iyileştirme bağlamında algılanabilmektedir. Teorik olarak bir hesap verebilirlik bağlamına kıyasla bir iyileştirme bağlamında değerlendirme endişesinin daha güçlü olması beklenir. Ancak pratikte, en azından Avrupa'da, okul öz değerlendirmesi sıkça hesap verebilirlik odaklı değerlendirmelere bir sonuç olarak yan ürün veya dengeleyici olarak ortaya çıkar. Hesap verme söz konusu olmasa da ve okul öz değerlendirmeleri alttan yukarıya tasarlanmış olsa da öğretmenlerin tehdit hissetme sorunu ortaya çıkmaktadır (Scheerens, 2002). Çünkü okul öz değerlendirme sürecinde hesap verebilirlik biraz daha dış paydaşlara karşı sorumluluğu ifade ettiğinden ve öğretmenler de okul içinde sergiledikleri performanstan sorumlu olduğu için bu süreçte hesap verme baskısı hissedebilmektedir.

Hesap verebilirlik; okulların kendi içindeki işleyişi, kaynak kullanımı veya elde edilen verim ile ilgili şeffaf bir yaklaşım benimsemeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla okul öz değerlendirme, okul içi performansı ve okulun niteliğini artırmak için kritik bir süreç iken aynı şekilde hesap verebilirlik de bu sürecin tamamlayıcı bir parçası olmaktadır.

2.8. Türkiye’de Okul Öz Değerlendirme

Bu kısımda; Türkiye eğitim sistemlerinde değerlendirmenin nasıl ele alındığına, okul öz değerlendirme süreçlerine ve sürecin amaç boyutuna değinilmiştir.

2.8.1. Türkiye Eğitim Sisteminde Değerlendirme

Eğitim sisteminde var olan değerlendirme aşaması, bir okulun önceliklerine ne derecede ulaştığını anlamak için önemli bir adımdır. Okullar faal oldukları ve belirledikleri hedefleri gerçekleştirdikleri sürece ayakta kalmayı ve başarılı olmayı sağlayabilmektedir. Okullarda yapılan değerlendirmelerin amacı; okulların belirledikleri hedefleri gerçekleştirme seviyesini belirlemek, kurumda var olan eğitim çalışmalarını incelemek ve eğer varsa olumsuzlukları düzeltme, kurumun iyileştirme süreçlerine rehber olmaktır. Benzer olarak yapılan bu değerlendirmeler sayesinde farklı bölümlerde çalışanlar için hedeflerle uyumlu belirli standartlar oluşturulmaktadır. Türkiye eğitim sistemi içerisinde yapılan eğitimi değerlendirme çalışmaları son zamanlarda yapılan uygulamalarla değişim sürecine girmiştir. Dünyadaki eğitim sistemlerinde var olan değişimler daha etkin bir yapıda verimli bir süreçteyken Türkiye bu değişimlerin gerisinde kalmış, süreç planlı bir şekilde tam anlamı ile yönetilememiştir (Şahin ve Avan, 2020). Ayrıca Türkiye’de bulunan okullarda geliştirme ve dönüştürme çalışmaları artmaya başlasa da bu çalışmaların büyük kısmı merkezi olarak tasarlanmakta ve yürütülmektedir. Merkezi olarak tasarlanmış olması sebebi ile başka ülkelerle aynı anda daha modern uygulamalara geçse de elde edilen nihai sonuçlar istenen seviyede olmamaktadır (Zingil, 2012). Böylelikle MEB tarafından etkin bir sistemin kurulmaması yapılan denetim veya değerlendirmelerin kontrol aracı olmaktan başka bir amaca hizmet etmediği görülmektedir (Tösten vd., 2013).

Türkiye’de var olan denetim veya değerlendirme çalışmalarının tarihsel gelişimi ele alındığında daha çok Osmanlı Döneminde yapılan uygulamaların temel alındığı görülmektedir (Görgülü ve Küçükali, 2023). Osmanlı Dönemindeki nizamnameler ile öğretmenlerin denetlenmesi gerektiği düşünülmüş, müfettişlerin de öğretmenlere rehber olması ve destek olması belirtilmiştir (Kasapçopur, 2007). Türk eğitim sisteminin bu dönemdeki çalışmalarını biraz daha detaylandırmak gerekirse

ilk kez ilköğretim düzeyinde teftişlik kelimesi Tanzimat Döneminde dikkat çekmektedir. “Sıbyan Mekatibi Hocaları İta Olunacak Talimat” 1846 yılı tarihli yönetmelik ile il eğitim kurullarında görev yapan ilkokul müfettişliği ortaya çıkmıştır. Ardından bu yönetmelik biraz daha genişletilerek 1891 yılında yeni bir yönetmelik olarak güncellenmiştir. Bu yeni yönetmelik diğer yönetmeliğe göre daha kapsamlı olup; soruşturma, öğretmenlere rehberlik görevinde bulunma, okul iyileştirmede yardım etme, okul gelişimi için iyi bir ortam oluşturulmasına destek olma gibi konuları içermektedir. Cumhuriyet Döneminde ise denetim çalışmaları konusunda çıkarılan ilk yönetmelik 1923 yılında yürürlüğe giren ilköğretim müfettişlerinin görevleri için tasarlanan yönetmeliktir ki bu yönetmeliğin de diğer yönetmeliklerden pek farkı bulunmamaktadır (Karadaban vd., 2023). Bu alanda pek çok çalışma yapılması, zamanla adı ve içeriğinin pek çok değişime uğradığı eğitim yönetiminde değerlendirmenin rolünün önemini göstermektedir.

2022’de İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği ile eğitim sisteminde değerlendirme ve denetim görevlerinin icra edilebilmesi için eğitim müfettişleri başkanlıkları kurulmuştur. Eğitim müfettişleri ve yardımcılarının görevleri ve sorumlulukları: illerdeki tüm resmi ve özel eğitim kurumlarına rehberlik yapma, iş başında yetiştirme, denetleme, izleme, araştırma, soruşturma ve ön inceleme çalışmalarını yürütmek ve bu doğrultuda kararlar almaktır. Ayrıca okuldaki yönetim süreçlerinin kanunlara uygun ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlama, eğitim niteliğini iyileştirme gibi görevlerden de sorumludurlar. Gidilen kurumlarda yöneticileri, kurumdaki öğretmenleri ve eğitim öğretim sürecini gözlemlemekte, tavsiyede bulunup raporlamaktadırlar (MEB, 2022). Yapılacak denetimlerde genellikle okul yöneticilerine veya öğretmenlere haber verilmemekte, sadece denetimin sonucundaki konular hakkında bilgilendirilmektedirler. Eğitim müfettişleri tarafından okullar, yöneticiler ve öğretmenler tüm eğitim öğretim sürecindeki yapmış oldukları çalışmalar ile planlı bir şekilde değerlendirilmektedir (Gündüz ve Mercan, 2023). 2022 yılında ataması yapılan eğitim müfettişlerinin MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği Rehberlik ve Denetim, İzleme ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma Faaliyetleri ve Raporlama bölümünün 63, 65 ve 68. maddelerinde de okul öz değerlendirme çalışmalarına değinilmekte (MEB, 2022) ve okul içerisine bakıldığında da yapılacak denetim veya değerlendirmeler okul yöneticilerinin yükümlülüğünde olup diğer eğitim paydaşları ile ortak bir şekilde hareket ederek gerçekleştirildiği görülmektedir (Kurum ve Çınkır, 2017).

2.8.2. Türkiye’de Okul Öz Değerlendirme Süreçleri

Dünyadaki pek çok uygulama, okul geliştirme üzerine yapılan yenilikçi çalışmalar Türk eğitim sistemini de etkilemiştir. Türkiye’de okulları geliştirmek, kaliteyi artırmak ve etkililiği ölçmek adına son yıllarda pek çok önemli adım atılmıştır ve okul öz değerlendirme süreci ile ilgili okul öncesi, ilkokul, ortaokul, mesleki eğitim ve yükseköğretim seviyelerinde uygulama örnekleri bulunmaktadır.

2007 yıllarında başlayan İlköğretim Kurum Standartları (İKS) uygulaması ile temel eğitim kurumlarında yeni bir girişim ile okul öz değerlendirme sistemi getirilerek eğitimde verimliliği, kaliteyi ölçme ve kanıt oluşturmak için bir çalışma planlanmıştır. Bu uygulama bilgi toplama, raporlama, değerlendirme ve okul gelişimi aşamalarından oluşmuş olup okul öz değerlendirme kapsamında temel oluşturan belli standartlar belirlenmiştir. İKS uygulaması okulları kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirmeyi ve okullarda kalite artırmayı hedeflemiştir. Pilot çalışması sonrası 2011 yıllarında yayımlanan İlköğretim Kurumları Uygulama Yönergesi ile tüm okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda yürütülmeye başlamıştır (Şahin ve Çeper, 2013). İKS uygulaması da okulların bir nevi öz değerlendirmesi olup okullardaki var olan durumları belirleme, olması gereken ile mevcut durumlar arasındaki farkı anlama ve okulların hedeflediği kaliteye ulaşma amacı ile yapılan bir uygulamadır. İKS çalışması ile öğrencilere daha çok ulaşıp onların daha iyi bir eğitim öğretim ortamı hazırlanmaya çalışılmaktadır. Etkili bir okul olabilmek, öğrenciler için etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamı yaratmak için önemlidir. Böyle bir okul olabilmek için de okul öz değerlendirme önemli bir görev taşımakta ve İKS bu sürecin uygulamasına imkan sağlar. Her iki uygulama da okulları kurum olarak farkındalık ile deneyim oluşturmaya ve bunları da okul gelişimi için kullanmaya teşvik etmeyi hedeflemektedir (Durdağı vd., 2013). İKS, Türkiye’de bulunan ilk ve ortaokullarda kaliteyi artırma ve ülke içerisinde belirli standartlar oluşturması ve okulların bu standartların hangi seviyesinde olduğuna ilişkin veriler oluşturması açısından önemlidir (Şahin ve Çeper, 2013). Süreçte oluşturulan veriler okul yönetimi için daha sistematik ve planlı olup, yönetim sürecinde gelişim ve iyileştirme sağlamaktadır (MEB, 2010).

Türkiye’de 2016-2019 yıllarında ise Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde de bir okul öz değerlendirme süreci başlamıştır. Bu okul öz değerlendirme çalışması, iki türlü değerlendirmeden oluşmaktadır: Bunlar içsel ve dışsal değerlendirme olarak

planlanmıştır. Formatör öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmiş il koordinatörleri belirlenmiş olup dışsal değerlendirmede bu öğretmenler sorumlu tutulmuştur. Başta biraz karışık görünse de zamanla oturan bu okul öz değerlendirme çalışması daha çok EFQM (Avrupa Kalite Yönetim Vakfı) tasarımı ile ilişkilendirilmiştir. Bu mükemmeliyet modeli, kuruluşların mükemmel olma yolunda hangi aşamada olduklarını gösteren bir tekniktir. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde yürütülen okul öz değerlendirme çalışması; liderlik, fırsatta eşitlik, süreçler, ortaklık ve kaynaklar, personel politikası, ürün çıktısı, strateji gibi standart başlıklardan oluşmuş olup kontrol listeleri ve kanıt gösterme şeklinde uygulanmaya başlamıştır (Kurum, 2019). Okul yöneticilerine uygulama başlangıcında eğitim verilse de bu eğitimde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin boyutuna inilmemiştir ve okul öz değerlendirme uygulaması konusunda yapacaklarını iyi anlayamayan bu kişiler, yapılan çalışmanın etkililiğini düşürmüştür.

Türkiye’de yükseköğretimde ise her üniversite kurumu kendi içinde farklı okul öz değerlendirmeler gerçekleştirmektedir. Fakülteler veya bölümler arası yapıldığı gibi üniversitelerin vizyon ve misyonlarına göre de değişiklik gösterse de genellikle akreditasyon standartları görülmektedir. Yükseköğretim sürecinin de kaliteli olması, kurumların yeniliklere ve değişime açık, çağdaş ve sürekli gelişime ayak uydurabilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple yükseköğretim kurumlarındaki eğitim programlarının hedefledikleri standartlara ulaşip ulaşmadığını belirleyecek bir değerlendirme çalışması yapılması kaçınılmazdır. Bu kurumların belirli bazı akreditasyon standartları bulunmaktadır. Akreditasyon, yükseköğretimde bulunan bir kurumun uyguladığı herhangi bir çalışmanın akreditasyon kurumlarının belirlediği mükemmeliyet kriterlerine uyup uymadığını ortaya çıkaran ve belirli bir düzeyde kaliteye veya yönetim performansına sahip olduğunu belgeleyen bir süreçtir (Aktan ve Gencel, 2010). Öğrencilere ve diğer paydaşlara da güven veren bir okul öz değerlendirmeyi içeren akreditasyon süreci ile yükseköğretim kurumları veya programları yurt içinde ve yurt dışında tanınmasını sağlamaktadır.

Günümüze bakıldığında şu an Türkiye’nin Ankara ilinde pilot bir okul öz değerlendirme çalışması bulunmakta olup Ankara ilinde bulunan tüm okullara uygulaması zorunlu tutulmaktadır. ADES olarak bilinen Ankara Okul Öz Değerlendirme Sistemi 2022 yılından itibaren okullarda belirli bir uygulama kılavuzu ve kriterler doğrultusunda uygulanmakta olup okuldaki çalışmaların puanlanması ile işleyen bir sürece sahiptir. Okul öz değerlendirme formlarından alınacak 0-49 puan

okulun “yetersiz” olduğunu, 50-74 puan okulun “geliştirilmeli” olduğunu, 75-89 puan okulun “iyi” olduğunu, 90-100 puan ise okulun “çok iyi” seviyede olduğunu göstermektedir. Bu araştırma ile var olan bu güncel okul öz değerlendirme çalışması incelenecektir.

Görüldüğü üzere Türkiye yavaş yavaş daha modern okul öz değerlendirme anlayışlarını denemeye çalışsa da bu sistem belirli bir şablonu doldurmaktan öteye gidememiştir. İlköğretim Kurum Standartları veya mesleki teknik ve Anadolu liselerinde düzenlenen okul öz değerlendirme çalışmaları tam olarak istenilen düzeyde olmayıp kanıtlar toplamada, paydaşların dâhil edilmesi, geliştirme alanları gibi konularda eksiklikleri bulunmaktadır. Çünkü okul öz değerlendirmenin amacı sadece merkezden gelen formların çevrim içi doldurulması anlamına gelmemekte (Kurum, 2019) ve her okul için belirlenmiş standart bir yönetim veya denetim sistemi uygun bulunmamaktadır. Hatipoğlu ve Ordu (2019)’nın da araştırmalarında ifade ettikleri gibi Türk eğitim sisteminde var olan merkezi denetim tasarımının daha çok okulların kendine özgü değerlendirme ve yönetim kıstaslarına sahip olmaları, bu merkeziyetçilikten uzaklaşmaları, okulların gelişimi ve eğitimsel başarıları için etkili olacaktır. Ayrıca merkezi yapıya sahip bu uygulamalarda hiyerarşinin de çok uzun olması okulların etkililiğini ve kalite güvencesini zedelemektedir. Dolayısı ile Bakioğlu ve Yıldız (2013)’ın da çalışmalarında belirttiği gibi pek çok ülkede etkisi kanıtlanmış okul öz değerlendirme gibi okul geliştirme ve iyileştirme için daha çağdaş ve yeni tasarım denetim araçlarına yer verilmesi gerekmektedir. Bu okul öz değerlendirme aracı uygulanırken de özellikle okuldan, okul yöneticisinden daha sonra da öğretmenden, öğrencisinden ve velisinden bağımsız olmaması önemlidir. Çünkü bu kişilerde aidiyet oluşturma, okula bağlılık, göreve bağlılık, okul yönetiminde söz sahibi olma, karara dâhil edilme gibi konularda kendilerini daha iyi hissettirecektir ve bu da okulun hedeflerine ulaşmadaki başarısını etkileyecektir.

2.8.3. Türkiye’de Okul Öz Değerlendirme Amaç Boyutu

Türkiye’de uygulanmakta olan okul öz değerlendirme çalışmaları incelendiğinde amaç boyutunun genellikle benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. İKS uygulamasına bakıldığında okul seviyesinden merkezi seviyeye kadar tüm kademelerde daha kaliteli ve etkin olan, okul öncesi, ilkököl ve ortaokullar için sürekli gelişim ve iyileştirme sağlayan verileri ortaya çıkaran bir gelişim aracıdır.

İKS okulların kendi kendini gördüğü bir aynaya ve gelişim uygulamalarının izlendiği bir yol haritasına benzetilmektedir (MEB ve UNICEF, 2015). Ayrıca bu kurum standartları sisteminde veri girişlerinin belirli bir modüle işlenmesi gerekmektedir. Bu veri girişleri ile okulun iyi ya da kötü olduğunu göstermenin ötesinde gerçekleri ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, İKS uygulaması ile elde edilen veriler ışığında kaynakların daha etkin ve sağlıklı kullanılmasını sağlayıp eğitim kurumları arasında farklılıkları nitelik veya nicelik olarak gidermeyi hedeflemektedir. İKS hakkında çalışmalar incelendiğinde İKS'nin daha çok okullar için iyileştirme ve geliştirme amacının olduğu görülmektedir (Durdağı vd., 2013; Şahin ve Çeper, 2013; Zayimoğlu Öztürk, 2014; MEB ve UNICEF, 2015; Ergun, 2018; Çelikten vd., 2019).

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde uygulamaya geçen okul öz değerlendirme sürecine bakıldığında MEB (2019)'in yayımladığı öz değerlendirme uygulama rehberinde uygulamadaki okul öz değerlendirme sürecinin amacı olarak iş birliği ve sürekli iyileşme belirtilmektedir. Okul içerisindeki tüm bölümlerin katılımı, iyi örneklerin paylaşılması ortak bir kurum kültürü oluşturmaktadır. Uygulamadaki okul öz değerlendirme ile verimli kaynak kullanımı, güvenilir verilerin oluşturulması ve sürdürülebilir bir kalite gelişimi hedeflenmektedir. MEB'in yayımladığı rehber doğrultusunda okul öz değerlendirmenin yine iyileştirme ve geliştirme üzerine odaklandığı görülmektedir.

Ankara'da bulunan, henüz pilot çalışma olan ve 2022 yılında yayımlanan ADES uygulama kılavuzuna bakıldığında amaç boyutunun biraz daha kapsamlı olduğu görülmektedir. ADES ile okulların kalitesini ve etkililiğini artırmak, şeffaflığı artırarak hesap verebilirlik sağlamak, okulların kendi kendine gelişmesini ve iyileşmesini sağlayarak ilerlemeyi ölçmek, anlamlı kanıtlara dayalı veriler elde ederek öz değerlendirme yapabilmek ve okulların kendilerinde gördükleri eksik veya zayıf yönlerinin yeniden geliştirilmesine destek olmak amaçlanmaktadır.

Genel olarak bu uygulamalar incelendiğinde, tüm uygulamaların eğitim kurumlarında daha çok gelişim ve iyileştirmeye odaklandığı görülmektedir. Özellikle İKS ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde uygulanan öz değerlendirme süreçleri kurumların var olan hedeflerine ulaşmasını, okuldaki kaliteyi artırmaya, gelişmeye ve okuldaki yönetimi iyileştirmeye vurgu yapmaktadır. Buna ek olarak ADES ise biraz daha kapsamlı bir perspektif ile okullarda niteliği artırmaya ve eksiklikleri de giderek daha şeffaf ve hesap verebilir kurumlar ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Türkiye’de uygulanan bu tür okul öz değerlendirme süreçlerinin eğitim öğretimin iyileşmesi ve gelişimine olan katkısı Türk eğitim sistemi için büyük önem taşımaktadır.

2.9. İrlanda’da Okul Öz Değerlendirme

Bu kısımda; İrlanda eğitim sistemlerinde değerlendirmenin nasıl ele alındığına, okul öz değerlendirme süreçlerine ve sürecin amaç boyutuna değinilmiştir.

2.9.1. İrlanda Eğitim Sisteminde Değerlendirme

İrlanda eğitim sisteminde okulların iç ve dış değerlendirmesi mevcuttur. Okulların dış değerlendirmesindeki yasal sorumluluk Eğitim ve Beceri Bakanlığı Müfettişliğine verilmiştir. Bu müfettişliğin değerlendirme amacı öncelikli olarak İrlanda’daki okullarda veya eğitim merkezlerindeki öğrencilerin eğitim öğretim kalitesini artırmaktır. Yapılan değerlendirmeler okullardaki kaliteli eğitim çalışmaları tespit etmekte ve okullara sağlanan geri dönütler ile eğitim kalitesinin daha nasıl geliştirilebileceği konusunda öneriler sunmaktadır. Okulların iç değerlendirmesi ise okul öz değerlendirme çalışmalarından oluşmaktadır. Okul öz değerlendirme süreci okulların kendi eğitim öğretim süreçlerinin niteliğinin artırmasına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Okullar için kendi eğitim öğretim sürecinde iyileştirilmesi gereken öncelikleri belirlemesine ve buna göre de gelecek hedeflerini oluşturmaya imkân vermektedir. Okullardaki yöneticiler de yapılan bu iç ve dış değerlendirmenin gerçekleştirilmesinden sorumlu tutulmuşlardır (Eurydice, 2015).

İrlanda’da eğitimde değerlendirmenin tarihi ve ülkedeki değerlendirme sisteminin gelişimi tüm okulu değerlendirme ve okul öz değerlendirmeyi içeren çift sistemler üzerinden izlenmektedir. Bu iki sistemin ortaya çıkardığı etkiler tartışılmaktadır. Modern değerlendirme sisteminin gelişimini etkileyen temel tarihler ve yayınlar aşağıdaki Tablo 2.3’te özetlenmiştir.

Tablo 2.3. *İrlanda’da Eğitimde Değerlendirmenin Gelişimi*

Eğitimde Önemli Gelişmeler ve Olaylar	
1995	Eğitimde Geleceğimizi Çizmek başlıklı Hükümet Beyaz Kağıdı
1996	Tüm Okul Denetimi Konferansı, 1996. Tüm Okul Denetimi terimini Tüm Okul Değerlendirmesi olarak değiştirmeyi öngörme
1998	Eğitim Kanunu'nun Kabul Edilmesi
1998	İlkokul ve ortaokullardaki küçük bir pilot proje ile Tüm Okul Değerlendirmesi (WSE)
1999	Revize Edilmiş İlkokul Müfredatının Başlatılması
1999	Okul Geliştirme Planlama Girişimi, okullara destek ve mesleki gelişim sağlamak amacıyla kurulması
1999	İlkokul/Ortaokul için okul planı geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla "İlkokul/Ortaokul için Okul Planı Geliştirme “ yönergelerin yayımlanması
2002	İlgili denetim için "Denetim ve Raporlama İçin Mesleki Uygulama Kodu"nın tanıtımı
2003	Tüm Okul Değerlendirmesinin Tanıtımı
2003	Okullara kendi değerlendirmelerini yapmalarına yardımcı olmak için "Okulumuza Bakmak: Ortaokullarda Kendi Değerlendirmeye Yardımcı Bir Araç" yayımlanması
2004	İrlanda Okullarında LAOS (Looking at Our Schools [Okullarımıza Bakmak])’un ilk kez uygulanması
2006	İlkokul/Ortaokul için Tüm Okul Değerlendirmesi Rehberi
2008	İlkokul için Profesyonel Gelişim Hizmeti, İlkokul Müfredat Destek Programı ve Okul Geliştirme Planlama Hizmeti birleştirilerek kurulması
2010	Yönetim, Liderlik ve Öğrenme için Tüm Okul Değerlendirmesinin tanıtımı
2011	Öğrenme ve Yaşam İçin Okuryazarlık ve Sayısal Beceriler 2011-2020, bütün okulların okul öz değerlendirmeye katılmasını
2011	Okul öz değerlendirme ile ilgili belirli hedefleri belirleyen hükümet programı
2012	Okulların okul öz değerlendirme sürecini uygulamasına yardımcı olmak amacıyla "Okul Kendi Değerlendirmesi: İlkokul/Ortaokul için Yönergeler - Okullar İçin Denetçi Yönergeleri”nin yayımlanması
2012	Eğitim ve Beceri Bakanlığı'nın tüm ortaokulların öz değerlendirmeye katılmasının zorunlu olması

(Kaynak: Ladden, 2015)

Beyaz Kağıt (White Paper) okul değerlendirme sistemini geniş bir okul iyileştirme, sistem iyileştirme ve sorumluluk çerçevesi içinde geliştirmeyi amaçladığını belirtilmekteydi. Eğitim paydaşlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, var olan Tuairiscí Scoile okul denetimi modeli Tüm Okul Denetimi ile değiştirilmiş, 1996'da Tüm Okul Denetimi konferansında, Tüm Okul Denetimi teriminin yerine

Tüm Okul Değerlendirmesi teriminin kullanılmasına karar verilmiştir. O zamandan beri, İrlanda eğitim sistemi içine bir dizi belge ve politika sunulmuştur.

2.9.2. İrlanda’da Okul Öz Değerlendirme Süreçleri

Okul öz değerlendirme okullarda öğrenciler için sağlanan eğitimin kalitesini etkileyen önemli bir süreçtir. İrlanda'da resmi olarak 2012'de okul sistemine tanıtılmasından bu yana okullar, öğretim, öğrenme ve refahın çeşitli yönlerini iletirmek için sürece farklı şekillerde katılmışlardır. İrlanda'da okul öz değerlendirme okul gelişimine odaklanmış iş birlikçi, içsel bir okul değerlendirme süreci olarak tasarlanmıştır. Bu süreç çeşitli kaynaklardan ve bakış açılarından gelen sağlam, güvenilir bilgilere dayalı olarak düşünülmüştür. Ek olarak bu elde edilen bilgiler öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve öğrenmelerindeki durumları hakkında bilgileri de içermektedir. Aynı zamanda; okul yönetimi, tüm personel, öğrenciler ve onların velilerini içeren katılımcı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla, bu süreç, bu paydaşların rolünü kabul eden ve onların sürece aktif olarak katılımını kolaylaştırmayı hedefleyen bir süreçtir (DES, 2004).

İrlanda’da var olan okul öz değerlendirme süreci gerektiğinde tekrarlanan analiz döngüleri veya döngünün önceki bir aşamasına geri dönüşü kolaylaştırdığı için yineleyici niteliktedir. Aşağıdaki model (Şekil 2.1), İrlanda’daki altı aşamalı bir okul öz değerlendirme sürecini vurgulamaktadır. Bu model; öğrencilerin öğrenme kanıtlarını zaman içinde inceleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçları iyileştirmek için harekete geçme konusunda öğretmenlerin veya yöneticilerin uzmanlık kazanmalarını desteklemektedir.



Şekil 2.1. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Altı Aşaması (Kaynak: DES, 2016)

Şekil 2.1'e göre okul öz değerlendirme süreci, öğretmenlerin kendi okul bağlamıyla ilgili anlayış ve bilgileri aracılığıyla odaklanılacak bir alanın belirlenmesiyle başlamaktadır. Bu süreç seçilen alanla ilgili kanıtların toplanmasıyla devam etmektedir. Elde edilen kanıtlar analiz edilmekte ve okulun mevcut güçlü yanları ile geliştirme gerektiren alanları hakkında değerlendirmeler yapılmaktadır. Bir sonraki adım, okulların değerlendirmeyi kaydetmelerini ve iyileştirme için eylemleri açıklamalarını sağlamaktır. Bu adım, araştırma aşaması sırasında veya sonunda gerçekleşebilmektedir. Ortaya çıkan okul öz değerlendirme raporu ve iyileştirme planı daha sonra okuldaki paydaşlar ile paylaşılmaktadır. Ardından bu iyileştirme planı hayata geçirilmekte ve uygulama süresince takip edilip değerlendirilmektedir.

Bu uygulama alışkanlık haline gelene kadar üç yıllık bir süre boyunca izlenmektedir. Döngü daha sonra belirlenmiş yeni bir alana odaklanabilmekte veya daha derin bir iyileştirme için aynı alana geri dönerek yeniden başlayabilmektedir.

Sonuç olarak iyileştirme planındaki eylemler uygulandığında okulun çalışmaları ancak o zaman gelişebilmektedir. Süreci yönlendirenlerin, yöneticilerin veya tüm öğretmenlerin planın uygulanmasının devam etmesindeki ve sistematik olarak izlenmesindeki rolü önemlidir. Bu bağlamda, gerekli iyileştirmelerin yapılıp yapılmadığını kontrol etmek için belirli aralıklarla bilgi toplama ve kullanma gerekmektedir. Okul iyileştirme planının uygulanması sonucunda yeni bir okul öz değerlendirme döngüsü ortaya çıkmaktadır.

İrlanda'nın okul öz değerlendirme uygulamalarına odaklanması, bu sürecin 20 yılı aşkın bir süre boyunca kademeli olarak geliştiği bir yer olduğunu göstermek açısından önemlidir. İrlanda'daki okul öz değerlendirme uygulamaları, diğer ülke örnekleriyle karşılaştırıldığında daha olgun gibi görünse de özellikle kanıta dayalı uygulama için veri kullanımı konusunda eksiklikleri de bulunmaktadır (Brown vd., 2021). İrlanda'daki okul öz değerlendirmenin gelişimi uluslararası arenada ve gündemde sağlam bir dayanağa sahiptir. Bu gelişimde etkili olan iki yöneten kuruluş, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve Daimi Uluslararası Denetim Kurulları Konferansı (SICI)'dır. Her iki kuruluş da okul öz değerlendirmenin en iyi uygulamalarıyla ilgilenip öneriler sunmakta ve uluslararası düzeyde tartışma platformu sağlamaktadır (Reynolds, 2020). İrlanda okullarının okul öz değerlendirmesine bağlılığı, okul geliştirme planlaması ile de sıkı bir şekilde ilişkilidir. 2006-2016 yıllarında yapılan sosyal ortaklık anlaşması kapsamında, öğretmenler verimlilik ve etkinliklerinin değerlendirilebileceği sistemlerin kurulması ve sürdürülmesi konusunda anlaşma yapmışlardır. Okul geliştirme ve planlama girişimi içsel değerlendirme sürecinde okullara destek sağlamak için tanımlanan mekanizma olarak belirtilmiştir. Anlaşma, öğretmenlerin okulun genel performansına yaptığı katkıyı tanıyarak takım ve bireysel katkıyı artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi için en uygun temel okul geliştirme planlaması ve bütünsel öz değerlendirme bağlamında olduğunu belirtmektedir (Mathews, 2010).

Özetle İrlanda'daki eğitim bağlamında okul öz değerlendirme kavramı, tüm okul değerlendirmesinin tanıtılmasıyla başlamıştır denilebilir. Bu süreçte İnceleme Kurulu tarafından gerçekleştirilen dış değerlendirmenin okullardaki okul öz değerlendirme süreçlerini tamamlaması ön görülmektedir. Okulların değerlendirme ve gelişimde özellikle mevcut iyi uygulamaları ve daha fazla gelişme alanlarını belirleme konusunda merkezi bir rolü olduğu düşünülmektedir. İrlanda'da var olan okul öz değerlendirme (SSE), öğretmenlere öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin

nasıl öğrendiğini sistematik olarak inceleme olanağı sunan, yansıtıcı ve iş birlikçi bir iç okul değerlendirme sürecidir. 2012'de tüm okullara bakanlık genelgesi ile okul öz değerlendirmenin artık zorunlu olduğu bildirilmiştir. Ulusal destek hizmetleri ve İnceleme Kurulu aracılığıyla sürekli destek ve web kaynakları sağlanmaktadır. Okullar, öğretim ve öğrenme üzerine odaklanarak ve okuryazarlık ile matematik becerilerini geliştirmeye çalışarak kanıta dayalı yapılan bir okul öz değerlendirme sürecine katılmak zorunda tutulmuşlardır. Bu süreç, okullara kendi öğretim, öğrenme ve değerlendirme uygulamalarını, bir öğretim ve öğrenme çerçevesi ve değerlendirme kriterleriyle yapılandırılmış bir şekilde değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Altı adımdan oluşan süreci izleyerek, okullar veliler ve öğrenciler de dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan ilgili kanıtları toplamaktadırlar. Bu kanıtlar okullar tarafından daha sonra analiz edilip güçlü yönler ve gelişim alanları hakkında değerlendirmeler yapılmaktadır. Mevcut uygulamaları değerlendirdikten sonra, okullar bulgularını kayda almakta, üç yıllık gelişim planları hazırlamaktadırlar (Eurydice, 2023). Planlanan bu hedeflere ulaşmak için anlaştıkları eylemleri uygulamaktan da yine okul yönetimi sorumlu tutulmaktadır.

2.9.3. İrlanda'da Okul Öz Değerlendirme Amaç Boyutu

Okul öz değerlendirme ve dış değerlendirme, her ikisi de iyileştirme odaklı olan tamamlayıcı süreçlerdir. Okul öz değerlendirme süreci; okullara öncelikleri belirleme ve bu öncelikleri ele alma, öğretim ve öğrenmenin belirli yönlerini geliştirmeye yönelik okul genelinde bir odaklanma sağlama konusunda bir araç sunar. Özellikle okul genelindeki değerlendirmeler, okulların belirlenen önceliklerini dikkate alır, öğretim ve öğrenme uygulamalarını değerlendirir. Bu ortak iyileştirme odaklı bakış açısından hareketle denetim birimi değerlendirmeleri sürecinde okulların öz değerlendirme sürecine katılımını ve bu katılımın sonuçlarını dikkate almaktadır (DES, 2016).

Ottesen (2019)'a göre değerlendirmenin amacı genellikle belirsiz ve birden fazla amaca hizmet etmektedir. Benzer şekilde Chapman ve Sammons (2013)'un da belirttiği gibi, ekonomi, politika gibi zorunluluklar, okul öz değerlendirmenin amacı konusunda belirsizliğe yol açabilir. Ayrıca, eğitimin artık ekonomiyle yakından ilişkilendirildiği ve rekabetçi bir şekilde görüldüğü bir ortamda okul öz değerlendirmenin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması önemlidir. Resmi olarak

rehberler veya kılavuzlarda okul öz değerlendirme iyileşmeye odaklı olmasına rağmen İrlanda da okul öz değerlendirme amacının biraz belirsiz olduğu bir ülkedir. Çünkü İrlanda’da okul öz değerlendirmenin iyileştirmeye ek olarak hesap verebilirlik mekanizması veya ekonomik mantığının da olduğu görülmektedir. Ekonomik mantık okul öz değerlendirmenin dış denetime göre daha ekonomik bir seçenek olmasına dayanmaktadır ancak OECD gibi üst uluslararası kuruluşların etkisi ve sunulan ekonomik teşvikler de bulunmaktadır. İrlanda’da, okul öz değerlendirme tek bir mantık tarafından değil tamamlayıcı ve çelişkili mantıkların bir birleşimi olan bir yapı tarafından desteklenmektedir (McNamara vd., 2021). Ladden (2015)’e göre İrlanda’da okul öz değerlendirmenin amacı; okul iyileştirmesi ve öğrenci başarısının merkezi otoriteden bireysel okullara ve öğretmenlere sorumluluğunu aktarmaktır. Okul öz değerlendirme bir okula; iyi uygulamaları onaylama, iyileştirmeye değer alanları belirleme ve bu alanları geliştirecek eylemleri belirleme yetkisi vermektedir. Dillon (2012) İrlanda’daki okul öz değerlendirme sürecinin amaçlarını Chelimsky (1997)’nin üç değerlendirme kavramsal çerçevesine dayandırmaktadır. Ona göre hesap verebilirlik için değerlendirme alınan fonlara karşı halka hesap vermek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bilgi için değerlendirme kamu sorunlarının altında yatan faktörler hakkında daha derin bir anlayış ve açıklama elde etmek için gerçekleştirilmektedir. Gelişme veya iyileştirme için değerlendirme örneğin kurumsal etkinliği artırmak için göstergeler ve hedefler geliştirerek kurumsal performansı iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

2.10. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Karşılaştırılması

Türkiye ve İrlanda okullarda eğitim öğretim niteliği artırmak için okul öz değerlendirme süreçlerini deneyimleyen iki ülkedir. Alanyazın ve mevcut uygulamalar incelendiğinde her iki ülkenin de okul öz değerlendirme süreçlerinde benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim öğretim süreçleri içerisinde okul öz değerlendirme ülkelerin önem derecesine, var olan kültür ve eğitim standartlarına göre değişiklikler gösterebilmektedir. Her iki ülke de eğitim sisteminin farklı boyutlarına odaklanan bir değerlendirme biçimi geliştirmektedir.

Benzerliklerine bakıldığında;

*Her iki ülkede de benzer olarak okul öz değerlendirme süreçlerinde sürekli bir değişim ve gelişim görülmektedir. Bu gelişim her iki ülkenin de eğitim sisteminde bir iç değerlendirme yapılmasına önem verdiğini göstermektedir.

*Her iki ülkede de okulların kendi hedeflerine ulaşım ulaşımadıklarını değerlendirmeleri, zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmaları, geliştirmek istedikleri alanlara odaklanmaları ve bu alanlara yönelik bir eylem planı hayata geçirmeleri gerekmektedir. Yani her ülkede de uygulamada olan okul öz değerlendirme için belirli aşamalar ve süreçler bulunmaktadır.

*Yine her iki ülkedeki okul öz değerlendirme süreçleri incelendiğinde her ikisinin de belirli bir yapıda ve çerçevede olduğu görülmektedir. Okullar bu yapı ve çerçevedeki okul öz değerlendirme süreçlerini kendi performanslarına göre değerlendirmekte ve iyileşme hedeflerini belirlemektedir.

*Her iki ülkede bulunan okul öz değerlendirme süreçlerinde öncelikli olarak okul yöneticileri sorumlu tutulmuştur. Buna ek olarak yine bu uygulama süreçlerinde öğretmenler, veliler ve öğrenciler de sürece dahil edilmektedir. Bu da değerlendirmenin daha kapsamlı ve güvenilir olmasını sağlamaktadır.

*Hem Türkiye'de hem de İrlanda'da yapılan okul öz değerlendirme süreçlerinde elde edilen veriler ile gelişim planları hazırlanmakta ve düzenli olarak takip edilip sürdürülebilir bir iyileşme elde edilmesi hedeflenmektedir.

*Her iki okul öz değerlendirme süreci de veriye dayalı bir yaklaşım benimsemektedir. Okullar kendi hedeflerine ulaşım ulaşamadıklarını anlamak ve görmek için bu verilerin sonuçlarından faydalanmakta ve kullanmaktadır.

*Alanyazın ve mevcut uygulamalara bakıldığında her iki okul öz değerlendirme süreçlerinin de amaç boyutu incelendiğinde ve MacBeath (2005b)'in üç mantık çerçevesinde ele alındığında öncelikli amacın iyileştirme olduğu tespit edilmiştir.

Farklılıklarına bakıldığında;

*Türkiye'de var olan okul öz değerlendirme süreci daha çok merkeziyetçi bir yapıya sahip, belirli standartlardan ve formdan oluşmaktadır. Okullar değerlendirmelerini gerçekleştirirken belirlenen bu standartlara uyumak zorundadırlar. Bu durum okulların kendine özgü değerlendirme yapmasına ve yönetimine engel olabilmektedir. İrlanda'da ise okul öz değerlendirme süreci merkezi

bir yapıdan ziyade daha içsel ve okulun içe dönük ve kendisine özgü ihtiyaçlarına odaklanılmasını teşvik etmektedir.

*Türkiye'deki okul öz değerlendirme sürecinde daha çok standartlar üzerine odaklanılmakta, okullar bu standartlar doğrultusunda belirli puanlarla derecelendirilmektedir. İrlanda'da ise bu süreç daha çok kurumdaki içsel bir değerlendirme olarak tasarlanmıştır. Puanlamanın yerine elde edilen verilerin düzeylerinin ne olduğuna karar verilip eğitim öğretim ve kurum içi refaha odaklanmaktadır.

*Türkiye var olan bu okul öz değerlendirme sürecinde okullarda bulunan öğretmen, veli ve öğrenci gibi farklı paydaşların katılımını önemse de bu katılım ve etkileşim İrlanda'daki kadar kapsamlı değildir. Bu konuda İrlanda okullardaki kritik dost denilen farklı paydaşları okul öz değerlendirme sürecine aktif bir şekilde dahil etmektedir. Böylelikle daha kapsamlı ve katılımlı bir değerlendirme süreci gerçekleştirmektedir.

*Türkiye'de var olan merkezi yaklaşım nedeniyle okul yöneticileri veya öğretmenlerin katılımı ve etkisi süreçten sorumlu tutulmalarına rağmen daha sınırlı olabilmektedir. İrlanda'da ise okul öz değerlendirme sürecinin her aşamasında, sürecin planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesinde okul yöneticileri ve öğretmenler sorumluluk almaktadır.

*Her iki ülkede de elde edilen veriler sonuçlarına bakarak belirli iyileştirme adımları veya eylem planı belirlemektedir. Fakat Türkiye'deki süreç daha çok standartlarla uyumlu, formdaki şablona göre yapılmakta; İrlanda'daki süreç ise daha sıkı bir altı aşamalı döngü üzerine kurulmuştur.

*Türkiye'deki okul öz değerlendirme süreci belirli standartlara ve şablona dayanmakla birlikte bazı eksiklikleri içermekte ve okulların içsel gelişime odaklanamamaktadır. Ancak İrlanda'da ise iç ve dış değerlendirme süreçleri daha detaylı bir şekilde belirlenmiş olduğu görülmektedir. Bu açıdan Türkiye'de daha çağdaş ve okula özgü özellikler içeren bir değerlendirme aracına ihtiyaç duyulduğu alanyazında da belirtilmektedir. Aynı zamanda araştırmalar merkezi yapıya sahip değerlendirme uygulamalarını faaliyete geçiren okulların kurum içi etkinliğini ve niteliğini zedeleyebileceğini göstermektedir (Kurum, 2019; Zingil, 2012).

*Genel olarak her iki ülkede de okul öz değerlendirme süreçleri eğitim niteliğini artırmak ve eğitim öğretim sürecini iyileştirmek gibi benzer amaçlara sahip

olsa da İrlanda'daki üç mantığı da içeren çelişkili amaçları ve okullara verilen sorumluluk yaklaşımı farklılık göstermektedir.

2.11. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

Bu kısımda ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar ile araştırmaların genel değerlendirmesine yer verilmiştir.

2.11.1. Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar

Zıngıl (2012) yapmış olduğu araştırmasında Bursa'da bulunan ilköğretim kurumlarında bulunan okul yöneticilerinin İKS'ye dayalı okul öz değerlendirme etkinlikleri üzerine odaklanmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında farklı okul yöneticilerle yapmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda yöneticilerin genel olarak okul öz değerlendirme sürecine olumlu bir bakış açıları olduğunu fakat amacının veya açıklığı konusunda eksiklikler olduğunu ve toplumun bu okul öz değerlendirme sürecini önemsemediğini ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak bazı okul yöneticileri de okul iyileştirmeden ziyade bilgi toplamak amacıyla bu sürecin yapıldığını, okullar arası farklılıkların olduğunu ve yetersiz destek nedeniyle aksaklıklar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Zıngıl (2012) bu araştırması ile İKS'de var olan amaçların, faaliyetlerinin ve okul öz değerlendirme ile ilgili sürecin merkeziyetçi bir yönetim anlayışı ile yürütülmesinin de olumsuz karşılandığını ortaya çıkarmıştır. Genel olarak okul öz değerlendirmenin amacının okul geliştirme, bilgi toplama ve hesap verebilirlik amaçlarını vurgulamıştır.

Nayır (2013) ise araştırmasında okul öz değerlendirmenin eğitimin niteliğinin geliştirilmesindeki rolü üzerinde durmuştur. Ona göre okul öz değerlendirme faaliyetleri okullardaki hesap verebilirliği artırmak, okullardaki eğitim öğretim alanının gelişimini sağlamak ve kaliteyi artırma için ortaya çıkmıştır. Nayır (2013) okullarda uygulanan okul öz değerlendirme faaliyetlerinde amacın ne olduğuna karar verip ona göre tasarım ve plan yapılmasının önemini vurgulamıştır. Öneri olarak ise okul öz değerlendirme alanında başarı sağlayan ülkelerindeki uygulama sürecinin detaylı olarak incelenmesini ve yöneticilerin görüşlerinin incelendiği bir araştırma yapılmasını ifade etmiştir.

Bozkuş ve Gündüz (2013) birlikte yazmış oldukları araştırmalarında okul öz değerlendirme çalışmalarının eğitimi denetlemede yeni bir yönelim olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre okul öz değerlendirme; bir okulun kendi kendini iyileştirmesi ve okul olarak gerçekleştirme istedikleri hedeflere ulaşip ulaşmadıkları konusunda kendi çalışanlarını değerlendirdikleri bir değerlendirmedir. Okullar için yapılan dış denetimlerin anlamlı bir değişime katkı sağlamadığı ve yapılan denetimlerin eğitim niteliğinde önemli ölçüde bir iyileştirme sağlamaması sebebiyle okul öz değerlendirmenin ortaya çıktığını savunmuşlardır. Buna ek olarak okul öz değerlendirme merkezîyetçi bir anlayışa ve hesap verebilirliğe vurgu yaptığı için de tercih edildiğini belirtmişlerdir. Bozkuş ve Gündüz (2013) araştırma sonuçlarında yurt dışında yapılan ülkelerde uygulanmış olan okul öz değerlendirmenin eğitimde kaliteli sonuçlar elde ettiğini belirterek Türkiye'deki okulların da bu okul öz değerlendirme sürecinden faydalanması gerektiğini belirtmiştir. Fakat yine de bu konuda somut araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu da eklemişlerdir. Bunlara ek olarak günümüzde var olan ekonomik, politik veya sosyal değişimler de eğitim sisteminin yeniden ele alınması gerektiğini gösterdiğinden okulların amacının değişen çevre uyum sağlamak olduğunu ve o toplumun beklentilere cevap vermeleri gerektiği ile ilgili okul öz değerlendirme çalışmalarının da önemli katkı sağlayacağını, eğitimin niteliğini arttıracığını belirtmişlerdir. Geleneksel değerlendirmelerin yerine okulların bağımsız olarak ele alındığı ve okulda bulunan tüm paydaşların da dâhil olduğu yeni değerlendirme modellerinin olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda okul öz değerlendirme çalışmalarının da hesap verebilirlik anlamında ve eğitim öğretim alanındaki iyileştirme konusunda önemli katkı sağlayacağını, etkisinin olumlu olacağını ifade etmişlerdir.

Şahin ve Kılıç (2018) okul öz değerlendirmenin okullarda daha verimli ve kaliteli bir eğitim öğretim alanı oluşturmak amacı ile belirlenen standartları daha da yükseltmek verim almak amacıyla yapıldığını, kaliteli okulların sürekli yapmış oldukları çalışmaları daha nasıl verimli hale getiririz bilinci ile kendilerine sorgulamakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenci başarısı ile öğrenim ve öğretim aşamasına daha çok odaklandıklarını da eklemişlerdir. Onlara göre okul öz değerlendirmenin katkısı ile okullar kendi kendine hedefler koymaya, kendi eğitim öğretim süreçlerinden sorumlu olmaya ve yapmış oldukları çalışmaları değerlendirmeye teşvik

edilmektedir. Bu kapsamda yeni bir okul öz değerlendirme modelinin olması ihtiyacı ile bu konuda yeni bir okul öz değerlendirme modeli geliştirmişlerdir.

Kurum ve Çınkır (2019) da yine okul öz değerlendirmeye yönelik ortaokullarda uygulanabilecek bir model geliştirmek için çalışma yapmışlardır. Çünkü onlara göre eğitimde var olan denetim veya değerlendirmelerde hesap verebilirlik, iyileştirme, şeffaflık faaliyetler gibi terimler artık okullarda daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Ek olarak okul öz değerlendirme anlamlı verilere dayalı olarak iş birliği içerisinde okuldaki tüm paydaşların katkısı ile uygulamakta olup okulların gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Türkiye'de de okul öz değerlendirme üzerine bazı çalışmaların olduğu belirtilmiş ve Türkiye'nin de okul öz değerlendirme sürecinde yeni atılımlarda bulundukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda bu kapsamda okullarda güvenilir, uygulayıcılara kolaylık sağlayan ve okulların gelişimini destekleyen bir model tasarlanmıştır. Bu model ile daha çok okul iyileştirme ve hesap verebilirlik üzerine odaklanılmıştır.

Abdurrezzak ve Üstüner (2022) birlikte yazmış oldukları araştırma makalesi ile okul geliştirme yaklaşımlarını ve uygulama süreçlerini inceleyerek bir değerlendirme yapmışlardır. Araştırmada toplam olarak 328 dokümanın incelendiği ve bu doküman incelemesi sonucunda bir okulun gelişimini sağlamada kabul alan ve etkili olduğu belirtilen uygulamalar arasında okul öz değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Onlara göre okul gelişiminin bir diğer boyutu amaçtır. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde okul gelişiminin en önemli amacı; eğitim ve öğretimde iyileştirme sağlamaktır. Okul öz değerlendirme süreci ile kaynakların daha etkili ve ne kadar verimli bir şekilde kullanıldığını ortaya çıkarmak için kullanıldığını, bu kullanım doğrultusunda da ekonomik faktörün önemli olduğu ve hesap verebilirlik amacının da ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Kurum ve Çınkır (2022) yazmış oldukları makalede daha önce geliştirmiş oldukları bir okul öz değerlendirme modelini vaka çalışması tasarımı ile bir ortaokulda kullanarak okuldaki eğitim niteliğini elde edilen veri kaynakları ile okul öz değerlendirme çalışması uygulamışlardır. Amaç ise okulun eğitim sürecine, sağlık durumlarına, iletişime veya güvenlik aşamalarındaki katılım durumunu ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucunda ise bu okul öz değerlendirme çalışmasının yapıldığı okuldaki yönetim ve diğer paydaşların eğitim sürecine bakış açılarının fazlasıyla olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak tüm paydaşlar okulda var olan eğitim sürecindeki memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara

göre de okul öz değerlendirmenin sürekli iyileştirmeye yönelik başarı sağladığı ve uygulanabilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Daşçı Sönmez ve Gökmenoğlu (2023)'nın yazmış oldukları derleme makalesinde altı ülkedeki (Türkiye, Japonya, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya) okul gelişimine etki eden değerlendirme uygulamaları incelenmiş ve karşılaştırmıştır. Doküman incelemesi deseninde yapılan bu incelemede tüm ülkelerdeki okul öz değerlendirmenin amacının ne olduğu da araştırılmış, bulgulardan elde edilen verilere göre araştırma kapsamındaki tüm ülkelerde yapılan değerlendirmeler sonucunda okul çalışanlarının eğitim ve öğretim sürecinin niteliğini artırma ve öğrencilerin akademik başarısını belirleme amacıyla yapıldığı ortaya çıkmıştır. Tasarlanacak iç ve dış değerlendirmelerin okulların gelişmesine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmesi gerektiği de belirtilmiştir.

2.11.2. Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

MacBeath (1999), *Schools Must Speak For Themselves: The Case for School Self evaluation* (Okullar Kendi Seslerini Duyurmalı: Okul Öz Değerlendirme İçin Bir Durum) adlı kitabında okulların nasıl kendi öz hikâyelerini söylediklerini, etkili bir okulun hangi aşamalardan oluştuğunu, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin de okul iyileştirme sürecinde önemli roller üstlendiğini göstermek için okul öz değerlendirme yaklaşımından bahsetmiştir. Okul öz değerlendirme hakkında alan yazında büyük önemi olan bu kitapta MacBeath süreci tüm detayları ile ele almıştır. Özellikle okul öz değerlendirmenin amacı konusunda da pek çok önemli çalışma ortaya çıkarmıştır. Bu kitapta bahsedilen okul öz değerlendirme amaçları zaten okulların neden okul öz değerlendirme yaklaşımı kullanması gerektiğini açıkça ortaya çıkarmıştır. Çünkü eğer değerlendirme yaparken amaç belirsiz, ondan kimin nasıl faydalanacağı açık değilse yapılan değerlendirmenin karışık ve gerçeği yansıtamayacağını ifade etmiştir. Ona göre okul öz değerlendirmenin altı amacı vardır. Bunlar: politik amacı, hesap verebilirlik amacı, mesleki gelişim amacı, kurum gelişme amacı, öğretimi iyileştirme amacı ve öğrenmeyi iyileştirme amacıdır. Bu amaçlar arasında en yüce olanı hesap verebilirlik amacı olduğunu belirtirken, en önemli olarak gördüğü diğer iki amaç ise öğretimi ve öğrenmeyi iyileştirme amaçlarıdır.

Saunders (1999) çalışmasını yazarken alan yazında bazı araştırmalar yapmış ve araştırmalarının sonucu olarak pek çok araştırmada okul öz değerlendirmenin asıl amacının okulda iyileştirme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu iyileştirmeden kasıt öğrencilerin ders başarılarını artırmaya yönelik olmuştur. Yani öğrencilerin daha çok girmiş oldukları sınav veya test sonuçlarına göre iyileştirmeler yapmak hedeflenmiştir. Saunders (1999) ise bir okul öz değerlendirme modeli geliştirmiş ve bu modeli geliştirirken de özellikle okul öz değerlendirmenin amacının okulların sistematik olması, güçlü kanıtlar sunması, aktarılabilir prosedürler geliştirmesi, eğitim sürecine doğrudan yardımcı olması, sorumluluk hiyerarşisini koruması ve anlaşılabilir olması gerektiğini belirtmiştir. Tasarlanan bu alternatif model ile okul iyileştirmesini desteklemek için elde edilen verilerin şeffaf ve doğru kullanmanın önemini ifade etmiştir.

MacBeath ve McGlynn (2002) ise yazmış oldukları araştırmada okulların eğitim kalitesinin değerlendirilmesi için sürekli farklı yaklaşımlar denendiğini ve onlardan biri olan okul öz değerlendirmenin okullar için neleri kapsadığını detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Okulları daha öz eleştirel olmaya ve öz güvenli olmaya teşvik etmişlerdir. Pek çok vaka çalışmasını da içeren bu kitapta özellikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmeye nasıl ve ne için çalışacağı konusunda pek çok açıklama vardır. Okul öz değerlendirmenin amacı konusunda ise tanısal, hesap verebilirlik ve formatif gibi farklı amaçlar olacağını, bu amaçların da farklı görevler ve hedef kitleler için uygunluğu konusunda değişiklikler göstereceğini belirtmişlerdir. Genel olarak okul öz değerlendirmenin amacının okulun eğitim öğretim sürecindeki niteliği hakkında veriler elde etmek, ona göre yeni bakış açıları geliştirmek, okulun genel kapasitesi ile ilgili detaylı bilgiler elde etmek olduğunu belirtmişlerdir.

Scheerens (2002) makalesinde okul öz değerlendirmeyi okulun kendi değerlendirmesi için sorumluluk aldığı bir tür değerlendirme olarak tanımlanmıştır. Kategorizasyonların detaylı olarak gözden geçirilmesi ile anlaşıldığı üzere okulun sorumluluğu üstlenmesi, dışarıdan gelen tarafların değerlendirme yöntemlerini şekillendirmesini engellemediği belirtmiştir. Scheerens (2002)'nin makalesinde Avrupa'dan yapılan vaka incelemeleri, birçok durumda okul öz değerlendirmesinin dışsal bir değerlendirmenin yan ürünü, sonucu veya dengeleyicisi olarak gerçekleştiğini göstermiştir. Bu vaka incelemelerinin birçoğu, hesap verebilirlik ve öz gelişime yönelik bir yönelim gösterdiğini, bunlardan birine özgü bir tek yönelimle

olmadığını savunmuştur. Gelişmekte olan ülkelerde okul öz değerlendirmesinin uygulanmasına gelindiğinde, Avrupa'da dış ve iç okul değerlendirmesinin hibrit formlarının deneyimi, dezavantajdan ziyade bir avantaj, eğitimdeki değişim ve iyileşme için önemli bir kaldıraç olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kyriakides ve Campbell (2004) yapmış oldukları çalışmada üç prosedürel sorunun olduğunu ve ilkinin okul öz değerlendirmenin amaçları konusunda netlik ve uzlaşının sağlanması olduğunu ifade etmiştir. Okullardaki farklı paydaşların farklı beklentilerinin olacağı, bu durumda da onların okul öz değerlendirmenin amaçları üzerindeki görüşlerinin çatışabileceği veya uzlaşma sağlanacağını varsayan bir model tasarımının iyi olabileceğini belirtmişlerdir. Onlara göre okul öz değerlendirmenin ilk adımı, hedefinizi net bir şekilde anlamanın ve okul öz değerlendirmeye nasıl ulaşacağınızın önemli olduğu varsayımına dayanmaktadır. Diğer iki önemli unsur olarak da veri kullanımı ve etkili bir ortamın oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu prosedürlerin olumlu sonuçlanmasının etkili ve kaliteli bir okul öz değerlendirme sürecine yardımcı olabileceğini savunmuşlardır.

Swaffield ve MacBeath (2005)'in yazmış oldukları makale özellikle okul öz değerlendirmesinde kritik bir dostun rolü açısından, bazı önerileri eleştirmek için bir dizi araştırma projesine dayanmıştır. Tartışılan konular arasında öz ve harici değerlendirme modelleri, bağlamın önemi ve kritik bir dostun okul öz değerlendirmeye nasıl destek olabileceği konusunda çeşitli yolların bulunduğu belirtilmiştir. Burada belirtilen kritik dost terimi ile denetçilere, danışmanlara, diğer okul müdürlerine, iş veya üniversite danışmanlarına, ebeveynlere veya okul yöneticilerine vurgu yapılmıştır. Okul öz değerlendirmesiyle ilgili kritik dostların çalışmalarına dair birikmiş kanıtlar, terimin çok rahatça kullanılmasına karşı dikkatli ve eleştirel bir bakış açısına sahip olmamızı, kritik dostun ne olduğu ve ne olmadığı konusunda netlik olması gerektirdiğini savunmuşlardır.

Hofman ve diğerleri (2005) yazmış oldukları makalede okul öz değerlendirme sürecinin uygulanması için birçok araç mevcut olsa da bunların odak, kalite ve tür açısından farklılık gösterdiğini (örneğin, anketler, testler, gözlemler, sınıf danışmanlığı, kalite haritaları, hızlı taramalar vb.) ve bunun da okulların kendi özel durumlarına uygun araçları seçmede sorunlar yarattığını belirtmişlerdir. Okul öz değerlendirmenin araçlar boyutuna daha çok odaklanılan bu çalışmada okul öz değerlendirme araçları için güvenilir ve geçerli bir değerlendirme çerçevesi tasarlamak için araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda hesap

verebilirlik ve okul iyileştirme bağlamına odaklanmış araçların daha çok tercih edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Janssens ve Van Amelsvoort (2008) yazmış oldukları makalede yedi Avrupa ülkesindeki eğitim denetim kurulları tarafından kullanılan okul öz değerlendirmenin etkileri üzerine yapılan keşifsel bir çalışmanın sonuçlarını göstermişlerdir. Bu çalışma, okul öz değerlendirmenin okul denetim sistemi içine güçlü bir şekilde dahil edildiği ülkelerde okul öz değerlendirmenin formu ve içeriği konusunda denetim kurulunun oldukça önemli bir derecede yönlendirme yaptığını aynı zamanda hem iyileştirmeye hem de hesap verebilirliğe odaklandığını ortaya çıkarmıştır (İngiltere, İskoçya, Hollanda ve Kuzey İrlanda). Diğer yandan, okul öz değerlendirmenin okul denetimi yapısındaki konumu daha orta düzeyde veya zayıf olan ülkelerde, yönlendirme derecesi açık (Hesse, Danimarka) ile önceden yapılandırılmış (Belçika, Aşağı Saksonya) arasında değişmekte ve daha çok iyileştirme odaklı olduğu belirtilmiştir.

Simons (2011) makalesinde okulların kendi öz değerlendirmelerini yapmalarının, hem okul içindeki mesleki gelişim hem de dış kaynaklardan gelen hesap verebilirlik talepleri için çift amaçlı hizmet etme durumu üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öz değerlendirmenin doğru bir şekilde yürütüldüğünde eğitim öğretim sürecinde mesleki gelişim ve hesap verebilirlik kapsamında uygun, geçerli ve güvenilir bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır.

Nayır ve McNamara (2014) yazmış oldukları araştırma makalesinde alanyazını incelemiş ve çoğu ülkede hesap verebilirliğin ve iyileştirmenin eğitimde kalite gelişimi için önemli olduğunu, birçok ülkenin eğitimde uyguladıkları denetim politikalarını sürekli yenilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Yazmış oldukları makaledeki araştırma sonuçları okul öz değerlendirmenin eğitimde gelişim ve kapasite artırma çalışmaları kapsamında olumlu ve güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yazarlara göre asıl sorun okullarda güvenilir ve geçerliliği yüksek bir okul iyileştirme çalışmaları yapabilmenin zorluğudur. Ek olarak, araştırmacılar okul öz değerlendirme süreci için ise İrlanda'nın iyi bir örnek olduğunu, denetim politikalarında okul öz değerlendirmenin 10 yıldan fazladır yer aldığını belirtmişlerdir.

Garira (2019) yazmış olduğu makalesinde okul öz değerlendirme sürecini okulların koşullarındaki, süreçlerindeki ve performanslarındaki güçlü ve zayıf yönleri sistematik olarak belirleyerek öğretmenlerin öğretim uygulamalarını

geliştirmek ve öğrencilerin öğrenimini artırmak için gerekli iyileştirmeleri yapmak amacıyla kullanılan bir süreç olarak kullanılmaktadır. Bu şekilde, eğitim kalitesini artırarak eğitimde kaliteyi iyileştirmeyi hedeflemiştir. Ek olarak gelişmiş ülkelerden biri olan İskoçya ve diğer bazı gelişmekte olan ülkeler, okullardaki eğitim kalitesini değerlendirmek için kapsamlı okul öz değerlendirme çerçevelerine sahip olduğunu ve bu şekilde okul etkinliği ve gelişimi sağlandığını belirtmiştir. Ancak okul öz değerlendirmenin yeni yeni kullanıldığı bazı ülkelerde bu çerçevelerin geliştirilmesinde kullanılan süreçler, bu tür çerçeveleri geliştirmek isteyenlere yardımcı olabilecek kaynakların mevcut olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle bu makalesinde okullardaki eğitim kalitesini değerlendirmek, okul öz değerlendirme çerçeveleri geliştirmek için kullanılabilecek bir süreç modeli önermiştir. Bu modeli geliştirirken Garira (2019) daha çok okul öz değerlendirmenin çerçeve boyutuna odaklanmıştır. Okul öz değerlendirmenin çerçeve boyutunu tasarlarlarken ise pek çok alanda gelişmiş ülkelerin okul öz değerlendirme çalışmalarını incelemiştir ve tasarladığı bu okul öz değerlendirme modelinin eğitim niteliğinin iyileştirilmesinde daha etkili olduğunu savunmuştur. Tasarladığı modelde öncelikle okulun okul öz değerlendirmeye neden ihtiyacı olduğunu yani amacını açık bir şekilde ortaya çıkarması gerektiğini belirterek özellikle okul gelişimi, profesyonel gelişim, öğretimin öğrenmenin iyileştirilmesi ve hesap verebilirlik amaçları üzerinde durmuştur. Tasarlanan modelin doğru kullanımı ile eğitim kalitesini daha da iyileşeceğini savunmuştur.

Guildea (2021) yapmış olduğu çalışmada İrlanda'da bulunan bir ortaöğretim okul öz değerlendirmesi sonrası velilerin ve öğrencilerin bakış açılarını inceleyerek analiz etmiştir. Guildea (2021) çalışmasında kapsamlı bir alan yazın taraması yaptıktan sonra bazı araştırma soruları belirlemiştir. Özellikle ‘Okul öz değerlendirmenin öğrenci ve veliler tarafından algısı nedir?’ araştırma sorusundan elde edilen verilerde yapılan tematik analizi sonucunda bir temada paydaşların okul öz değerlendirmeyi değerlendirmenin amacı ile algıladıklarını ortaya koymuştur. Onlara göre değerlendirmenin dört farklı amacı desteklediği ortaya çıkmıştır. Okul öz değerlendirmenin amacının bireysel gelişimi desteklemek olduğu, diğer bir amacının eğitim öğretim süreci içerisinde performansların değerlendirildiği bir hesap verebilirliği desteklediği görüşleri ortaya çıkmıştır. Ek olarak okul öz değerlendirmenin amacı ekonomik gelişmeyi desteklediği, son temada ise okul öz değerlendirmenin hiçbir amacının olmadığı görüşü belirtilmiştir.

McNamara ve diğerleri (2022) birlikte yazmış oldukları makalede bu tezin amacına çok yakın bir araştırma yapmışlardır. Makalede İrlanda'nın zorunlu tutulan okul öz değerlendirme sürecinin geçmişten günümüze tarihsel ve çağdaş bağlamı ele almış, 2008'den sonra okul öz değerlendirmede zorlu ekonomik şartlar olsa da yükseliş olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu yükselişin altında ise üç amacın yer aldığı belirtilmiştir. Onlara göre İrlanda'da var olan okul öz değerlendirme tek bir mantıktan ziyade birbirini tamamlayan ve çelişen mantıkların bir araya geldiği bir yapıdan oluşmaktadır ve resmi belgelerde veya ortamlarda iyileştirme öncelik olarak öne sürülse de hesap verebilirliğin ve ekonomik mantığın da baskın olduğu sonucuna varmışlardır.

2.11.3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Yapılan araştırmalar ve alanyazın incelendiğinde okul öz değerlendirme ile ilgili özellikle ulusal alanda sınırlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Daha çok uluslararası çalışmaların bulunduğu okul öz değerlendirmenin amaç boyutuna ise genellikle araştırmalarda dolaylı olarak yer verilmiş ve net bir amaçtan söz edilmemiştir. Uluslararası alanda sadece McNamara ve diğerlerinin (2022) tamamen amaca odaklanarak bir makale yazdığı görülmektedir.

Ulusal alanyazına konu olmuş okul öz değerlendirme üzerine yazılan araştırmalarda amaç boyutuna kısmi olarak değinilmiştir ve daha çok eğitim öğretimde iyileştirme amacının ağır bastığı görülmüştür. Okul öz değerlendirmenin okulun niteliğini artırmada büyük öneminin olduğu da yine alanyazındaki bu araştırmalar ile anlaşılmaktadır. Okul öz değerlendirmenin amacının ne olduğu konusunda da belirsizliklerin olduğu ve açık olmadığı, bu durumun da okul öz değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Ulusal alanyazında okul öz değerlendirmenin amaçları arasında; okulu geliştirme, iyileştirme, hesap verebilirlik, ekonomik, şeffaflık, bilgi toplama, hesap verebilirliği artırma, eğitim öğretim alanının gelişimini sağlama, kaliteyi artırma, okulun kendi kendini iyileştirmesi, okulun gerçekleştirmek istedikleri hedeflere ulaşp ulaşamadıklarını değerlendirme, değişen çevreye uyum sağlama, toplumun beklentilerine cevap verme, okulda belirlenen standartları daha da yükseltme, eğitim öğretim sürecinden verim alma gibi eylemlerin yer aldığı görülmektedir.

Uluslararası alanyazına konu olmuş okul öz değerlendirme üzerine yapılan araştırmalarda yine amaç boyutuna kısmi olarak değinilmiştir. Ulusal alanyazına kıyasla uluslararası alanyazında daha çok okul öz değerlendirme üzerine araştırmaların yapıldığı ve yazıldığı görülmüştür. Yapılan bu pek çok araştırmada yine okul öz değerlendirmenin amaç boyutuna doğrudan olmasa da dolaylı olarak değinilmiştir. Yapılan araştırmalarda ulusal alanyazına benzer olarak okul değerlendirme sürecinde amacın belirsiz ve açık olmadığı durumlarda okul öz değerlendirme çalışmasının da karışık ve gerçeği yansıtmayacağı ifade edilmiştir. Bu yüzden de pek çok çalışmada okul öz değerlendirme çalışmasını amaç boyutunun kritik rolü olduğu belirtilmiştir. Genel olarak alanyazına bakıldığında okul öz değerlendirmenin amacının yine okulu iyileştirme olduğu görülmüştür. Uluslararası alanyazında okul öz değerlendirmenin amaçları arasında; politik olma, hesap verebilir olma, mesleki gelişim, kurum geliştirme, eğitim öğretim iyileştirme, öğrenmeyi iyileştirme, sınav ve test sonuçlarına göre iyileştirme, okulları sistematik hale getirme, güçlü kanıtlar sunma, prosedürler geliştirme, eğitim öğretim sürecine yardımcı olma, sorumluluk hiyerarşisini koruma, anlaşılabilir olma, formatif olma, yeni bakış açıları geliştirme, öğrencilerin öğrenimini artırma, eğitim kalitesini değerlendirme, bireysel gelişimi destekleme, performansları değerlendirme, ekonomik gelişmeyi destekleme gibi amaçlar bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutunu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama aracının geliştirilme sürecine, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına, son olarak araştırma etiğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye ve İrlanda'da bulunan ortaokullardaki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik görüş ve önerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma bir nitel araştırmadır. Nitel araştırmalar gerçek dünya problemlerini keşfetmeye ve daha derin bir anlayış sağlamaya yönelik yapılan araştırma türüdür. İnsan davranışlarının süreçlerini ve modellerini açıklama yeteneği olup nicel olarak doğru bir şekilde ölçmenin zor olabileceği deneyimler, tutumlar ve davranışlar gibi olguları nitel bir yaklaşımla katılımcıların kendilerinin nasıl, neden veya neyi düşündüklerini, hissettiklerini ve yaşadıklarını açıklamasına olanak tanır (Tenny vd., 2022). Ayrıca nitel bir yaklaşım, araştırmacının genellikle yapılandırmacı bakış açısına dayalı olarak bilgi iddialarında bulunduğu bir yaklaşımdır (yani bireysel deneyimlerin çoklu anlamları, sosyal ve tarihsel olarak oluşturulan anlamlar, bir teori veya model geliştirme niyetiyle) veya savunucu/katılımcı bakış açılarına dayalıdır (yani politik, konu odaklı, iş birliği veya değişim odaklı) (Creswell, 2003).

Okul öz değerlendirme süreci de yapısı ve işleyiş süreci gereği nicelden daha çok nitel araştırma yapısına uygun olduğundan bu çalışmada nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırmalar karmaşıkları anlamak, katılımcıların deneyimlerini duygularını ve düşüncelerini daha detaylı bir şekilde incelemek için uygun bir araştırma türü olduğundan okul değerlendirmenin karmaşık ve çok aşamalı süreçleri için de tercih edilmiştir. Bir okul öz değerlendirme sürecinde öğretmenlerden velilere yöneticilerden öğrencilere kadar farklı paydaşlar bulunmaktadır. Nitel araştırma ile bu farklı paydaşların tecrübeleri, fikirleri, etkileşimleri ve algılama biçimleri derinlemesine ve öznel bir şekilde incelenebilmektedir. Benzer şekilde okul öz değerlendirme süreçleri uygulayan kişilere veya ülkeden ülkeye farklılık göstermesi sebebiyle esnek veya uyarlanabilir bir araştırma türü olan nitel araştırma kullanmayı teşvik etmiştir. Okul yöneticilerin görüşlerinin alındığı bu araştırma sürecinde özellikle okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutu üzerine atfettiği anlamlara, görüşlere, önerilere ve düşüncelere odaklanılmıştır. Nitel araştırmalar da ele alınan konunun katılımcılar tarafından nasıl yorumlandığını onların bakış açısı ile incelemekte kişilerin onları yüklediği anlamlara odaklanmaktadır (Baltacı, 2019). Bu nedenlerle bu çalışmada nitel araştırma tercih edilmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Aytaçlı (2012)'nin da belirttiği gibi durum çalışmaları derinlemesine bilgi vererek var olan gerçek durumları derin ve kapsamlı bir şekilde işleyip iyice anlamaya imkan vermektedir. Ayrıca durum çalışmaları derinlemesine bilgi elde edilmek istenen araştırma konularına uygun olup durumlar arasında da farklı karşılaştırmalar yapma olanağı vermektedir. Bu çalışmada da Türkiye ve İrlandalı okul yöneticilerinin görüşleri karşılaştırılacağından bu iki ülkedeki kişilerin görüşleri arasındaki farkları anlamada durum çalışması kullanımı tercih edilmiştir. Benzer olarak durum çalışmaları karmaşık durumlar hakkında derinlemesine bilgi elde etmek ve karmaşık durumları anlamak için kullanılmaktadır. Okul öz değerlendirme süreci de pek çok boyut, katılımcı, etkileşim içeren karmaşık bir süreç olduğu için durum çalışması kullanımı uygun görülmüştür. Durum çalışmaları eğitim öğretim ortamlarında var olan eğitimin uygulayıcıları, eğitime katılan öğrenciler veya var olan eğitim ile ilgili yapılar bir durum olarak kabul edilip belirli bir mekan ve zaman sınırlaması içerisinde araştırılabilmektedir (Doğru ve Sağlam, 2024). Bu bağlamda okul öz değerlendirme süreci de eğitim öğretim ortamlarında uygulandığından ve ortaokul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik

görüşleri ile detaylı bilgi elde edilmek istendiğinden durum çalışması yapılması uygun görülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre durum çalışmaları yapılırken uygulanması gereken sekiz aşama bulunmaktadır;

1. Araştırma sorularının oluşturulması
2. Araştırma sorularına ait alt problemlerin oluşturulması
3. Analiz edilecek birimin belirlenmesi
4. Araştırması yapılacak durumun belirtilmesi
5. Araştırmaya katılacak kişilerin seçilmesi
6. Verilerin toplanması ve sorularla ilişkilendirilmesi
7. Verilerin analizinin ve yorumunun yapılması
8. Çalışmanın raporlaştırılması

Bu bağlamda araştırma süresince durum çalışmasının yukarıda belirtilen sekiz aşaması takip edilmiştir. Buna göre öncelikli olarak araştırma sorusu “Türkiye ve İrlanda’da bulunan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusu için ise Türkiye ve İrlanda’da hali hazırda uygulanan okul öz değerlendirme uygulamalarına yönelik ortaokul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda; “Okul öz değerlendirme ne anlama gelmektedir?”, “Okul öz değerlendirme sürecinin amacı nedir ve hangi ihtiyaçlardan doğmuştur?”, “Okul yöneticileri, okul öz değerlendirme sürecinin amacı hakkında nasıl bir görüşe sahiptirler?”, “Okullarda öz değerlendirme sürecinin amacına yönelik benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?”, “Okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin önerileri nelerdir?” şeklinde alt problem soruları oluşturulmuştur. Analiz edilecek birim Türkiye ve İrlanda’da uygulanan okul öz değerlendirme süreci olarak belirlenip sürecin amaç boyutuna odaklanılmıştır. Durum belirlendikten sonra araştırmaya katılacak kişiler kartopu örneklem yöntemi ile belirlenmiş ve görüşmeler yapılarak detaylı veriler toplanmıştır. Daha sonra bu verilerin de analizi yapılarak araştırma raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları Türkiye’den 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin başkenti Ankara ilinin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, kamu kuruluşu olan ortaokullarda görev yapan 10 Türk okul yöneticisinden ve aynı zamanda İrlanda’dan 2022-2023 eğitim öğretim yılında İrlanda’nın başkenti Dublin’deki devlet okullarında ve ortaokulda görev yapan 10 İrlandalı okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan, katılımcıların seçiminde seçkisiz olmayan (olasılığa dayalı olmayan) örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü araştırılmak istenen okul öz değerlendirme konusunda zengin bilgi kaynağı durumunda olan bir kişiye ulaşıp onun yönlendirdiği kişilere ulaşmaya çalışılmıştır. Bu örnekleme, nitel araştırmalarda en popüler örnekleme yöntemlerinden biridir ve merkezinde ağ oluşturma ve yönlendirme özellikleri vardır. Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokullarda çalışan okul yöneticileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı, genellikle araştırma seçeneklerine uyan ve araştırmaya katılımcı olmaya davet edilen ilk temasla başlayıp daha sonra uygun katılımcılardan, araştırma nedenlerine uyan ve potansiyel olarak istekli katılımcılar olabilecek diğer ortaokul okul yöneticilerini önermelerini istemiştir. Onlar da daha sonra diğer potansiyel katılımcıları tavsiye ederek süreç belirli bir hedef sayıya ve doyma noktasına ulaştığında tamamlanmıştır. Çünkü zincir örnekleme yöntemi olarak da bilinen kartopu örnekleminde araştırmacılar, artan bir katılımcı zincirini yakalayıp bunlardan gelişen örnekleme ivmesi ile ilk bağlantıları kurmak için sosyal ağlarını kullanmaktadır. Ardından kişi tavsiyesi genellikle hedef sayıya veya doyma noktasına ulaşıldığında sona ermektedir (Parker vd., 2019). Aşağıda katılımcıların kısa demografik bilgilerine yer verilmiştir. Katılımcıların okulları ve bulundukları ilçe bilgileri araştırmacıda saklı tutulmuştur.

Tablo 3.1. Türk Örneklem Kısa Demografik Bilgisi

	Kod	Mesleki Yılı	Konum
Okul Yöneticileri	TK1	23	Ankara
	TK2	15	Ankara
	TK3	16	Ankara
	TK4	22	Ankara
	TK5	10	Ankara
	TK6	13	Ankara
	TK7	15	Ankara
	TK8	20	Ankara
	TK9	23	Ankara
	TK10	18	Ankara

Tablo 3.1'den anlaşılabacağı üzere araştırmada 10 katılımcı seçilmiş ve bu katılımcıların nerede yaşadıkları ve mesleki tecrübelerinin ne kadar olduğu belirtilmiştir. **TK** kodu ile kastedilen **Türk Katılımcı**lardır.

Tablo 3.2. İrlandalı Örneklem Kısa Demografik Bilgisi

	Kod	Mesleki Yılı	Konum
Okul Yöneticileri	İK1	24	Dublin
	İK2	35	Dublin
	İK3	17	Dublin
	İK4	26	Dublin
	İK5	34	Dublin
	İK6	23	Dublin
	İK7	18	Dublin
	İK8	30	Dublin
	İK9	22	Dublin
	İK10	26	Dublin

Tablo 3.2'den anlaşılabacağı üzere araştırmada 10 katılımcı seçilmiş ve bu katılımcıların nerede yaşadıkları ve mesleki tecrübelerinin ne kadar olduğu belirtilmiştir. **İK** kodu ile kastedilen **İrlandalı Katılımcı**lardır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Türkiye'deki ve İrlanda'daki ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinde amaç boyutuna yönelik görüş ve önerileri karşılaştırmalı olarak inceleyen bu nitel araştırmada kartopu örneklem yöntemi ile seçilen 10 Türk, 10 İrlandalı okul yöneticisinden veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Weiss (1995)'in önerdiği gibi okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin deneyimlerini ve tutumlarını elde etmek, katılımcıların şahsi fikirlerini sorgulamak için etkili bir yöntem olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması tercih edilmiştir. Yapılan bu görüşmeler için veri toplama aracı olarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmalarda veri toplama aracının geliştirilmesi her araştırmanın temelinde bulunan, doğru, güvenilir verilerin elde edilmesinde büyük katkı sağlayan kritik bir aşamadır.

3.3.1. Görüşme Formu

Bir durum çalışması olan bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların araştırma konusu hakkında fikirlerini duygularını ve bilgilerini aktif bir şekilde beyan ettikleri, yaşadıkları olayları anlattıkları nitel veri toplama tekniğine görüşme denmektedir. Görüşmelerdeki asıl amaç katılımcıların kendi iç dünyalarına ulaşarak kişilerin öznel görüşlerinin belirlenebilmesi (Baltacı, 2019; Patton, 2002) ve bir olgu, bir durum veya bir olay hakkında daha kapsamlı bir bilgi vermesidir (Dömbekçi ve Erişen, 2022). Bu bağlamda kullanılacak görüşme formu hazırlanırken pek çok önemli noktalara dikkat edilmiştir. Öncelikle okul öz değerlendirme üzerine alanyazın incelemesi yapılmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen, öğrenilen bilgiler çerçevesinde bir görüşme formu tasarlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formunun uzman görüşü ile yeniden düzenlenerek son hali verilmeye çalışılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ile okul yöneticileri tarafından görüşme formunun geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda bazı sorularda düzeltmelere gidilmiş, bazıları çıkarılmış ve görüşme formunun son hali ortaya çıkmıştır. Görüşme formu için detayları içeren alt başlıklar aşağıda verilmiştir.

3.3.2. Alanyazın İncelemesi

Myers (2019) kendi çalışmasında bir görüşme formu oluşturulurken öncelikle geniş bir alanyazın taraması yapılmasını, hazırlanan soruların çalışılacak hedeflere ve araştırma amacına uyup uymadığı konusunda uzman görüşlerinin olması gerektiğini savunmuştur. Buradan hareketle okul öz değerlendirmenin amaç boyutu üzerine yapılan alanyazın incelemesi yapılırken özellikle alanyazında uygulanmış ve araştırma eklerinde paylaşılmış görüşme soruları da incelenmiştir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2022; Barry vd., 2022; Bozkuş ve Gündüz, 2013; Chapman ve Sammons, 2013; Eurydice, 2015; Garira, 2019; Harvey, 2015; Hofman vd., 2009; Kyriakides ve Campbell, 2004; Kurum, 2019; Kurum ve Çinkır, 2022; Ladden, 2015; MacBeath, 1999; Mathews, 2010; McNamara ve O'Hara, 2008; Nayır ve McNamara, 2014; O'Brien vd., 2015; Ottesen ve Stephens, 2018; Reynolds, 2020; Scheerens, 2002; Schildkamp vd., 2012; Simons, 2013; Vanhoof ve Van Petegem, 2012; Varkas, 2022).

3.3.4. Görüşme Formunun Taslağının Hazırlanması

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle kolay ve anlaşılabilir sorular olmasına önem verilmiştir. Ayrıca bu soruların değerlendirmenin amaç boyutuna yönelik odak sorular olarak hazırlanması sağlanmıştır. Görüşme soruları için görüşme sonucunda ulaşılabilecek hedeflerden uzaklaşmamak adına belirli bir program ve plan oluşturulmuştur. Konu ile ilgili tutarlı açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorular yazılırken yönlendirme içeren ifadelerden kaçınılmıştır. Her katılımcıya sorulmayan, bazı soruları daha anlaşılabilir kılan, görüşme esnasında faydası olacağı düşünülen alternatif sorular ve sonda sorular eklenmiştir. Görüşme formu tasarlanırken sorular içeriğe göre mantıklı bir şekilde düzenlenmiş ve sıralanmıştır. Özellikle ilk sorular daha çok konuyu tanımlayıcı ve görüşlerini ifade edebilecekleri genel sorulardan oluşmuştur. Bu şekilde asıl konuya da geçişin kolay olması hedeflenmiştir. Görüşme formundaki sorular araştırmacının alanyazın ve kavramsal çerçeve incelemesi sonucunda bizzat kendinin hazırladığı sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun taslağı hazırlanırken araştırmacı danışmanlar ile de sürekli iletişim halinde olup sorular üzerine sürekli kritik yapmışlardır.

3.3.5. Uzman Görüşü

Görüşme formu hazırlanırken her aşamasında uzman görüşünün alınmasına özellikle önem verilmiştir. Genel olarak form hazırlanırken araştırmacı ve danışman sürekli iş birliği halinde çalışmıştır. Oluşturulan görüşme formu tamamlandığında pek çok uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca İrlandalı katılımcılara da sorular sorulacağından görüşme formunun İngilizce hali gönderilerek İrlanda'da da bulunan ve bu alanda akademik çalışmaları bulunan iki uzmandan görüş istenmiştir. Yine Türkiye'de bu alanda akademik çalışmalar yapan dört uzmana danışılmıştır. Ayrıca en önemlisi bu araştırmanın özellikle odaklanmış olduğu iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik mantıklarının savunucusu olan MacBeath'e de görüşme soruları gönderilip görüşleri alınmıştır. Ayrıca bir Türkçe öğretmeninden de görüşme formu üzerindeki sorularda var olan anlatım bozuklukları, yazım hataları düzeltilmesi istenmiştir. Her uzmanın kendi odağına bağlı olarak dikkat etmiş olduğu form üzerindeki detaylar üzerine düzenlemelere gidilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

3.3.6. Görüşme Formunun Oluşturulması

Yapılan alanyazın incelemesi, form taslaklarının oluşturulması ve uzman görüşlerinin alınması sonrasında görüşme formunun yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle kısa kişisel bilgiler alanı oluşturulmuştur. Ayrıca form içerisinde araştırmanın adı ve amacına da yer verilmiştir. Ardından görüşme formu içerisindeki açık uçlu sorular düzenlenerek forma son şekli verilmiştir. EK1'de görüleceği gibi görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Genel sorular
 - Görüşme öncesi ısınma soruları
 - Görüşme sonunda son sorular
2. İyileştirme mantığına yönelik sorular
3. Ekonomik mantığa yönelik sorular
4. Hesap verebilirlik mantığına yönelik sorular

Form içerisinde genel sorular kısmında dört görüşme öncesi ısınma soruları, üç görüşme sonundaki son sorular olmak üzere yedi adet açık uçlu soru bulunmaktadır. İyileştirme mantığına yönelik sorular ise altı adettir. Ekonomik mantığa yönelik sorular da yine altı adettir. Hesap verebilirlik bağlamında ise sorulan soruların sayısı yedidir. Bunlara ek olarak ise beş adet de sonda sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Toplam olarak görüşme formu içerisinde ki soruların sayısı 31'dir. Soru sayısının özellikle fazla olması araştırmanın daha da derin ve kapsamlı bir şekilde analizini sağlamıştır.

3.3.7. Pilot Çalışma

Görüşme formunun düzenlenmesi sonrasında son hali verilen form ile pilot çalışması yapılmıştır. Dört Türk ve dört İrlandalı okul yöneticisi olmak üzere toplam sekiz katılımcı ile pilot çalışması tamamlanmıştır. Pilot çalışması sonrasında katılımcılardan gelen dönütler ve cevapları göre görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda asıl görüşmeye başlamadan önce bazı görüşmeciler ile pilot çalışması gerçekleştirilmektedir. Özellikle görüşme formundaki sorular araştırmacının bakış açısıyla belirli anlamlar içerebilir fakat bazen araştırmacı dışındaki kişiler aynı soruları farklı şekilde algılayabilmektedir. Bu da görüşmecilerin farklı cevaplar vermesine sebep olmaktadır. Yapılan pilot çalışma sonrasında görüşme formu üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı asıl görüşmeleri yapmadan önce bu pilot çalışma ile görüşme süresince yapması gerekenleri deneyimlemiş, görüşme sürecini yönetme becerisi de elde etmiştir. Bu da sonradan yapılan asıl görüşmelerin niteliğini arttırmıştır.

3.3.8. Görüşme Formunun Nihai Düzenlenmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan görüşme formu; alanyazın incelemesi, uzman görüşleri ve pilot çalışması sonrasında yapılan düzeltmeler, eklemeler veya çıkartmalar sonucunda son halini almıştır. Ardından veri kaynakları olan Türkiye ve İrlandalı katılımcılara görüşme formu üzerindeki sorular sorulmuş ve istenilen veriler toplamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşme formu içeriği netleştirildikten sonra verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Verilerin toplanması adımı, araştırmacılar için gerçeklerle yüzleşme zamanıdır (Baltacı, 2019). Görüşme boyunca formdaki soruların açık ve net bir şekilde okul yöneticilerine yöneltilmesi sağlanmış ve gerekli durumlarda konunun anlaşılması için derinleştirilmiştir.

İstenilen araştırma yapma izinleri alındıktan sonra Türk katılımcılarla yapılan görüşmeler, araştırmacının bizzat Ankara'ya gidip yüz yüze görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. İrlandalı okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler ise danışmanın bizzat Dublin'e gidip yüz yüze görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun niteliğinin artması için öncelikle bazı okul yöneticileri ile pilot çalışmalar yapılmıştır. Belirli bir süre yapılan araştırmalarda yapılan görüşmeler sonucunda belirli bir aşama sonrası elde edilen verilerin kendilerini tekrar ettiği görülmektedir (Morse, 2016; Shenton, 2004). Bu bağlamda yapılan görüşmeler sonucunda 10 Türk katılımcı ve 10 İrlandalı katılımcı ile veri doygunluğuna ulaşıldığı, elde edilen verilerin tekrar ettiği gözlemlendiğinden veri toplama sürecine son verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerde katılımcılara görüşme soruları sorulmadan önce araştırma sürecinden bahsedilmiş, amacı ve önemi konusunda gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşmeler yapılırken okul yöneticilerinin müsait olduğu bir yer ve zamanda yapılmasına dikkat edilmiştir. Ek olarak görüşme başlamadan önce her katılımcıya yapılacak görüşmenin kayıt altına alınacağı belirtilmiş ve katılımcının rızası alınmıştır. Özellikle görüşme yapılan ortamda gürültü olmamasına, katılımcının görüşmeye odaklanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca katılımcı ile araştırmacı baş başa görüşmüşlerdir, başka kişiler ortamda bulunmamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin çözümlemesi için nitel veri analizi türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; dünyayı veya bir fenomeni karakterize etmekte olup kim, ne, nerede, ne zaman ve ne ölçüde gibi soruları cevaplamak için verilerdeki kalıpları tanımlamaktadır (Loeb vd., 2017). Bu analiz yöntemi araştırma sorularına göre düzenlendi. Ek olarak MacBeath (2005b)'in

üç mantık yaklaşımına (iyileştirme, ekonomik, hesap verebilirlik) ve önceden belirlenmiş bir çerçeve temelinde temalar altında sınıflandırıldı. Daha sonra tümden gelim bir analiz uygulanarak elde edilen sonuçlar raporlaştırıldı.

Yıldırım ve Şimşek (2021), betimsel analizin dört aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. İlk aşamada belirli bir çerçeve oluşturulması gerekmektedir. Görüşmelerden elde edilecek verilerin analizi için bir temel oluşturulmalıdır. Oluşturulacak bu temel, araştırma sorularından kavramsal çerçeveden veya görüşülecek konunun yapısına göre çeşitli unsurları da içererek ortaya çıkmaktadır. Bu ilk aşamada elde edilecek verilerin hangi temalar altında şekilleneceği ve gösterileceği belirlenmektedir.

2. İkinci aşama ise elde edilen verilerin işlenmesi sürecidir. Görüşmelerden elde edilen veriler İlk aşamada tasarlanmış temel çerçeveye göre analiz edilir ve düzenlenir. Bu ikinci aşamada önemli veriler özellikle belirtilir ve daha anlamlı bir şekilde bağdaştırılır. Özellikle araştırmanın sonuç bölümlerinde ihtiyaç duyulacak alıntılar bu aşamada netleşir.

3. Üçüncü aşamada ise bulgular elde edilen verilere göre tanımlanmalıdır. Verilerin net bir ve açık bir dille belirtilmesi ve elde edilen verilerin özüne erişilmesi sağlanır.

4. Son aşamada ise bulgular yorumlanmaktadır. Üçüncü aşamada elde edilen verilere göre bulguların tanımlanması sonrasında bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri, bağlantılar, farklı bağlamlar arasında karşılaştırmalar yapılır. Bu aşamada özellikle araştırmacının yorumu dikkat çekmektedir.

Betimsel analizin bu dört aşaması da araştırma sürecinde uygulanmıştır. İlk aşamadaki belirli bir çerçeve oluşturulması konusunda MacBeath'ın üç mantık yaklaşımı birer tema olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak bir de genel görüşler ve öneriler teması eklenmiştir. Aşağıda analiz aşamasına geçmeden önce alanyazın ve kavramsal çerçeveye dayalı belirlenen temalar aşağıda açıkça belirtilmiştir:

1. Türk Katılımcıların Genel Görüşleri
2. Türkiye’de İyileştirme Mantığı
3. Türkiye’de Ekonomik Mantık
4. Türkiye’de Hesap Verebilirlik Mantığı
5. Türk Katılımcıların Önerileri
6. İrlandalı Katılımcıların Genel Görüşleri

7. İrlanda'da İyileştirme Mantığı
8. İrlanda'da Ekonomik Mantık
9. İrlanda'da Hesap Verebilirlik Mantığı
10. İrlandalı Katılımcıların Önerileri

Analiz aşamasına geçildiğinde ise katılımcıların görüşlerine göre netleşen ve yeniden düzenlenen temalar aşağıda verilmiştir:

1. Türk Katılımcıların Genel Görüşleri
2. Türkiye'de İyileştirme Mantığı
3. Türkiye'de Ekonomik Mantık
4. Türkiye'de Hesap Verebilirlik Mantığı
5. Türk Katılımcıların Önerileri
6. İrlandalı Katılımcıların Genel Görüşleri
7. İrlanda'da İyileştirme Mantığı
8. İrlanda'da Ekonomik Mantık
9. İrlanda'da Hesap Verebilirlik Mantığı
10. İrlandalı Katılımcıların Önerileri
11. Türkiye ve İrlandalı Katılımcıların Genel Görüşleri
 - Alt tema; Benzerlikler
 - Alt tema; Farklılıklar
12. Türkiye ve İrlandalı Katılımcıların İyileştirme Mantığı
 - Alt tema; Benzerlikler
 - Alt tema; Farklılıklar
13. Türkiye ve İrlandalı Katılımcıların Ekonomik Mantığı
 - Alt tema; Benzerlikler
 - Alt tema; Farklılıklar
14. Türkiye ve İrlandalı Katılımcıların Hesap Verebilirlik Mantığı
 - Alt tema; Benzerlikler
 - Alt tema; Farklılıklar
15. Türkiye ve İrlandalı Katılımcıların Önerileri
 - Alt tema; Benzerlikler
 - Alt tema; Farklılıklar

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yapılan araştırmaların bilimselliğini belirleyen en önemli kriterlerinin başında geçerlilik ve güvenirlilik kanıtları gelmektedir. Yapılan çalışmalarda veri toplama araçlarını kullanırken araştırma desenini, bulguları ve analizlerin geçerliliği ve güvenirliliği konusunda çok dikkatli bir şekilde test etmek ve elde edilen sonuçları da araştırmayı okuyan kişilere doğru bir şekilde sunmak önemlidir. Geçerlilik bir araştırmada elde edilen sonuçların doğruluğuna odaklanmaktadır. Geçerlilik, ölçme işleminin amacına hizmet etme derecesidir. Ölçme işleminin ölçme amacına hizmet etmesi ise gözlenmek istenen değişkeni tam, doğru, başka bir değişken karıştırmadan ölçmeyi gerektirmektedir (Karataş, 2015). Güvenirlilik test puanlarının tutarlılığı veya tekrarlanabilirliği ile ilgilidir; yani bireylerin aynı veya paralel test araçları üzerinde test durumları arasında göreceli olarak sabit sapma puanlarını ne ölçüde bekleyebileceğimizdir (Thanasegaran, 2009). Ek olarak güvenirlilik çalışması genellikle her türlü araştırmada kullanılmaktadır. Nitel paradigma içinde veri toplamanın bir yolu olarak görülmektedir. Bu nedenle herhangi bir nitel çalışmanın en önemli test etme kalitesidir (Golafshani, 2003). Bu araştırmada da dikkat edilen ve uygulanan bazı geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.6.1. Geçerlilik

Araştırmada geçerliliğin sağlanması için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlar; elde edilen veriler üzerinde uzman incelemesi, direkt alıntı yapılması, süreçlerin, örneklemin ve verilerin detaylı olarak betimlenmesi, veri kaynağının iki ülkeden de çeşitli olması, verilerin kaynağı olan katılımcılarla uzun süre etkileşimde kalınması ve görüşme esnasında not tutulan verilerin de saklanıp daha sonra katılımcılara teyit ettirilmesi araştırmanın geçerliliği için yapılan çalışmalardır. Ek olarak bu araştırmada akran değerlendirilmesi yapılmış olup bu değerlendirmede araştırmacı tarafsız bir meslektaşına araştırmanın yöntemi, bulguları ve araştırmanın genel stratejisi ile ilgili bilgi vererek meslektaşının araştırmayı değerlendirmesi istenmiştir. Akran değerlendirilmesi ile araştırmacı öznel yorumlarının bulguları etkileyip etkilemediğini tespit edilebilmektedir (Tutar, 2022). Ayrıca araştırmacı daha önce hem konu hâkimiyetini sağlamak hem de görüşme formunu da oluşturmak amacıyla alanyazındaki pek çok araştırmayı incelemiştir. Bu sebeple araştırmacının konuya

aşinalığı da yine özellikle araştırmanın dış geçerliliği bağlamında önemlidir. Ayrıca görüşmelerin çevrim içi veya soruların gönderilmesi gibi durumlardan ziyade yüz yüze olması da yine elde edilen verilerin doğru ve geçerli olmasına önemli katkı sağlamıştır.

3.6.2. Güvenirlik

Bu araştırma içinde güvenirliliğin sağlanması için yapılan bazı çalışmalar vardır. Bunlar; elde edilen verilerin birden fazla uzman tarafından teyit edilmesi, başka bir deyişle uzman incelemesidir. Ek olarak araştırma süreci açık şekilde belirtilmiştir. Süreç içerisinde verileri analiz etmek için kullanılan kavramsal çerçeve ve çıkarımlar açık ve net bir şekilde tanımlanmıştır. Verileri analiz ederken kullanılan yöntem ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Verilerin betimsel olarak analiz edildiğinden herhangi bir yorum katılmaması ve doğrudan sunulmasına, doğrudan alıntı yapılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın daha inandırıcı ve aktarılabilir olması için her görüşme sonunda görüşmenin özeti yapılarak katılımcıya ifade edilmiş ve katılımcıdan bu özeti doğruluğu hakkında düşüncelerini söylemesi istenerek katılımcıdan onay alınmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada katılımcılarla yüz yüze görüşme sağlanmış ve aynı zamanda ses kayıtları alınmıştır. Bu ses kayıtlarını daha sonra yazıya döküp verileri çözümlemesi, özellikle iki farklı zaman diliminde yapılmış ve çözümlenen verilerin tutarlılığına bakılmıştır. Çözümleme tutarlılığı ile araştırmada elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcılar okul öz değerlendirme sürecini bizzat yaşadıkları ve bu süreci yönettikleri için veri kalitesi bağlamında yine güvenirliliği artırmaktadır. Ek olarak yapılan araştırmada ortaya çıkan kodların da tutarlı olup olmadığının hesaplanması için farklı üç uzmandan da görüş alınmıştır. Üç farklı görüşmeye ait ortaya çıkan verilerin her uzman tarafından ayrı ayrı kodlaması yapılmış ve tutarlılık seviyeleri hesaplanmıştır. Çalışmada yapılan uyuşum yüzdesi hesaplamasında “Görüş Benzerliği Sayısı/ (Görüş Benzerliği Sayısı + Görüş Farklılığı Sayısı) x 100 = Güvenirlik” formülü kullanılmıştır. Bu formül uygulandığında kodların uyuşum oranı % 83 çıkmıştır. Bu oran da araştırmanın yüksek bir güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü kodlar içerisinde tutarlılığın olması, kodlar içerisinde uyuşum yüzdesinin %80'in

üstünde olması kodlamada yüksek bir güvenilirliğin var olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994; Karaman, 2018).

3.7. Araştırmada Etik Çalışmalar

Araştırmalar yapılırken genelde insanlardan, insanlar hakkında veya yapmış oldukları çalışmalar hakkında veriler toplanmaktadır. Bu yüzden de araştırmalara katılan katılımcılara araştırma yapan kişinin dürüstlüğü konusunda karşıdaki kişide güven oluşturmalıdır (Israel ve Hay, 2006). Etik olarak araştırmaya başlamadan önce araştırmacı istenilen onayları almıştır ve araştıracağı alanlarda da erişim izni çıkarmıştır. Araştırmada okul yöneticileri ile birlikte tamamen gönüllülük esası ile çalışmalar yürütülmüştür. Katılımcılara istediği zaman araştırmayı bırakabilme yani geri çekilme seçeneği de sunulmuştur. Araştırmaya katkı sağlayan okul yöneticileri araştırma hakkında öncelikle bilgilendirilmiş ve detaylı bir şekilde açıklayan bir bilgilendirme yazısının kopyası verilmiştir. Süreç içerisinde veri toplarken veri toplama süreçlerinin tüm aşamasında araştırmacı ile katılımcılar iş birliği ve etkileşim halinde bulgulardan elde edilen yorumlar üzerine paylaşımlarda bulunmuştur. Katılımcılar aslında çok stresli değildi ancak bazen paylaştıkları düşüncelerden dolayı sıkıntı yaşıyıp yaşamayacağını düşünen katılımcıların stresi azaltılmaya çalışılmış olup bilginin ve kimliklerinin gizliliği hakkında güvence verilmiştir. Katılımcıların ismi ve görev yaptıkları okullar gizlenmiş ve isimleri TK1, TK2, İK1, İK2 gibi bazı kodlamalar kullanılarak yazılmışlardır. Katılımcılardan elde edilen ses kayıtları hiçbir yerde kullanılmayıp beş yıl sonra imha edilecektir. Görüşmelerin yapıldığı fiziki ortamlarda da özellikle dikkati dağıtacak durumların olmaması ve uygun bir ortamın olması için özen gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüş ve önerilerine ait bulgulara ayrı ayrı yer verilmiş, daha sonra iki ülkedeki görüşlerin karşılaştırmalı incelemesi yapılmıştır. Bölüm sonunda ise bulguların genel değerlendirmesine yer verilmiştir.

4.1. Türkiye'deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Türkiye'deki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüşleri; genel, iyileştirme, ekonomik, hesap verebilirlik mantığına ilişkin görüşleri ve okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik önerileri alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Genel Görüşler

Türkiye'deki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin amacı konusunda görüşme soruları formundaki (Bkz. EK1) ısınma soruları kapsamında genel görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda verilen yanıtlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Genel Görüşleri*

Tema	Kod	f
Genel Görüşler	Kontrol mekanizması	1
	Brifing	1
	Bütünlük	2
	Kimlik kartı	1
	İç denetim	1
	Yol haritası	1
	Okul fotoğrafı	1
	Done	1
	Okul röntgeni	1
	Kılavuz	1
	Evrak üstünde	1
	Zaten yapılan şeyler	2
	Angarya ve iş yükü	5
	Teşvik edici	1
	Fiziksel şartların iyileştirilmesi	5
	Hijyen odaklılık	1
	Amaç odaklılık	1
	Verimlilik	1
	Yönetim	1
	Eksik giderme	1

Tablo 4.1’de Türkiye’de okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin onlar için ne ifade ettiği, okul öz değerlendirmenin hangi ihtiyaçlardan doğduğu ve süreçte hangi amaçlara odaklandıkları konularındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirme daha çok angarya ve iş yükü olarak görülmüştür. Bu noktada bir okul yöneticisi “*Formata dökülmesi zaten yoğun olan iş yükünü iki katına çıkarıyor. Kağıt üzerinde göstermelik olarak ilgileniyoruz. Zaten yapılan bir iş tekrar yapılması istenince bizi geriye götürüyor. Angarya. (TK3)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde okul öz değerlendirmenin daha çok fiziki şartları iyileştirmesi amacına odaklandığı düşünülmektedir. Bir okul yöneticisi “*Diğerlerini elimizden geldiğince yapmaya çalıştık, işin gerçeği öncelikli olarak bizim idari kısma bakan yönetim organizasyonu, fiziki altyapı kısmı (TK6).*” şeklinde düşünmektedir. Yine benzer şekilde diğer okul yöneticisi “*Vallahi bize fiziki şartlarda daha çok iyileştirme sağladı. Hani burada istenenler bizden beklentiler neler? Atıyorum hani iyileştirmeden kastım da mesela dilek ve öneri kutusunu daha sık bakar olduk, daha sık değerlendirir olduk, işte yapılması gereken periyodik bakımları, su deposundan tutun da çeşitli işler, işte ıslak zeminler, kırılan kapılar bu tarz yerlere daha çok dikkat etmemizi sağladı. Daha çok iyileştirme bizim için buralarda oldu (TK7).*”. Bu konuda diğer bir görüş ise “*Ben öncelikle forma göre hareket ediyorum. Bence içerik sıkıntılı. Büyük çoğunluğu evrak işine dayanıyor.*

Fiziki anlamda bir durumlar isteniyor bizden. Ona odaklanıyorum. Genel bakıyoruz diğer kısımlara da (TK10).” şeklindedir.

Elde edilen bulgulara göre okul öz değerlendirme adı altında olmadan da bazı çalışmaların yapıldığı, yani zaten yapılan işler olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda bir okul yöneticisi *“Ha yapılmıyor mu bu çalışmalar? Birçoğu zaten okulda, okul öz değerlendirmede istenilen şeylerin çoğu zaten yapılan şeyler (TK2).”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Okul öz değerlendirmenin okuldaki bütün durumları ele aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu konuda bir okul yöneticimiz *“Okulun var olduğu durum, fiziksel durumlarından öğrenci, öğretmen, eğitim anlamında bütün durumların ele alınması. Genel olarak böyle özetlerim (TK4).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer bulgulara göre ise okul yöneticileri, okul öz değerlendirme sürecini; okulun çekilmiş bir fotoğrafı, elde edilen bir done, okulun ne olduğunu gösteren bir kimlik kartı, okulun tanıtımını yapan bir brifing dosyası, bir yol haritası, bir iç denetim çabası, teşvik edici, bir kontrol mekanizması, okulun röntgeni, yol gösteren bir kılavuz olarak tanımlamıştır. Örneğin bir okul yöneticisi *“Okulun eksiklikleri, ihtiyaçları artıları yani müspet ve mevki anlamında okulun kendi kimliğini tanıyabilmesi için ne diyelim kimlik kartı gibi bir şey. Ben bunu anlıyorum (TK5).”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Okul yöneticileri; amaca, maksimum verime, hijyene, yönetime ve eksikleri iyileştirme kriterlerine daha çok odaklandıklarını belirtmişlerdir. *“Amaç burada eğitimin imkanlar içerisinde maksimum seviyesinde verim alabilmek. Aslında okul öz değerlendirmenin amacı bu. Amaca yönelik odaklanıyoruz (TK5).”* diyerek imkanlar dahilinde maksimum verim alma amacına odaklandıklarını vurgulamaktadır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutu üzerine genel görüşlerinin daha çok iyileştirme ve hesap verebilirlik mantığı üzerine odaklandığını söylemek mümkündür.

4.1.2. İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşler

Türkiye’deki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin iyileştirme mantığına yönelik görüşme formundaki (Bkz. EK1) sorular sorulmuştur. Bu bağlamda verilen yanıtlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin İyileştirme Mantiğına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Tema	Kod	f
İyileştirme Mantiğı	Öğrenci motivasyonu	6
	Öğretmen motivasyonu	7
	Veli iletişiminin artması	4
	Farkındalık	2
	Standardizasyon	1
	Pozitif etki	2
	Verimlilik	1
	Ölçeklenebilirlik	1
	Kısmen olumlu	3
	Tutum geliştirme	1
	Tetikleyici	1
	Sistematiği	1
	Kıyas	1
	Sosyal etkinliklerin artması	3
	Denetlenme düşüncesi ile iyileştirme	1
	İş yükü	3
	Etkisiz	2
	Velinin habersiz oluşu	2
	Öğretmen ve okul yönetimi iş birliği	1
	Kurumsal kültüre pozitif etki	7
	Fiziki şartlarda iyileştirme	3

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu okul öz değerlendirmenin daha çok öğretmenleri motive ettiğini ve kurumsal kültüre pozitif etkisi olduğu konularında iyileştirme olduğunu düşünmektedir. Bu konuda bir okul yöneticisi “...Özgüven açısından da açıkçası olumlu, pozitif bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Şimdi öğretmenlerimiz de ki bir sonrakini ne zaman hazırlayacağız? Yani o noktada da bir heves, bir motivasyon var öğretmenlerimizde. Öğretmenlerimizden çok öğrenci de işin sürecin içerisine katılınca bir noktada çok keyifli de bir çalışma ortamı oluyor açıkçası (TK1).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Diğer bir okul yöneticisi ise “Tabi ki mutlaka. Öğretmenlik mesleği sadece derse girip çıkmak olarak algılanıyordu ama öğretmenlerim artık eğitimin dört duvar ardında değil dışarda da olabileceğini anladı (TK5).” diyerek öğretmenlerin daha da motive olduğunu ifade etmiştir. Diğer bulgulara bakıldığında ikinci olarak öğrencileri motive etme konusunda iyileştirme sağladığı ortaya çıkmaktadır. TK1’in “Sağlıyor ve olumlu ya da olumsuz bir şekilde geri dönüt verdiğimizde çocuk bu farkındalığı sağlıyor gibi geliyor bize açıkçası. Yani bu noktada bir faydası olduğu kanaatindeyiz. Biz şimdi öz değerlendirmede şu hedef LGS hedefi, kaideler var biliyorsunuz. O noktada da aktif olarak çalışıyoruz. Yani LGS koordinatörümüz, YKS koordinatörümüz sağ olsunlar ellerinden gelenleri yapıyorlar öğretmenlerimiz. Bu noktada çocukları daha çok motive etme, velileri işin sürecin içerisine katma. Bu

öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte hareket etme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Yani o konuda akademik anlamda da faydası var aslında. Yani birçok noktada belli bir seviyenin bir üste hatta birkaç üstte çıktığımız kanaatindeyim.” görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Yine bir diğer okul yöneticisi de öğrencilerin okula karşı tutumlarının değişip istendik yönde geliştiğini belirterek *“Bu açıdan hani biz öğretmeni tetikliyoruz, öğretmen öğrenciyi. Dolayısıyla da öğrencinin de hem akademik başarısı artıyor, hem okula bağlılığı artıyor, istendik davranış geliştiriyor, tutumları geliyor diyebiliriz (TK7).”* şeklinde görüşünü söylemiştir. Okul yöneticilerinden bazıları ise iyileştirme mantığı açısından ele alınan okul öz değerlendirmenin etkisinin kısmen olumlu olduğunu, sosyal etkinliklerin daha da arttığını belirtmiş, bazıları ise iş yükü olduğunu, iyileştirme sağlamadığını ifade etmişlerdir. TK3 bu konuda *“Şunu soruyordu bir maddede. Öğretmenlerin etkileşimli tahtayı kullanıyor mu diye. Öğretmenlerimize mesaj atmıştım, kullanan arkadaşlar bana ekran görüntüsü atın, demiştim ve nerdeyse çoğu öğretmenimizden dönüt geldi. Yani zaten yaptığı şeyler. Bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Çocuklar zaten bilişim sistemlerine odaklanmış durumdalar.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bulgulara göre ise okul öz değerlendirme velilerle olan iletişimi artırmış, farkındalık sağlamış, fiziki şartlarda iyileştirme sağlamıştır. Bu konuda okul yöneticilerimizin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“(…) Sonra dedik ki biz bunu bir yukarıya taşıyalım, velileri de sürecin içerisine dahil edelim. Veli okuma halkaları oluşturduk, üçüncüsünü yaptık. En son bu seneyi üçüncüsü ile kapattık, ilkinde kimse gelmedi öyle söyleyeyim. Sizi birinci o veliyi okuma halkamızda birinci kitap değerlendirmemizi de sadece okul idaremizde ben işte ilgili öğretmenlerimiz, Türkçe ve edebiyat öğretmenimiz bir de veli. Veli olarak okul personeli olarak çalışan bir veliyi ve okul aile birliğimiz var, onu zorla dahil ettik. Yani hiç katılım olmadı, ikincisinde üç kişiydi. Şu an üçüncüsünü geçen hafta içinde yaptık. Üçüncüsünde sekiz kişiye ulaştık. Bu noktada bütün paydaşları hani biz hep söylüyoruz ya öğretmen, öğrenci, veli üçayaktan oluşmalı diye. Biz o üçüncü ayağı da inşallah zorla sokmayı planlıyoruz bu sürecin içerisine (TK1).”

“Velileri de bu kapsama alıyoruz. Okul veli eğitimleri yapıyoruz. Hem veliye hem öğrenciye hem de öğretmen arkadaşlara etkinlikler yapıyoruz (TK5).”

“Veli de fark ediyor. Hani öğretmenin emek verdiğini ya da idarenin emek verdiğini. Velinin okula bakışı değişiyor, öğretmenin okula bakışı değişiyor işte. Fiziki olarak bir sıkıntı söylüyorlar. Elimizden geldiğince imkanlar dahilinde hemen

öğretmenimizin o fiziki okul ortamındaki rahatsızlığını gidermeye çalışıyoruz. Veliye ulaşma konusunda mesela öğretmen veliye hiç ulaşamıyor. Hemen idare olarak hani devreye girip hocam sen ver biz arayalım. Böyle olunca öğretmenim de yani kendini değerli hissediyordur diye düşünüyorum. Öyle olunca motivasyonu da artıyor (TK8).”

“Fiziki anlamda az da olsa iyileştirme sağladı, diye düşünüyorum. Plan programa uyma konusunda da iyileştirme oldu (TK10)”

Bu bulgulara ilaveten okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin daha sistematik olduğunu, belli bir standart sağladığını, doğru uygulandığında artışı olacağını, okullar arası kıyaslama yapabilme açısından iyi olduğunu, denetlenme düşüncesi ile iyileştirme sağladığını, öğretmen ve okul yönetimi arasında iş birliği sağladığını, daha ölçeklenebilir olduğunu, öğrencilerde tutum geliştirdiğini, verimi arttırdığını düşünmektedirler.

“Yani bununla birlikte bizler bir kere bu hazır bulunuşluk işini daha ciddiye almaya başladık. Senenin başında neredeydik? Senenin sonunda nereye varıyoruz? Biz ne yapmışız, yıl sonunda ne elde ediyoruz? Yani girdi ile çıktı arasındaki farka bulabilmemiz açısından, bu iyi. İyileştirme bakımından geçen seneki performansımızla bu seneki performansı kıyaslayabiliriz. Atıyorum ben sekizinci sınıflarıma özel bir öğretmen kadrosu LGS de daha iyi çalışabilecek olanları vs. Geriye dönük yılların verisi, bir şekilde çalışmalar okul öz değerlendirme sayesinde sistematik bir şekilde toplanmaya başladı (TK7).”

“Okul veli, öğretmen, öğrenci arasındaki eğitimin daha gözlemlenebilir, ölçeklenebilir bir noktaya taşınmasını sağlar. Bu artırır, eksiltir, kısmen de olsa artırır ama ciddi bir etkisi olacağını zannetmiyorum. Kısmen de olsa arttıracaktır (TK6).”

“Okulun röntgenini çıkarmak gibi. Biz 2022-23’te ne yaptık ne yapacağız. Yaptıklarımızı ve yapacaklarımızı belirlemede kıstas oluyor (TK9).”

Bazı okul yöneticileri de okul öz değerlendirmenin iyileştirme bakımından katkısı olmadığını, iş yükü olduğunu ve velilerin habersiz olduğunu belirtmişlerdir.

“Velilerin konuyla çok alakası yok hocam. Haberleri, ya haberleri yok (TK7).”

“Haberleri olduklarını düşünmüyorum. Okul öz değerlendirme çıkmadan önce de yapıyorduk. Bunu veli artık kanıksamış durumda. Götürmediğimiz zaman velilerimiz ne oluyor diyor. Hiçbir desteğe gerek kalmadı (TK3).”

“Genelde olumsuz oluyor dönütler, iş yükü diye ama başka yok (TK10).”

Bu temada elde edilen bulguların çoğunluğuna bakıldığında iyileştirme mantığına yönelik okul öz değerlendirmenin öğretmen ve öğrenciyi motive ettiği, ayrıca kurum kültürüne de olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.3. Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşler

Türkiye’deki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik mantığına yönelik görüşme formundaki (Bkz. EK1) sorular sorulmuştur. Bu bağlamda verilen yanıtlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Ekonomik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Ekonomik Mantığı	Maddi külfet	2
	Maddi kaynak eksikliği	7
	Okul aile birliği desteği	4
	Okul servisleri desteği	1
	Belediye desteği	3
	Ekonomik amacın olmaması	1
	Kantin kira desteği	1
	Bakanlık desteği	2
	Hal hatır desteği	2
	Kurum imkanlarının desteği	3
	Hibeli projelerin desteği	1

Tablo 4.3’te anlaşılabacağı üzere okul öz değerlendirmenin ekonomik anlamda katkısı olmadığı, genel olarak okul öz değerlendirme sürecinde yapılan çalışmalar için gerekli maddi kaynağın olmaması konusunda sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Bir okul yöneticisi *“Tabi bir de bunu sağlayabilmek imkansız iken okul öz değerlendirme uygulamalarında biliyorsunuz birçok kalem var. Onların hiçbirine yetişemiyoruz açıkçası. Ekonomi en acı noktamız (TK1).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer okul yöneticisi *“Belli bir kaynak ayırmadık hocam (TK4).”* diyerek okul öz değerlendirme için maddi kaynak ayırmadığını belirtmiştir. TK6 ise *“Tabi şimdi burada fon dediğimiz zaten okulun işleyişinde hali hazırda bizim acil olarak çözmemiz gereken bir konu. O tarz durumlar var. Mesela okul işlerimizi*

özellikle çok sık kullandığımız çok amaçlı salonlarımız var biliyorsunuz. Çok amaçlı salonumuza alakalı bizim ciddi ihtiyacımız var ama bugün biz bunu gerçekten istediğimiz şekilde ve ölçüde yapmaya kalktığımızda ciddi bir meblağ tutuyoruz bununla ilgili. Okul öz değerlendirme çalışmaları olsun veya olmasın bunu iyileştirmek için çabalıyoruz. İşte burada ödenek talebi. Okulun kendi çevresel imkanları, okul aile birliği bunları kullanarak mesela bir şeyler yapmaya çalışıyoruz fakat burası için özellikle adet için ayrılmış özel bir bütçe yok hani. Daha doğrusu böyle bir algı diğer yerlerde var mı bilmiyorum. Okul öz değerlendirme bütçesi adı altında talepte bulunurken de ben böyle bir şey olduğunu şu ana kadar duymadım. Belki yapanlar vardır.” şeklinde düşüncesini anlatmıştır. Bazı okul yöneticilerine göre okullarda bulunan okul aile birliği ekonomik olarak destek olmaktadır. Bu bağlamda bir okul yöneticisi “Şimdi şöyle mesela biraz önce söyledim ya bizim bir dilek kutumuz yoktu bununla ilgili. Biz bunun bütçesini okul aile birliğinden karşıladık. Okul aile birliği de zaten okula velilerimizin yapmış olduğu bağışlarla olan bir şey. Onu biz öncelikle okul aile birliğine istem de bulunduk. Onlar da karar aldılar, ona istinaden piyasa araştırması yaptılar vesaire. Mesela bir tanesi oydu. (TK2)” diye belirterek okul aile birliğinin desteği olduğunu belirtmiştir. Bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin ekonomik amacının olmadığını, yapılacak çalışmalarda kullanılan maddi kaynak sorununu ise bazen kendi imkanları ile bazen ise belediye desteği ile çözüme kavuşturduklarını belirtmişlerdir.

“Bu okul öz değerlendirme kapsamında olmadı ama bu sene güvenlik bize verilmedi. Toplantı esnasında güvenlik sorun olarak görüldü. Öğretmen ve öğrencilerimiz tarafından. Kendi imkanlarımız ile okul aile birliği ile ayarladık. Ama herkes aynı oranda destek olmadı. Banane diyen de oldu (TK4).”

“Mesela kültürel olarak da yarışmalar olsun mesela, müze gezisi gibi. Biz kendi imkanlarımız ile gidebiliyoruz ama başka okulların gitme ihtimali daha az olabilir (TK9).”

“Maddi olarak şöyle biraz biliyoruz ki siz de idarecisiniz. Bu işte okullara verilen ödenekler var. O bakanlık ödenekleri kullanıldı. Daha sonra yine işte belediye ile çalışıldı, belediyeden destek sağlandı (TK8).”

“Yok. Olan imkanlar üzerinden yapmaya çalıştık. Kısmen ekonomik katkı okuldan sağlandı geziler vs. Doğrudan bir katkısı olmadı (TK10).”

Bunlara ek olarak bazı okul yöneticilerimiz kantin kiralari, hal hatır, hibe desteği projeler ve okul servisleri desteği ile çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda da okul yöneticileri “Şöyle. Bizim sadece tek gelir kaynağımız şu an Okul aile birliği. Onda da en büyük pay kantin işletmesi (TK4).” , “Ankara'da olduğumuz için o avantaja sahibiz. Müdürümüz de emektar bir müdürümüz var sağ olsun. Hani çevresi de var, hatırı da sayılan birisi. Hallettik diyelim. Hadi tamam eksiklerimiz hiç yok mu? Hala eksiklerimiz var, işte ziyarete gelen bir idareci olur, bir müdür olur. Sağ olsunlar ara ara ziyaretlere geliyorlar. Şu da olsa iyi olurmuş, bu da olsa iyi olurmuş diye. Hani okulla da gerçekten ilgileniyorlar, iyi ama okulun dediğim gibi eksikleri var. Onlar da olsa iyi olurmuş, hemen halledelim, bir şeyler yapalım deyip girişimde bulunuluyor. Yani bu süreç içerisinde velilerden alınan hiçbir şey yok. Daha çok belediye kanalıyla, resmi daireler kanalıyla. Bağış demeyeyim ama hani şey olur ya yakın arkadaşdır. Evet, bir işle meşguldür de, ne bileyim birinin bir dükkkanı vardır ve bir şeye ihtiyaç vardır ya bende var. Bu da benden olsun, ben getiririm. Hatır gönül durumları ile hallettik (TK8).” ve “Sosyal etkinlikler kapsamında biz birkaç çalışma yürüttük. Projemiz vardı mesela uluslararası projemiz STEM projemiz. Onun sayesinde birçok eksikimizi tamamladık. Geçtiğimiz yıl şu yaz döneminde sona erdi projemiz. Onun sayesinde birçok eksikimizi tamamladık. Onun haricinde de böyle dişe dokunur ele alınacak bir gelir kaynağımız yok maalesef (TK1).” diyerek görüşlerini söylemişlerdir.

Bu bulgular ışığında okul öz değerlendirme kapsamında ekonomik mantığın pek işlemediğini söylemek mümkündür.

4.1.4. Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşler

Türkiye’deki okul yöneticilerine görüşme formundaki öz değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik mantığını anlamaya yönelik sorular (Bkz. EK1) yönetilmiş, oluşan kodlar Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Hesap Verebilirlik Mantığı	Şeffaf	3
	Denetim	3
	Etkisiz	3
	Zaten var oluş	3
	İş yükü	2
	İş birliği olması	6
	Demokratik ortam	1
	Dijital ortam	4
	Kıyas	2
	Raporlama	2
	İstatistik	1
	Olumlu geri dönüt	5
	İl MEM’den geri dönüt eksikliği	2
	Anlamlı kanıt	4
	Yapılmış gibi gösterim	3

Tablo 4.4’te görüldüğü üzere Türkiye’deki okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik mantığına yönelik en çok iş birliği ile yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte olumlu geri dönütlerin alındığı belirtilmiştir. Bir okul yöneticisi bu konuda “... *Fiziki şartlardan tutun, akademik durumlara kadar, eğitim öğretim sürecine kadar, velilerin işin içerisine dahil olmasına kadar, öğretmenlerin aktif rol almasına, öğrencilerin planlı programlı hareket etmesine kadar bütün noktalarda belli bir aşama kaydettik biz açıkçası. Yani bu bile bizim için artı olumlu bir adım olduğu için biz bu kapsamda yaptığımız bütün işleri olumlu bir geri dönüt olarak geldi diye düşünüyorum şahsen. Çünkü gerçekten ciddi anlamda çok mesafe kat ettik (TK1).*” şeklinde görüş bildirmiştir. İş birliği konusunda ise bir okul yöneticimiz “*Okul müdürü ve idareci arkadaşlar ile veli öğretmen ve bazen de öğrencilerle ortak akıl alırız. İş birliği yaparız (TK5).*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde diğer bir okul yöneticisi ise bu konuda “*Ya dediğim gibi farklı zümreler den farklı öğretmenler aldık ki herkes belki katkı sunabilir kendi branşı ile alakalı diye. Bu da bütün herkesin sürece dahil olmasını sağladı. Herkes çünkü zümresine anlattı olayı. Okulda haberi olmayan öğretmen yok. En azından herkes konuya birazcık hakim. Böyle bir değerlendirme sistemi var, çeşitli kriterler var. Ben de elimden geleni yapayım diyerek herkes iş birliği içerisinde katkı sunmaya çalışıyor (TK7).*” şeklinde düşüncesini paylaşmıştır. Yine TK8 ise “*Sürekli iş birliği içerisindeydik. Ben yeni geldiğim için bu okula daha önce böyle bir şey yoktu. Ama şimdi sene başında daha önceden kararlar alıyoruz.*”

diyerek bu görüşü desteklemiştir. Bunlara ilaveten okul yöneticilerinden bazıları ise okul öz değerlendirmenin anlamlı kanıtlara dayandığını ve dijital ortamın hesap verebilirliği desteklediğini düşünmektedir. Bir okul yöneticisi bu konuda “*Zaten evet o ANKBİS sisteme girdiğimiz zaman işte ne kadar ne yapıldıysa oradan puanımızı gördüğümüz zaman zaten neyin ne kadar yapıp yapılmadığını puanlama sisteminden anlayabiliyoruz (TK2).*” demiştir. TK8 ise “*Tabii ki. Ya o sordukları kriterlerin hepsi zaten elle tutulur, gözle görülür şeyler. Mesela diyecek ki şey diyor kriterde velilerle işte yapılan etkinlik en az iki tane ise tam puan, işte bir tane ise bir, hiç yoksa sıfır, bir tane ise bir puan, en az iki tane ise iki puan diyor. Mesela sıfır, bir, iki diye gidiyor; zaten sıfır, bir, iki, üç, üç de vardı galiba. Yapan arkadaşlara diyorum ki zaten paylaşıyor arkadaşlar gruptan işte velilerimize şunu yaptık, web sitesinden paylaşıyorlar haber olarak. Onlar da orada kayıtlı olduğu zaman ekran görüntülerini alıyorum. Bazen şey yapıyorlar. Hani izin alınıyor ya idareden. Evet, işte şu tarihte şu sınıfı, gezide şu etkinliği yapmak istiyorum, o izni alıyorlar, onların evrakları oluyor gibi.*” diyerek çalışmalarının anlamlı ve doğru kanıtlara dayandığını belirtmiştir. Hesap verebilirlik mantığı bağlamında diğer bulgular ise okul öz değerlendirmenin şeffaf ve denetimin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticileri “*Ya şöyle sadece kurumun içinde içerisinde var olan bir şey olmadığı için yani farklı kurumlarla da çalıştığınız için daha şeffaflık noktasında daha bir olumlu büyük bir etkisi olmuştur, diye düşünüyorum. Şeffaflık noktasında bir tık daha yukarıya taşınmış olabilir. Değerlendirme dedim ama hani sadece kurumun içerisinde olmadığı için kapalı bir ortam olmadığı için şeffaflık noktasında da olumlu bir dönüm sağlamıştır. Evet, dediğiniz gibi okul aile birliğinde harcamaların tamamının faturalandırılması ya da ilden, ilçeden ya da bakanlıktan talepte bulunduğumuzda işte bunun nereye gideceği, teklif mektupları, formlar, ihaleler bunların hepsini evrak olarak onlara da sunuyoruz. Dediğim gibi o şeffaflık noktasında olumlu bir geri dönüşte sağladı. Evet (TK1).*” , “*Yapılan her şey zaten şeffaf olur, çünkü belgeler mevcut. Bu açıdan güzel bir şey. Teşvik etti (TK4).*”, “*Veriler performans değerlendirmesi aslında. Bir üst kademe bunu değerlendiriyor. Gerçekten bu kriterlere uyulmuş mu? Denetim oluyor. Tam objektif olmasa da %80 oluyor yani. Her ilçeden sorumlu birileri var. O tek tek okulları gezip bakıyorlar, değerlendiriyorlar (TK5).*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bunların tersine bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin hesap verebilirlik amacı bağlamında etkisiz olduğu, mış gibi yapıldığı ve zaten yapılan şeyler olduğu şeklinde görüşlerini

belirtmişlerdir. *“Biz de eksikiz. Biz pek çok etkinlik yapıyoruz ama evraka dökemiyoruz. Ama şuna inanıyorum ki evrak olarak evet diyen pek çok kişi yapmamıştır bence. Yapmış gibi işaretleyip geçiyoruz (TK1).”* Yapılan çalışmaların zaten var olduğu ile ilgili TK3 ise *“Zaten komisyonu var, komisyonu kuruluyor. Komisyondaki arkadaşlar da aynı düşüncede diye düşünüyorum. Bu zaten var, bu zaten var deyip geçiyorlar. O zaman bunu niye yapıyoruz gibi bir süreçle karşı karşıya kalıyoruz. O yüzden biz zaten idari olarak karar alma süreçleri içerisinde değiliz. Karar almak şeklinde değil de arz ve talep, öğretmen ve öğrencilerin isteklerine göre bize getirdikleri uygulamaları yapıyoruz. Asttan üste doğru bir karar var bizde. Ki karar bu değil. Silsile bu.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde okul öz değerlendirmenin hesap verebilirlik bağlamında evrak yükü olduğu, il milli eğitim müdürlüğünden herhangi bir geri dönütün olmadığı, iş birliği olmadığını belirten okul yöneticileri;

“Genelde bir fikir atılıyor, bir kişi ortaya çıkıyor. Adı çıkıyor duyuluyor, sonra zamanla unutulup geçiyor. Bunun da öyle olacağı kanaatindeyim açıkçası (TK1).”

“Herhalde en az puan alan ve yüksek alanlar değerlendiriliyor. Ama ne oluyor bilgim yok (TK9).”

“İdarenin gelip benden herhangi bir talepte bulunduğu zaman yapmış olduğum bir iş sonrasında bu iş genelde bizim memlekette hep angarya olarak algılanmıştır ve hep o şekilde de uygulandığı için böyle algılanma durumu yüksektir. Yani bunu siz de takdir edersiniz maalesef. Bundan dolayı herhangi bir talepte bulunduğun zaman insanların çalışan bireyler bile olsa, yani ne gereği var, tamam hadi halledelim gibi böyle işte. Ağız ucuyla yaklaştıklarını görüyoruz, idari işleyiş noktasında işte kağıt yükü. Ben de bir noktada belki buna katılıyorum (TK6).”

“Genelde olumsuz oluyor dönütler iş yükü diye, ama başka yok (TK10).” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Buna ilaveten bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirme sürecinin demokratik bir ortam sağladığını, raporlama, istatistik ve kıyaslama imkanı verdiğini düşünmektedir. Bir okul yöneticisi *“Komisyon veya ayaküstü bir fikir alışverişi, demokratik bir ortam var diyebilirim (TK9).”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ayrıca diğer bir okul yöneticisi ise *“Yani bunun raporlanması sistemi ANKBİS denilen o Ankara Bilişim sistemleri üzerinden yapılıyor. Orada biz şu verileri yaptık diye giriyoruz. O verilerle alakalı da raporlamaya, dosyamıza koyuyoruz. Yıl sonu geldiğinde de ilçedeki okul öz değerlendirme sorumlusu gelerek*

dosyanızı karşılaştırıyor. Abartılı bir durum var mı, yoksa gerçekten puan verdiğiniz kısımlarla doğru çalışmalar yapılmış mı diye bakarak toptan bir değerlendirme yaparak bu raporlar tutuluyor. Her sene için ayrı raporlaştırma süreci yapılıyor. Başarmaya çalıştım, olmadı açıkçası. Atıyorum 70 madde varsa ben bu 70 maddenin en az 65- 66 tanesini ilgilenmiş, bunlarla ilgili çalışma yapmışım ve vicdanen de elimden geleni yaptığımı düşünüyorsam bence bir başarıdır. Çünkü bir grup çalışması var. Herkes destek sunmaya çalışıyor. O yüzden hani bir de iki üç senelik bir mevzu yani 10 sene öncesinde çok mu başarılıydı, çok mu başarısızdık? Nasıl kıyas sağlayacaksınız? Hani yeni oturan bir sistem. Bir de dediğim gibi vicdani noktada elinizden geleni yaptığımı düşünüyorsanız bence başarılısınızdır (TK7).” diyerek bulguları desteklemiştir.

Genel olarak bakıldığında okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun hesap verebilirlik mantığı bağlamında iş birliğinin etkili olduğu ve genellikle veli, öğretmen ve öğrenciden bu süreç ile ilgili olumlu geri dönütler alındığı ortaya çıkmıştır.

4.1.5. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Öneriler

Türkiye’deki okul yöneticilerine sorulan okul öz değerlendirme süreci ile ilgili görüşme sonundaki son sorulardan (Bkz. EK1) elde edilen bulgular ve sürece ilişkin öneriler Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Türkiye’deki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Okul Yöneticilerinin Önerileri*

Tema	Kod	f
Öneriler	Sahadan kriterler	1
	Belirli bir amaç	2
	Okul öz değerlendirme eğitimi	4
	Deneyimli okullardan sunum	1
	Daha küçük veya bölgesel gruplar	2
	Yüzeysel olması	1
	Ekonomik destek ihtiyacı	3
	Akademik yöne odak	1
	Anlamlı kanıtlara dayanması	2
	İş yükü olmaması	2
	Geri bildirim	1
	Diğer kamu kuruluşları ile iş birliği	1

Tablo 4.5 incelendiğinde okul yöneticilerinin çoğu eğitim almadıklarını ve bu sürecin amacı ve işleyişi ile ilgili eğitim verilmesini önermişlerdir. Bu konu ile ilgili bir okul yöneticisi “*Tamam biz bir komisyon kurduk, işte idareci olarak ben varım, iki tane de öğretmenimiz var. Toplantılarda elbette ki dile getiriyoruz ama bununla ilgili bence bir tüm öğretmenlere bir eğitim, bir tanıtım yapılabilir bence. Burada bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Sadece kılavuz gönderildi. Evet, sadece kılavuz gönderildi. Hani MEB tarafından, hani bu konuda eğitilmiş, hani eğitim almış kişiler tarafından, uzman kişiler tarafından okullara gelinerek ya da bir hizmet içi eğitim açılarak yapılırdı belki daha faydalı olabilirdi diye düşünüyorum. Çünkü belli kişiler arasında sınırlı kaldı (TK2).*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer bir şekilde TK7 ise “*Herhangi bir eğitim yok yani bu konular tabi ki bizde mantık hani kervan yolda düzülür mantığıyla bir başlar. Hani şu an için söylüyorum, okul öz değerlendirmenin biraz daha ayaklarını yere basması lazım, biraz oturması lazım, biraz zamana ihtiyacı var. Hani 40 küsur okul bir tek okul öz değerlendirme yöneticisi ve genelde mayıs ayı içerisinde denetlemeler ve okul eylül ayından itibaren bir süreç, değerlendirme yok, eylülde ne yaptın, kasımda ne yaptın, aralıkta ne yaptın gibi bir süreç değerlendirme yok. Sadece mayısta şu dosya hazır mı, evrakların tam buradaki puanına uyuyor mu bu. Şekil olarak şu an bir şey var. Bir proje yürütülüyor. Yani en azından benim düşüncem böyle. Belki daha merkezi yerlerde çok daha aktif bir şekilde yürütülüyor da olabilir ama bizim bölgemiz için hani en azından bir önceki senenin fiziki şartlarını korumak ya da iyileştirmek. Bir de elindeki öğrenci en iyi eğitimi verip buradan vicdanen rahat bir şekilde gitmek, ötesinde ne bir geri bildirimimiz var ne de ya da geçen seneki puanını niye düşürdü bana belki bu sene sormadılar ama beş sene sonra soracaklar mı onu da bilmiyorum. 10 sene beni izliyorlar mı onu da bilmiyorum ama bu verilerin gene bilgisayar ortamında illaki saklanıyordur, buna inanıyoruz. Yok ya da tam tersi olduğunda herhangi bir teşvik de yok, bir yaptırım da yok şu an için. Ama dediğim gibi 5 sene sonra olur mu, on sene sonra olur mu? İşte projeye yazan adam ne kadar aralıklarla bir denetleme geri bildirim süresi düşündü, ne yazdığını bilemiyorum. Bu konu ile de ilgili bir eğitim de yok. Sadece gelen kılavuz var, zaten bizim eğitimimiz odur. Kılavuzu okuyup anlayacaksın. Uygulama takvimine göre de uygulamaya çalışacaksın. Eğitim o.” diyerek eğitimin sadece kılavuzdan ibaret olduğunu ve eğitim alınması gerektiğini vurgulamıştır. TK8’ göre ise “*Hiç kimseye sormuyorum. Yönergeyi açıyorum, okuyorum. Gerçi o kadar yani, bilirsiniz siz de, resmi yazılar**

gelir. Resmi bazen öyle resmi yazılar oluyor ki böyle biz üçümüz dördümüz oturuyoruz. Burada böyle böyle demek istemiş deyince, doğru anladık değil mi diyoruz mesela. Bu yüzden bu konuda da bir eğitim verilmesi ve öğretmenin motivasyonun artması gerekiyor. ” diyerek motivasyonun artması için eğitimin önemli olduğunu belirtmiştir. Bazı okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirmenin amaç boyutuna ilişkin diğer bir öncelik ise ekonomik mantığının biraz daha geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğidir. Bu konuda bir okul yöneticimiz “Okul öz değerlendirme uygulamasının biraz daha dezavantajlı yönlerine ekonomik anlamda destek çıkılırsa daha başarılı olacağına inanıyorum. Genelde ekonomik sıkıntılar oluyor. Kantin ve servis gelirimiz olduğu için biraz daha rahat. Bence ekonomik boyutunda iyileştirme olmalı. Temel eğitimde verilen ödenekler bence bu sene okul öz değerlendirme sayesinde verildi. Çünkü maddelerinde vardı. Toplantılarda bu çok gündeme geldi (TK5)” şeklinde söyleyerek bu bulguyu desteklemiştir. Bu görüşlere ek olarak iki okul yöneticisi okul öz değerlendirmenin amacının belirsiz olduğunu, amacı bilindiğinde daha iyi bir süreç olacağını ifade etti. Bu konuda okul yöneticisi “Neden böyle bir sisteme geçildi? Vallahi zor soru. Ama şimdi ben okul idarecisi olarak bana bir yol göstermesi çok önemli. Benim benden ne beklenildiği net bir şekilde ortaya koyan bir kılavuz olmalı. Sorular var. Hani belki herkes kendine bir çeki düzen versin, en azından azami şartlarda buluşalım, bir standartlaştırma yapmak için okullarda en azından atıyorum elli tane madde var. Her okul bu elli maddeyi birlikte yapsın. Bugün işte Ankara'da başlayalım, bütün Türkiye'ye yayalım. En azından bu elli maddeyi ya da burada yazan kaç madde varsa o maddeler ile okulları standart hizmete, seviyeye kavuşturmak amacıyla yapılmış olabilir (TK7).” şeklinde tahmin yürütmüştür. Diğer bir okul yöneticisi ise yine tahmin yürüterek “Bence amacı bir okulun kendi personeli ile değerlendirilip böyle bir dışardan birinin görmediği bir eksikliği tespit etmek amacıyla ya da okulun kendi dışındaki bir personeli ile eksikleri belirlemek, bunları ortaya koymak. Amacının iyi olduğunu düşünüyorum ama uygulama da sorun olabilir. Bizde amaca yaklaşmıyoruz. Amaca hizmet edemiyor bence. %80 oranında çoğunu okulda yaptık kriterlerin. Amaç güzel ama istenilen şeylerin çoğunluğu idari belgeler. Benim dosyam var mesela. Yarı net idari belgeler. Yani formlar, onaylar, plan, programlar alınmış. Bence okul öz değerlendirme bu olmamalı, sonucun değerlendirilmesi lazım. Sonucun elde edilen ürünlerin değerlendirilmesi daha önemli (TK10).” şeklinde yorumunu belirtmiştir. Bir okul yöneticisi ise bu konuda

tecrübeli okullardan faydalanılması gerektiğini belirterek “*Dediğim gibi. Yani hem idare açısından hem de öğretmenler açısından yapılan çalışmanın neye ama ne amaçla yapıldığı ile ilgili. Evet, bir form gönderilmiş ama birebir eğitim olsa bence daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Ya da bununla ilgili muhakkak bir şey vardır. Yapılmış bir okul, yapan bir okul vardır, örnek vardır. Onun mesela bize somut olarak gösterilmesi, anlatılması belki daha şey olurdu. Tecrübelerini evet ama başka okulların tecrübelerini pilot okullarda muhakkak çalışması yapılmıştır. Onlarla ilgili bize bir eğitim vesaire verilseydi daha faydalı olacağını düşünüyorum. Yani diyorum ya mesela şey bazı şeyler havada kalıyor. Evet, yaptık mı? Yaptık Evet. Faydası oldu mu? Oldu ama şey. Geliştirilebilir (TK2).*” şeklinde görüşünü söylemiştir. Bunlara ek olarak bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin merkezi olmaktan ziyade bölgesel olmasını “*Yurt dışındaki eğitim sistemlerini biraz incelemiştım. Bunun bölgesel veya 5-6 okulun incelenmesi şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum. Biz burada üç ortaokuluz. Üç ortaokulun birlikte hareket edeceği bir sistem olmalı. Çünkü üçümüzde aynı sosyo ekonomik duruma sahibiz. Aynı okullardan öğrenci alıp aynı okullara öğrenci gönderiyoruz. Küçük çaplı olmalı bölgesel. Geniş çaplı olmamalı. Üçümüzün de yapmadığı şeyler olmalı mesela. Sınavlar olsun, hazırbulunuşluk sınavları olsun. Üçümüz de yapıyoruz. Dediğim gibi üçümüzün de ortaklaşa oturup ya üçümüz de ne yapabiliriz diyeceğimiz bir sistem olması daha güzel olur bence. Küçük gruplar halinde olmalı. Büyük gruplara hitap ediyor. % 95ini zaten yapıyoruz mesela biz, bu yüzden bize külfet oluyor (TK3).*” diyerek savunmuştur. Ek olarak bir okul yöneticisi ise “*Bu kadar detaylı olmamalı. Her okulun fiziksel şartları aynı değil. Okulun özeline inmeli. Herkesin bilmesi gereken yönergeler göre yapılmalı (TK4).*” diyerek okul öz değerlendirmenin detaylı olmaması gerektiğini belirtmiştir. TK9 ise “*Akademik yönüne odaklanılmalı. O tip maddelerin olması lazım. Sosyal yönü tamam, kültür tamam, fiziki şartlar tamam. Bir de akademi olmalı.*” şeklinde görüşünü belirterek akademik anlamda çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca diğer okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin anlamlı kanıtlara dayanması gerektiğini, iş yükü olmaması, geri dönütün olması ve diğer kamu kuruluşları ile iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda da bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“*Sahadaki öğretmen istekli olmadığına yürümüyor. Kriterleri belirlerken sahadan alınmalı, biraz onlara sorulmalı. Sahayı bilmeyen merkezden bir yönetim*

var. Bu da sıkıntı oluyor. Kimse yapmak istemiyor. Alttan yukarıya gelse daha iyi olur (TK1)."

"Bir kere bununla alakalı gerçekten okul öz değerlendirme sürecinin mesela böyle bir etkinliğini ve gücünü olabilmesi için ne diyorlar ona? Farklı kurumlar, biraz protokol. Mesela bu adresi bir projesinin bir protokol halinde mesela belediyelerle yerel belediyeler, muhtarlıklar mı? Efendime söyleyeyim. Onun dışında emniyetle bundan sonra ne bileyim, yani belediyenin dışında kalan kamu kuruluşlarıyla da işte il gençlik merkezleri. Mesela artırabiliriz sayıyı. Gençlik Spor Bakanlığı bütün bunlarla mali anlamda da mesela bunlarla eğer bir anlaşma imzalanıp oradaki imkanların kullanılması noktasında bile bir çalışma yapılırsa. Doğru düzgün bir mali kaynak aktarmaya bile gerek kalmadan var olan hazırdaki bir imkanın yer değiştirerek veyahut da atıl vaziyette iken kullanıma açarak bile çok farklı seviyelere getirilebilir. Fakat bunun dediğim gibi bir protokolü olacak işte karşılıklı anlaşmalar yapılacak vesaire, şu bu çok daha etkin kullanılacak hale gelebilir bu durumda (TK6)."

"Devlet hani yazıya bakar? Öyle bir şey vardı ya. Evet, devletin dili yazıdır ha aynı devletin dili yazıdır. Yani iş devletin bir meseleye dokunduğu an orada tamamen söz değil yazı geçer. İşte bu yazıları topluyoruz. Bu bilincin oturması tahminim zaman içerisinde bu şekliyle daha iyi olacaktır (TK6)."

"Evrak işleri olmasa aslında iş yükü olmasa güzel bir sistem (TK4)."

"Bence okula veya öğrenciye nasıl daha verimli olmalı gibi bakılmalıdır. Daha ciddiye alınmalıdır. Geri dönüt almadık. İyi veya kötü diyen yok. Bakanlığın komisyonu daha detaylı bakmalı. Niteliğe önem verilmeli. Niteliğinin artması okula daha faydalı nasıl olurunun değerlendirilmesi lazım (TK10)."

Genel olarak önerilere bakıldığında Türkiye'deki okul yöneticileri için okul öz değerlendirme konusunda kapsamlı bir eğitimin verilmesi ve ekonomik anlamda sürecin desteklenmesi gerekliliği daha çok ön plana çıkmaktadır.

4.2. İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüşleri; genel, iyileştirme, ekonomik, hesap verebilirlik mantığına

ilişkin görüşleri ve okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik önerileri alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Genel Görüşler

İrlanda'daki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin amacı konusunda görüşme soruları formundaki (Bkz. EK2) ısınma soruları kapsamında genel görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda verilen yanıtlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Genel Görüşleri*

Tema	Kod	f
Genel Görüşler	Basit bir süreç	7
	İyileştirme	4
	Planlılık	4
	Açıklık, doğruluk	1
	Amacın önemi ve bilinmesi	1
	Alt amacın iyileştirme olması	1
	Doğru insanlarla iş birliği	4
	Okul hedeflerini göstermesi	1
	Kültürel etki	3
	Sorumluluk	1
	Okul kültüründe değişim	3

Tablo 4.6'da İrlanda'daki okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirmenin ne ifade ettiği, okul öz değerlendirmenin hangi ihtiyaçlardan doğduğu ve süreçte hangi amaçlara odaklandıkları konularındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Tablo 4.6 incelendiğinde okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirmenin basit bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bir okul yöneticisi *“Herkes yapabilir. Yani, dürüst olmak gerekirse, başlangıçta olduğu gibi, sanırım her şeyin arkasında bir çeşit gizem vardı. Yani demek istediğim, öğretmenlerin dereceleri, diplomaları ve ustaları var, dolayısıyla bu oldukça basit bir süreç (İK5).”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde diğer bir okul yöneticisi *“Kendini değerlendirme süreci, döngüsel bir süreçtir ve altı adımdan oluşur ve siz bunların hepsini takip edersiniz. Ve aslında oldukça basit (İK10).”* İkinci olarak yine elde edilen bulgulara bakıldığında okul yöneticileri sürecin yönetilmesinde doğru insanlarla iş birliği yapmanın okul öz değerlendirmeyi başarıya götüreceğini ve okul öz değerlendirmenin iyileştirmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir okul

yöneticisi “Okul öz değerlendirme gerçekten doğru insanları bulmakla ilgilidir. DEIS takımınız gibi, okulunuzun kendini değerlendirmesi gibi (İK6).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde diğer bir okul yöneticisi de “Okul öz değerlendirme herkesin dahil olmasını sağlamakla ilgilidir (İK7).” şeklinde görüş belirtmiştir. “Gerçekten doğru insanları bir araya getirmekle ilgilidir. Evet (İK5).” Okul öz değerlendirmenin iyileştirmeyi sağladığını düşünen İK10 ise “Okul öz değerlendirme iyileştirmeye yol açar.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Benzer şekilde bu konuda İK2 de “Okul olarak neleri geliştirmek istediğinize, hangi alanları geliştirmek istediğinize bakıyorsunuz, hedeflerinizi belirliyorsunuz, verilerinizi topluyorsunuz, hedeflerinizi hayata geçiriyorsunuz, değerlendiriyorsunuz ve bu sürekli bir süreç aslında.” diyerek diğer iki görüşü de desteklemiştir. Bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin bir geliştirme planı olduğunu savunmuştur. Bu konuda bir okul yöneticisi “Okul öz değerlendirme süreci iyileştirme için harika bir şablondur. Size uygulamaya koymanız gereken bir iyileştirme planı verir. Daha sonra bir değerlendirme görebilir ve bunun işe yarayıp yaramadığını değerlendirebilirsiniz (İK9).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ek olarak bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin içinde bulundukları kültürden etkilendiği ve okuldaki kültürü de etkilediği görüşünü savunmaktadırlar. Bu konuda bir okul yöneticisi okul öz değerlendirmenin uygulama sürecini bir kişinin üstlendiğini belirterek “Bir kadın personelimiz görevi üstlendi. Yani sanki insanlar aslında kendi planlarını ona gönderiyordu; aritmetik, okuryazarlık, BİT planları gibi ki bu daha önce böyle değildi, olduğu gibi yapılmamıştı. Yani aslında işi yapıyorlardı, yazıyorlardı, alıyorlardı, bilirsiniz, o bunları topluyordu falan. Eğer bunu yapmıyorlarsa onlara da haber verirdi. Yani gerçekten anahtar buydu. Ama sonra sanırım yaptığımız şey, buna bütün bir okul yaklaşımını benimsemekti ve bu, okulun kendisinin veya personel toplantılarımızın çoğunun odak noktasıydı. Ve sanırım personel bunu görüyor, kültürde bir değişiklik olduğunu görüyor, sanırım personel bunun önemli olduğunu, bunun gerçekten hayati olduğunu görüyor, okuryazarlık konusunda bir yaklaşım benimsiyoruz, aritmetik konusunda bir yaklaşım benimsiyoruz, ya da her neyse, bu sadece değil bundan sorumlu olan matematik veya İngilizce bölümleri . Yani sanırım bizden biri bunu sahiplendi, sanırım bu gerçekten kültürde büyük bir değişiklikti, dürüst olmak gerekirse (İK8).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde diğer bir okul yöneticimiz ise “Çok genç, ilgi çekici, motive bir kadromuz var. Vay canına. Evet. Evet, yani biz çok... Hayır, çok iyi bir

şekilde personel seçimi yaptık. Şu anda mütevazı falan olmaya çalışmıyorum ama bir okul lideri olarak yapmanız gereken en önemli şeylerden biri, personel seçimini iyi yapmanız ve kimi seçmeniz gerektiğidir. Bu yüzden kesinlikle şanslı olduğumuzu düşünüyorum ve bu bir kültür oluşturdu (İK7)." şeklinde düşüncesini beyan etmiştir.

Bunlara ilaveten diğer okul yöneticilerimiz arasında farklı görüşler vardır. Bunlardan bazıları; okul öz değerlendirmenin adil olduğu, okulun hedeflerini gösterdiği, kişilerin sorumluluk üstlendiği, alt amacın iyileştirme olduğu ve önemli olan amacın bilinmesi gerektiği, sürecin planlı olduğu şeklindedir. Bu konularda bazı okul yöneticilerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Okul öz değerlendirmenin yapılacak en heyecan verici şey olduğunu düşünmeseler bile bir nevi okul öz değerlendirme alıyor. Adalet açısından oldukça iyi bir şekilde ortaya konmuştur (İK8)."

"Okul öz değerlendirme aslında hedeflerin belirlenmesi ve okulun nasıl gelişebileceği alanlarına bakma sürecidir (İK1)."

"Okul olarak neleri geliştirmek istediğinize, hangi alanları geliştirmek istediğinize bakıyorsunuz, hedeflerinizi belirliyorsunuz, verilerinizi topluyorsunuz, hedeflerinizi hayata geçiriyorsunuz, değerlendiriyorsunuz ve bu sürekli bir süreç aslında (İK2)."

"Şu an liderlik kapasitesini geliştirmek üzerine bir tez çalışması yapıyorum. Okuldaki öğretmenlerin ek sorumluluk almaya büyük bir isteği var gibi. Okulun büyümesi nedeniyle, asistanlar ve yıl başkanlarına ihtiyacımız var. Bu nedenle, bu bir gönüllü pozisyon olarak başlatıldı, tam zamanlı bir görev değil, zorunluluk da yok. Bir e-posta gönderdik, her neyse bir başlangıç yaptık ve yaklaşık sekiz veya dokuz gönüllü bulduk, zamanlarını buna ayırmak istiyorlar. Bu sadece okuldaki kültürü gösteriyor. Ve bu gönüllülük esasına mı dayanıyordu? Evet, tamamen gönüllülük esasına dayanıyordu. Ve biliyorum ki on öğretmenlere gidip, 'Okul planı yapıyoruz, biraz okul değerlendirmesi yapıyoruz, o ekibin içinde oturabilir misiniz?' diyebilirim, sorun değil. Kesinlikle (İK6)."

"Sanırım bu bize gerçekten hedefler koyuyor, tıpkı DEIS'e sahip olduğumuzu bildiğim gibi, ilerleme konusunda olduğu gibi biraz farklı hedeflerimiz var (İK1)."

Bu görüşlerin tersine bir okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin karmaşık olduğunu belirtmiştir. *"Biraz daha karmaşık ya da bir okul planından daha fazla olduğunu söyleyebilirim. Okul öz değerlendirmeyi düşündüğümde hedeflerimiz var ve bu sadece onlara ulaşp ulaşmadığınıza bakıyor. Ve sonra ona baktığımızda,*

neden ya da neden olmasın? Neden bunlara ulaşamadı? (İK10)” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Bu kısımdaki bulgulara bakıldığında genel görüşlerin çoğu, okul öz değerlendirmenin basit bir süreç olduğunu hakkındadır. Diğer bir görüş ise okul öz değerlendirmenin okullarda bir iyileştirme sağladığıdır.

4.2.2. İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşler

İrlanda'daki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin iyileştirme mantığına yönelik görüşme formundaki (Bkz. EK2) sorular sorulmuştur. Bu bağlamda verilen yanıtlar Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin İyileştirme Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Tema	Kod	f
İyileştirme Mantığı	İyileştirme	4
	Planlılık	1
	Okullara yardımcı	1
	Öğretim ve öğrenme alanına odak	6
	Hedef sağlama	3
	Rehber, pusula	2
	Sağlam temel	1
	Öğretmenlerle iş birliği	2
	Personelde gelişim	2
	Veli ile iletişim	6
	Geri bildirim alma/verme	1

Tablo 4.7 incelendiğinde okul yöneticilerin çoğu iki kod üzerine görüş belirtmiştir. Buna göre bazı okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin öğretim ve öğrenme alanına odaklandığını düşünürken bazı okul yöneticileri ise veli ile iletişimi güçlendirdiğini düşünmektedir. Bu bağlamda bazı okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin hangi alanlarda iyileştirme sağlandığı sorulduğunda “*Evet, %100 Öğretme ve Öğrenme (İK4)*”, “*Öğretmek ve öğrenmek. Öğretme ve öğrenmenizi doğru yapamıyorsanız, o zaman işinizi yapmıyorsunuz demektir ve okul öz değerlendirme bunun için kullanılır (İK2).*”, ve “*Öğretme ve öğrenmedir, öyle olması gerekir, aksi takdirde okul için değeri olmayan diğer şeyleri değerlendirirsiniz (İK6).*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticilerine ise okul öz değerlendirmenin eğitim sonuçlarını iyileştirmeye yönelik

okulunuzun çabalarına nasıl bir katkı sağladığı sorulduğunda ise *“Kalıcılığa da bakıyoruz. Elde tutma konusunda hedefler belirledik, ayrıca toplulukla ilgili hedefler, toplumu dahil etme, ebeveynlerin katılımı vb. Yani, bunun kesinlikle yardımcı olduğunu düşünüyorum. Sanırım bir planınızın olması, hedefleriniz olması size iyi bir temel sağlıyor (İK4).”*, *“Eskiden bunun korkutucu bir şey olduğunu biliyorum, ebeveynleri bilgilendirmek çok önemli ve artık korkutucu değil (İK9).”* ve *“Bunun bir tür kutucuğu işaretlemek gibi göründüğünü biliyorum, tüm paydaşları veya tüm okulları ve velileri dahil etmeniz gerekiyor, ancak bu önemli. Ve biliyor musunuz, onları kendi tarafına çekmelisiniz. Onlarla iletişim halinde kalmalarını sağlamalısınız. Onları bilgilendirmek zorundasınız (İK8).”* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin okullarda iyileştirme sağladığını düşünmektedir. Bu konuda bazı okul yöneticileri *“Okul öz değerlendirme süreci iyileştirme için harika bir şablondur. Size uygulamaya koymanız gereken bir plan verir. Daha sonra bir değerlendirme görebilir ve bunun işe yarayıp yaramadığını değerlendirebilirsiniz (İK9).”* ve *“Sanırım bu bir belgeleme meselesiydi, ancak sanırım tüm okulun katılımını sağlamak ve bu iyileştirme alanlarına tüm okul yaklaşımını sağlamak (İK5).”* şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Buna ilaveten bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin okullarda ulaşılması gereken bir hedef sağladığını eklemişlerdir. Bu bağlamda bir okul yöneticisi *“Sanırım bu bize gerçekten hedefler koyuyor, tıpkı DEIS'e sahip olduğumuzu bildiğim gibi, ilerleme konusunda olduğu gibi biraz farklı hedeflerimiz var, sanki bu bir olabilir. Ve sanırım geri döneceğim bir şey bu (İK1).”* şeklinde sahip olduğu görüşünü vurgulamıştır. Diğer bir yönetici ise bu konu ile ilgili *“Sanırım birine bir hedef, genel bir hedef, departman hedefi verirsiniz, işi çözülürse buna bakacaklar ve yıl sonunda ben de bir adım atmak istiyorum diyecekler. Müdürle buluştum ve 'dinle, orada her şeyi yaptım' dedim. Ve müdürün anahtarı da budur, bunu fark edebilmeli ve şunu söyleyebilmelidir: aferin, seninle çok gurur duyuyorum, çünkü teşekkür edilmezse gelecek yıl bunu senin için yapmayacaklar (İK2).”* şeklinde okul öz değerlendirmenin hedef sağladığının önemini vurgulamıştır. Ayrıca bazı okul yöneticileri; okul öz değerlendirmenin bir rehber veya pusula olduğunu, öğretmenleri desteklediğini ve personelde gelişim sağladığını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Sanırım öyle. Gerçekten bir pusula ya da rehberlik görevi görüyor (İK1).”

“Yani sadece öğretmenlerinizi dinliyorsunuz ve elinizden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorsunuz. Harika, güzel. Bu bir tür eğitim veya destek (İK5).”

“Kesinlikle öyleydi. Aslında bir planımızın olması bizi doğrudan etkiledi mi bilmiyorum. Muhtemelen vardır. Ama bunun personelden kaynaklandığını düşünüyorum (İK2).”

“Okulunu biliyorsun. Okulunuzu tanımalısınız. Öğretmenlerinizi tanıyorsunuz. Onlarla buluştuğunuz için ihtiyaçlarının ne olduğunu biliyorsunuz. Ve sanki size geliyorlarmış gibi, yaklaşık iki ya da üç yıl önce oraya vardığımız şeylerden biri gibi, personelin bir tür refah bağına ihtiyacı olduğu bir tür model olarak geri dönmeliyiz... Uzaklara bir gezi düzenledik ve bu sadece (İK6).”

Bazı okul yöneticileri bu görüşlere ek olarak okul öz değerlendirmenin planlı olduğunu, okullara yardımcı olduğunu, sağlam temel kurulduğunu ve geri bildirim aldıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan biri *“Harika bir rehberlik departmanımız var ve sanki okul öz değerlendirme ile aynı fikirdeler. Size sadece bu örneği vereceğim. Mesela biz bir DEIS okuluyduk, bu bir grup DEIS okulu. Mesela biz belki çok az öğrenci daha ileri eğitime veya daha yüksek eğitime devam edebilirdik. Geçen yıl okulda bir numaraydık. Şimdi, bu gelecek yıl çok kolay bir şekilde değişebilir. Mesela öğrencilerimizin %87'si bir üst seviyeye geçti. Ve biliyorsunuz, pek çok iyi okuluz ama bunun temelde DEIS planımızla, okul öz değerlendirme planımızla çok ilgisi olduğunu düşünüyorum, bu hedefleri belirliyor, biliyorsunuz, şimdi biz Oldukça, ne diyebilirim ki, hedeflerimiz konusunda akıllıyız. Sanki %20'lik bir artış beklemediğimizi söylemiyoruz. Belki %5 gibi görünüyoruz (İK6).”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Diğer bir okul yöneticisi ise *“Kalıcılığa da bakıyoruz. Elde tutma konusunda hedefler belirledik, ayrıca toplulukla ilgili hedefler, toplumu dahil etme, ebeveynlerin katılımı vb. Yani, bunun kesinlikle yardımcı olduğunu düşünüyorum. Sanırım bir planınızın olması, hedefleriniz olması size iyi bir temel sağlıyor (İK4).”* deyip okul öz değerlendirmenin aynı zamanda bir temel oluşturduğunu savunmuştur. Ayrıca yine aynı yönetici *“Size bir örnek vereceğim. Taşınıyoruz, orada bir saatlik derslere geçen ilk okullardan biriyiz, geleneksel olarak hepsi 40 dakikaydı. Yönetim kesinlikle bunu yapmanın harika bir yolu olarak gördü. Ve böylece yaptığımız şey şuydu; bir komite oluşturduk, bazı personelden temel olarak bir komite oluşturmalarını istedik, konuyu inceledik, araştırdık ve ardından personele geri bildirimde bulunduk. Ve sonra personele verilen geri bildirim, ebeveynlere verilen geri bildirim ve ardından ebeveynlerden alınan geri bildirim, onların bu karara oy*

vermesini sağladı. Ve sanırım 60'tı, üçte ikisi değişimden yanaydı. Ve bir yıl sonra yaptığımız şey şuydu, onları tekrar oylamaya ikna ettik, %95'i ne olduklarını söylemekten yanaydı (İK4).” diyerek geri bildirim konusunda da görüşünü belirtmiştir.

Bulgulara genel bakıldığında daha çok öğretme ve öğrenme alanına vurgu yapılmıştır. Diğer vurgu yapılan konu ise veli ile iletişim konusu olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşler

İrlanda'daki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik mantığına yönelik görüşme formundaki (Bkz. EK2) sorular sorulmuştur. Bu konuda verilen yanıtlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Ekonomik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Ekonomik Mantığı	Zaman kaybı	3
	Etkisiz	9
	Sponsor ve işveren desteği	3
	Ekonomik amacın olmaması	2
	Maliyetleri azaltmaya başlama	2

Tablo 4.8’den anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin neredeyse hepsi okul öz değerlendirmenin amaç boyutu arasında ekonomik bir mantığın olmadığını belirtmişlerdir. Etkisinin olmadığını belirten bazı okul yöneticileri “*Sanırım aslında planlama için kitlesel güç kartlarını kullanıyoruz, ancak bunlar tek olacaktır, finansal kaynak yoktur (İK9).*”, “*Hayır, aslında ekonomik katkısı olmadı (İK1).*”, “*Hükümet genellikle politikasını veya başka bir şeyi değiştirmede süreci bunun okul öz değerlendirme veya buna benzer bir şey üzerinde etkisi olmayacak (İK6).*” ve “*Gerçekten ekonomik açıdan bir şey yaptığımızı sanmıyorum (İK4).*” olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticileri sadece zamanlarını harcadıklarını, onun dışında ekonomik bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. İK8 bu konuda “*Onlara zaman ayırmak... Ama finansal kaynaklar konusunda olduğu gibi, hayır.*” şeklinde görüşünü belirtirken İK6 ise “*Gerçekten zaman, zaman.*” diyerek zamana ihtiyaçları olduğunu, ekonomik bir kaynağa ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Bunlara

ilaveten okul öz değerlendirme çalışmalarında sponsor ve işveren desteği olması gerektiği konusunda bir okul yöneticisi “Yurt dışındaydım. Bir iş için Portekiz'e gittim. Ve gördüm ki, işte onlar iş birliği yapıyor. Bu, büyük ölçüde ortaöğretim ve yükseköğretimle ilgili geniş bir işveren katılımını içerir, ardından sponsorlar bunların hepsini yaparlar. Ama sanırım, hayır, siz de yapabilirsiniz (İK1).” şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir okul yöneticisi ise “Evet, yapabilirsin, yapamazsın, sanırım aslında yapabilirsin, belki ileri eğitimde iş birliği kullanabilirsin ve bir işveren katılımı alabilirsin (İK10)” olarak bu konuda düşüncesini ifade etmiştir. Bunlara ilaveten bazı okul yöneticileri ise devlet okulu olduklarını, ekonomik bir kaygıları olmadığını belirtmişlerdir. “Bu konuda okul yöneticileri “Hiçbir şeyin ekonomik etkisini ölçmüyoruz, çünkü biz sadece özel bir kuruluş değiliz (İK9).” ve “İrlanda'daki tüm okullar devlet tarafından finanse edildiğinden ve biz sadece ayakta kalmaya çalıştığımızdan ekonomik etkiyi asla ölçmüyoruz (İK7).” diyerek görüşlerini açıklamışlardır. Ayrıca bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirme ile maliyetleri azaltmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri “İsterseniz maliyetleri düşürmek için yaptığımız birkaç şeyden bahsedebilirim. Evet evet. Azalttık. Biz yeni bir okulduk, 15. yılımızdayız ama yeni olduğumuzda her sınıfta bir yazıcı vardı. Çılgınca bir fikirdi ama yazıcılarınız çok ucuz ama onları çalıştıracak mürekkep ucuz değil. Yani aslında sadece mürekkebe yılda belki 15.000 dolar harcıyorlardı. Yaptığımız ilk şeylerden biri tüm bu yazıcılardan, biraz da personel direnişinden kurtulmaktı. Ama evet, maliyetleri düşürmeye çalışıyorsunuz (İK8).” ve “Artık yeşil ekonomiye bakıyorsunuz, sanki kapantıyormuşsunuz gibi. Belirli bir zamanda tüm bilgisayarları kapatan bir programımız var. Yani bunu yapmak öğretmenlere bağlı değil. Evet. Mesela evet, sen her zaman maliyetleri düşürmeye çalışıyorsun. Evet (İK4).” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Ekonomik mantığa yönelik görüşlerden elde edilen bulgulara göre okul öz değerlendirmenin ekonomik herhangi bir etkisi olmadığı ortaya çıkmaktadır.

4.2.4. Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşler

İrlanda'daki okul yöneticilerine okul öz değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik mantığına yönelik görüşme formundaki (Bkz. EK2) sorular sorulmuştur. Bu konuda verilen yanıtlar Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Hesap Verebilirlik Mantığı	Şeffaflık	3
	Ebeveyn ve öğretmenin bilgilendirilmesi	8
	Karar alma süreçlerine etkisiz oluşu	3
	Atölye	1
	Anket	3
	Öğrencilerden geri bildirim olmaması	3
	Anlamlı kanıtların kişiye bağlılığı	3
	Verileri öğretmenin kullanması	2
	E posta ile bilgilendirme	3

Tablo 4.9 incelendiğinde okul yöneticilerinin çoğu okullarında okul öz değerlendirmeyi uyguladıklarını ve yapılan çalışmalardan öğretmenleri ve velileri haberdar ettiklerini belirtmiştir. Bu konuda bir okul yöneticisi “*Ebeveynler söz konusu olduğunda, ebeveynlere haber verirsiniz, tüm topluluğa haber verirsiniz çünkü bu harika bir şeydir (İK5).*” şeklinde görüşünü belirtirken diğer bir yönetici ise “*Bu, örneğin çocuk koruma konusunda neye baktığınıza bağlıdır, herkes bundan haberdar edilecektir. Tüm ebeveynler buna bağlanacaktır. Ama eğer bu bir politika, bir spor politikası gibi bir şey olsaydı, bu olmazdı, bu aslında okulun web sitesine konulacak bir iç politika olurdu (İK9).*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ek olarak bir okul yöneticisi “*Sadece personele haber vermelisiniz, sanki bu özel bir belge değilmiş gibi. Eğer öyleyse değersizdir (İK6).*” şeklinde görüşünü ifade ederken diğer bir okul yöneticisi ise “*Yani şeffaf olmalısınız, hedefler ve planın tamamı hakkında personel ile iletişim kurmalısınız. Çünkü eğer bunu yapmazsanız, dürüst olmak gerekirse, hiçbir değeri yoktur çünkü beş kişinin harika bir plan yapmasını sağlayamazsınız (İK2).*” diyerek bu konuda diğer okul yöneticisini desteklemiştir. Bir okul yöneticisi ise bu konudaki görüşleri birleştirip okul öz değerlendirme çalışmalarını bir atölye çalışması görerek “*Yaptığımız şey tam bir atölye çalışması yapmaktı. Yani personel getirdik, velileri getirdik, yönetim kurulunu getirdik, yardımcı personeli getirdik, birçok farklı yolla (İK5).*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bunlara ilaveten bazı okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermektedir. Bazıları okul öz değerlendirmenin şeffaf olması gerektiğini düşünürken bazıları anketler kullanılmasının hesap verebilirliği artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca bazı okul yöneticileri e-posta ile bilgilendirmeler yaptıklarını belirtmiş, verilerin öğretmenler tarafından kullanıldığını ifade etmiştir. Farklı olarak bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin karar alma süreçlerine etkisi olmadığını

söylerken bazıları ise öğrencilerden hiçbir geri dönüt almadıklarını, okul öz değerlendirme çalışmalarının anlamlı kanıtlara dayanabilmesi ve güvenilirliğinin kişiden kişiye değiştiğini ifade etmiştir. Bu konularda okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Çok sayıda röportaj yapamazsınız, ancak anket muhtemelen en yaygın olanı olacaktır. Daha sonra belki bir ebeveyn danışmanıya veya buna benzer bir şeyle bir odak grubu yapabilirsiniz (İK8).”

“Olan şu ki, ilgili paydaşlarla konuşursunuz, öğrencilerle konuşursunuz, öğretmenlerle konuşursunuz, bir grup, bir tür odak grubu oluşturabilirsiniz ve sonra onlar liderlikle ilgili bir politika geliştirirler. Daha sonra onay için yönetim kuruluna gidecekti. Yönetim Kurulu bunu normal bir şekilde onaylamak için inceleyecek ve daha sonra bu, aslında personele e posta ile gönderilmek üzere herkese iletilecekti. Dahili bir VSware kurulacaktır (İK2).”

“Ebeveynlerle tanıştık ve sonra belki bir e-posta gönderirdik (İK5).”

“Diyelim ki bir değişiklik yapıyoruz, ilk iş olarak topu atacağız ve personele bir e posta göndereceğiz ve herkes bir grup oluşturmakla ilgilenecek. Bu değişikliği yapmayı düşünüyoruz ve hiç kimseyi kazanamayabilirsiniz, beş personel kazanabilirsiniz. Kimseyi kazanamazsan genellikle kötü bir işarettir. Yani bu tür farklı mekanizmalar olur (İK3).”

“Odak gruplarında bunu ebeveynlerle, danışmanlarla yaşadık, ebeveynlerimizle konuşacağımız birçok karardan geçtik ve aynı durum personel için de geçerli (İK6).”

“Yani, demek istediğim, pek çok insan öğrenci sesinden bahsediyor ve yani ben öğrencilerin öyle olduğunu düşünmüyorum, belki de yanıltıcıdır ve arkadaşlarımdan çoğu da müdürdür ve derler ki bir öğrenci asla bunu kabul etmez (İK10).”

“Denedim ama kesinlikle ilgileri yoktu. Öğrencilerin katılımını sağlamak gibi şeylerin çoğu çok abartılıdır. Öyle, öyle. Bu onlarla alakalı değil. Konuyla alakalı değil. Onlar genç insanlar ve okul öz değerlendirmeyi umursamıyorlar, umursamıyorlar, istedikleri şey mutlu olmak ve öğrenmek (İK9).”

“Verilerin ne kadar iyi olduğu, onu toplayan kişiye ve onun görüşüne bağlıdır (İK8).”

“Evet, verilerin toplanması açıkçası kişiye ve o güne kadar yapılan toplantıya bağlı diyebilirim (İK4).”

“Hepiniz yapabilirsiniz, herkes isterse sonuçları çarpıtabilir. Ancak genel olarak verilerin geçerliliğinin iyi olması gerektiğini söyleyebilirim (İK2).”

“Öğretmenler tektir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişler gelip verileri kullanacaklar (İK8).”

“Sadece öğretmenler ve ben verilerden faydalanacağız. Çalışmayı söylememize rağmen ebeveynlerin kendi yoğun yaşamları var (İK9).”

İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik mantığına yönelik görüşlerine genel olarak bakıldığında çoğu okul yöneticisinin velilerin ve öğretmenlerin süreçten haberdar edilmesinin gerekli olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır.

4.2.5. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Öneriler

İrlanda'daki okul yöneticilerine sorulan okul öz değerlendirme süreci ile ilgili görüşme sonundaki son sorulardan (Bkz. EK2) elde edilen bulgular ve sürece ilişkin öneriler Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Okul Yöneticilerinin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	İyi eğitilmiş olma	1
	Planlama koordinatörü	3
	Zirvede olan ülkelere benzerlik	1
	Hedeflere ulaşma baskısı	1
	Doğru kişi tarafından yönetilmesi	9
	İş birliği yapılması	3
	Denetimin zaman kaybı olması	1
	Politika geliştirme	1
	Şeffaflık	1

Tablo 4.10'a göre okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik ortaya çıkan birincil önerisi; okul öz değerlendirmenin doğru bir kişi tarafından yönetilmesi gerektiğidir. Bu konuda bazı okul yöneticileri *“Görev sorumluluklarınız varsa ve sorumluluk olarak bir okul öz değerlendirme koordinatörünüz varsa, ki olmanız gerekir, ya da bir planlama koordinatörünüz*

varsa, bunu yalnızca görev sorumluluğu olan birine verebilirsiniz. Yani senin bir nevi onlara takılıp kaldığını söylemeyeceğim. Bu yüzden bunu doğru kişinin yapması çok önemlidir (İK3).”, “Doğru kişiye sahip olmak. Sanırım başladığımızda kurumdaki geçmişten kalan bilgilerle alakalı sorunlar vardı, orada olan insanlar vardı ve hepsi bu, ama sanırım buna biraz zaman verirsiniz, ancak lider olan kişinin, doğru kişi olması okul öz değerlendirme için çok çok önemlidir (İK8).”, “Okul öz değerlendirme, işi yapacak doğru kişiyi bulmakla ilgilidir. Okula öğretmen olarak başladığımda, planlama koordinatörümüzden sorumlu olan kişi göreve hazır değildi, görev için motive değildi. Daha sonra uygulamaya geçtik. Ve bu denetime de yansıdı, güçlü bir şekilde yansıdı, planlamamız eksikti. Yani mesele aslında doğru insanları bulmak, yerleştirmek ve onları desteklemekle ilgilidir. Bence bu çok önemli, bir okul lideri olarak takımı destekliyorsunuz; onlara zaman vermek, onlara yön vermek ve belki de sürekli mesleki gelişimi sağlamak ve onların sürekli mesleki gelişimini teşvik etmek (İK3).”, “Cidden, doğru insanları bulmakla ilgili. Mesela DEIS ekibimiz var, bu da okulun değerlendirmesiyle aynı (İK6).” ve “Gerçekten doğru insanları bir araya getirmek, bir plan oluşturmak demek, evet (İK5).” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin planlama koordinatörü tarafından yönetilmesinin uygun olacağını düşünmektedir. Bu konuda bir okul yöneticisi de “Bir koordinatöre, bir planlama koordinatörüne ihtiyacınız olduğunu düşünüyorum. Bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum ama yine de okul içinde. Sanki başka bir yabancı değilmiş gibi. Sanki dışarıdan birine gerek yokmuş gibi. Bence eğer iyi eğitilmişlerse ve kesinlikle başka kimseye ihtiyaç duyulmayan becerilere sahiplerse. Sanki okullarda yeterli tecrübe var, mesela müdür yardımcıları, müdürler veya buna benzer şeyler (İK7).” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ek olarak bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirme yapılırken iş birliği olması gerektiğini “Yani tüm paydaşlarla konuşursunuz, onları dinlersiniz ve onlar da fikirlerini değiştirebilirler. Öğrencilerle sürdürülebilirlik gibi konular hakkında konuştuğumuz gibi, onlar da bu konuda çok güzel noktalara değindiler. Ve buna dayanarak konumumuzu değiştirdik (İK4).” ve “Okul öz değerlendirme herkesin katılımını sağlamaktır (İK7).” şeklindeki görüşleri ile ifade etmişlerdir. Bir okul yöneticisi ise denetimin zaman kaybı olduğunu “Sanırım bir şeye ihtiyacın var ama nasıl yapıldığını bilmiyorum, son denetimimizde çocuk koruma denetimi vardı. Kelimenin tam anlamıyla Kasım ayında iki günlüğüne geldiler ve üst düzey liderlik ekibi hiçbir şey yapmadı çünkü biz bunun için bir veya iki gün hazırlık yaptık ve

ardından iki gün izin aldık. Böylece o hafta geride kaldı. Ama sonra geri gelip üç ay sonra aynısını yapıyorlar, aynı denetimi. Şimdi, tamamen aynıdır. Aman Tanrım. Bu sadece israf. Bu israf (İK10).” görüşü ile desteklemiştir. Bir okul yöneticisi ise başka ülkelerin incelenmesini “Belki hangi ülkelere, Finlandiya gibi okullarımıza ve buna benzer yerlere bakmak isterim. Finlandiya her zaman okulların zirvesi olmuştur. Ve Danimarka ne yapıyorlar, okul öz değerlendirme onlar için ne anlama geliyor? (İK1)” şeklinde görüşü ile ifade etmiştir. Ayrıca aynı okul yöneticisi öğretmenler üzerinde hedeflere ulaşmak için baskı olmamasını da eleştirmiş, bu konuda ise “Ben de İngiltere’de öğretmenlik yaptığım için dengeyi doğru kurduğumuza inanıyorum. İngiltere’nin okul personeli değerlendirmesi konusunda çok ileri gittiğini biliyorum. Aslında evet. Şu anda bu işin dışındayım, 2008’den beri İngiltere’de öğretmenlik yapmadım, bu yüzden bir süreliğine bu işin dışındayım. Orada öğretmenler üzerinde hedefler konusunda büyük bir baskı var. Öyle, sanki bunların hiçbiri olmuyormuş gibi. Bence bu çok ileri gitti. Ve bence bu aslında insanları yönlendirdi, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkiledi. Öğretmenlerin refahı da etkilendi. Çok büyük bir baskıydı. Sanırım artık pek çok öğretmen ve ben de biliyorum ki, çoğu dersin %80’i dersten oluşuyor. Ve öğrenciler için ders çalışmalarını yapıyorlar, onlara örnekler veriyorlar ve onlara, evet, devam edin, bunu kopyalayın falan diyorlardı. Bu hedeflere ulaşma baskısı nedeniyle, sahip oldukları değerlendirme nedeniyle, katılmak zorunda oldukları performans değerlendirmesinden dolayı. Yani İrlanda’daki gibi tamamen farklı... Evet, kesinlikle (İK1).” şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak bir okul yöneticisi ise okul öz değerlendirmesinin yaparken şeffaf olunması gerektiğini “Yani şeffaf olmalısınız, hedefler ve planın tamamı hakkında personel ile iletişim kurmalısınız. Çünkü eğer bunu yapmazsanız, dürüst olmak gerekirse, hiçbir değeri yoktur çünkü beş kişinin harika bir plan yapmasına izin veremezsiniz (İK2).” şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir. Bir diğer okul yöneticisi “Sanırım, bir politika geliştirme ya da buna benzer bir şey olabileceğini düşünüyorum, dolayısıyla yapılacak ilk şey yönetim kuruluna gitmek olacaktır ve onlar bu konuda gözetim sahibi olacaklardır, dolayısıyla herhangi bir değişiklik, sanırım bir değişiklik olacaktır (İK5).” şeklinde görüşünü belirtmiş iken bir diğer okul yöneticisi de iyi bir eğitim olması gerektiğini “Bir koordinatöre, bir planlama koordinatörüne ihtiyacınız olduğunu düşünüyorum. Bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum ama yine de okul içinde. Sanki başka bir yabancı değilmiş gibi. Bence eğer iyi eğitilmişlerse ve kesinlikle başka kimseye ihtiyaç duyulmayan

becerilere sahiplerse. Sanki okullarda yeterli tecrübe var, mesela müdür yardımcıları, müdürler veya buna benzer şeyler (İK7).” sözleri ile belirtmiştir.

Genel olarak önerilerin açıklandığı bu kısımda okul yöneticilerinin çoğu okul öz değerlendirme sürecini uygulayan kişinin doğru ve işten anlayan bir kişi olması gerektiği birincil öneri olarak ortaya çıkmaktadır.

4.3. Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkiye ve İrlanda’daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüşleri; genel, iyileştirme, ekonomik, hesap verebilirlik mantığına ilişkin görüşleri ve okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik önerileri karşılaştırmalı olarak benzerlikler ve farklılıklar alt temaları ile incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Genel Görüşlerin Karşılaştırması

Türkiye ve İrlanda’daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin genel görüşlerinin yer aldığı Tablo 4.1 ve Tablo 4.6 adlı tabloların karşılaştırması yapılmıştır. Aradaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak Tablo 4.11’de sunulmuş ve altında da açıklaması yapılmıştır.

Tablo 4.11. *Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Genel Görüşlerinin Karşılaştırması*

Tema	Alt Tema	Kod
Genel Görüşler	Benzerlikler	İyileştirme odaklılık Planlama Amacın önemi Okulu tanıma Doğru veri ve iş birliği Hedef belirleme
	Farklılıklar	Denetim Verimlilik Süreç

Tablo 4.11'e göre Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin genel görüşlerinde, bazı durumlarda görüş birliği olduğu, bazı durumlarda ise görüş ayrılıkları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tabloya göre her iki ülkede de okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin iyileştirme odaklı olduğunu, okul öz değerlendirmenin fiziki şartlarda iyileştirmeye olanak verdiğini, olumlu bir süreç olduğunu, okullarda gelişim sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca okul öz değerlendirmenin okul etkinliklerinde veya yapılan çalışmalarda bir planlama oluşturduğunu, uygulanan okul öz değerlendirmede amacın önemini vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer olarak okul yöneticileri okul öz değerlendirme ile okulların kendini tanıdığını ve tanıttıklarını düşünmektedirler. Doğru kişiler ve veriler ile birlikte öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği yapılarak okul öz değerlendirmenin iyileştirme ve başarı sağladığı düşünülmektedir. Son olarak ise okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin okullarda ulaşılabilecek hedefleri belirlediğini ifade etmişlerdir.

Okul öz değerlendirmenin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin farklı görüşleri de ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri okul öz değerlendirmenin denetim sürecine bakış açılarıdır. Türkiye'deki okul yöneticileri denetimin eksik olduğunu belirtirken İrlandalı okul yöneticileri ise denetimin zaman kaybı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca bazı Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin sadece iş yükü olduğunu düşünürken İrlandalı okul yöneticileri okula karşı etkili ve verimli olduğunu düşünmektedirler. Ek olarak İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin basit, açık ve doğruları gösteren bir süreç olduğunu düşünürken Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin bütün durumları ele aldığı, evrak üstünde zaten yapılan angarya bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

4.3.2. İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşlerin Karşılaştırması

Türkiye ve İrlanda'daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin iyileştirme mantığına yönelik görüşlerinin yer aldığı Tablo 4.2 ve Tablo 4.7 adlı tabloların karşılaştırması yapılmıştır. Aradaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak Tablo 4.12'de sunulmuş ve altında ise açıklamasına yer verilmiştir.

Tablo 4.12. *Türkiye ve İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin İyileştirme Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması*

Tema	Alt Tema	Kod
İyileştirme Mantığına Yönelik Görüşler	Benzerlikler	Verimlilik Mesleki gelişim Veli ile iletişim İş birliği Planlılık
	Farklılıklar	Farklı alanlarda iyileştirme İş yükü

Tablo 4.12'ye göre Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin iyileştirme mantığına ilişkin görüşlerinde bazı benzerlikler olsa da bazı durumlarda farklılıklar görülmektedir.

Tablo 4.12'ye bakıldığında her iki ülkenin okul yöneticileri de öğretim ve öğrenme süreçlerinin iyileşmesi anlamında verim aldıkları, uygulandıklarında olumlu etkisi olduğu, teşvik edici olduğu, farkındalık sağlamada etkililiği, denetlenme düşüncesi ile de olsa iyileştirme sağladığı, fiziki şartlarda iyileştirme sağladığı, okullara yardımcı olduğu, iyileştirme için muhteşem bir şablon olduğu, özellikle öğretim ve öğretme alanına odaklı oluşu gibi görüşleri benzerlik göstermektedir. Ek olarak her iki ülkeden okul yöneticileri de okul öz değerlendirmenin öğretmenlerin veya çalışan personellerin mesleki anlamda kendilerini geliştirdiklerini, öğretmene motivasyon ve destek sağladığını belirtmişlerdir. Türk okul yöneticilerden bazıları velilerin okul öz değerlendirmeden habersiz olduğunu belirtse de genel olarak iletişimin arttığını belirtirken İrlandalı okul yöneticileri de velileri bilgilendirmenin çok önemli olduğunu ve iletişimin de bu sayede arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca yine her iki ülkede de yapılan çalışmalarda iş birliğinin olduğu, özellikle doğru kişiler ile iş birliği yapılarak ekip çalışmasının önemi vurgulanmıştır. Son olarak ise her iki okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin bir hedef sağladığı ve bu hedefler doğrultusunda yapılan çalışmaların planlı bir şekilde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Tablo 4.12 incelendiğinde okul öz değerlendirmenin iyileştirme mantığına yönelik okul yöneticilerinin farklı görüşleri de görülmektedir. Okul öz değerlendirmenin farklı alanlarda iyileştirme sağladığını, Türk okul yöneticileri özellikle okullarında sosyal etkinliklerin arttığını belirtip okul öz değerlendirmenin

akademik anlamda eksikliklerinin olduğunu belirtse de tam tersi İrlandalı okul yöneticileri ise akademik açıdan daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Okul öz değerlendirmenin Türkiye’deki okul yöneticilerine göre zaten yapıldığı, ekstra istenen belgelerin sadece iş yükü ve angaryadan farksız olduğunu ifade ederken İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin bir rehber ve pusula olduğunu, sağlam temel kurmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

4.3.3. Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşlerin Karşılaştırması

Türkiye ve İrlanda’daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin ekonomik mantığına yönelik görüşlerinin yer aldığı Tablo 4.3 ve Tablo 4.8 adlı tabloların karşılaştırması yapılmıştır. Aradaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak Tablo 4.13’te sunulmuş ve tablo altında açıklamasına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. *Türkiye ve İrlanda’daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Ekonomik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması*

Tema	Alt Tema	Kod
Ekonomik Mantığına Yönelik Görüşler	Benzerlikler	Finansal kısıtlama Destek arayışı Kurum imkanları Toplumsal katılımın önemi
	Farklılıklar	İsraf

Türkiye ve İrlanda’daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin ekonomik mantığına yönelik görüşlerinin benzerlik ve farklılıklarının yer aldığı Tablo 4.13’e göre Türk ve İrlandalı okul yöneticilerinin benzer ve farklı görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Benzer yönlerine bakıldığında her iki ülkenin okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinde özellikle finansal açıdan sıkıntı yaşadıklarını, maddi kaynağın yetersiz olduğunu veya hiç olmadığını, okul finansmanı için etkisiz

olduğunu ifade etmiştir. Özellikle maddi kaynağa ihtiyaç duyulduğunda her iki ülkedeki okul yöneticileri kurum desteğini kullanmakta olup bunlara ek olarak da ülkelerinde var olan sponsorluk veya okul aile birliği gibi ek gelir elde edebilecek dış destek veya kaynak arayışı içerisinde olduklarını da eklemişlerdir. Bununla bağlantılı olarak bu desteğin, toplumsal katılımının okul öz değerlendirme sürecinin yönetilmesinde büyük önem arz ettiğini belirtmişlerdir. Okul öz değerlendirme sürecinde herkesin destek sağlaması gerektiği düşünülmüştür.

Farklılıklara bakıldığında Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmede maddi kaynağın olmaması, yapılan etkinliklerin mali açıdan külfet olduğunu ifade edilirken İrlandalı okul yöneticileri kurum içerisinde maliyetleri azaltmaya başladıklarını ama yine de zaman kaybı olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3.4. Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşlerin Karşılaştırması

Türkiye ve İrlanda'daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik mantığına yönelik görüşlerinin yer aldığı Tablo 4.4 ve Tablo 4.9 adlı tabloların karşılaştırması yapılmıştır. Aradaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak Tablo 4.14'te sunulmuş ve tablo altında açıklamasına yer verilmiştir.

Tablo 4.14. *Türkiye ve İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması*

Tema	Alt Tema	Kod
Hesap Verebilirlik Mantığına Yönelik Görüşler	Benzerlikler	İletişim ve bilgilendirme Geri bildirim ve veri kullanımı Şeffaflık
	Farklılıklar	Karar alma süreçleri Anlamlı kanıtlar İş yükü Raporlama

Tablo 4.14'e göre Türkiye ve İrlanda'daki okul öz değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik mantığına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin benzerlikler ve farklılıklar içerdiği görülmektedir.

Her iki ülkedeki okul yöneticileri de okul öz değerlendirmenin iç ve dış paydaşlar ile iletişimi artırdığını, bunun için kendi ülkelerinde kullandıkları dijital platformları da kullanarak süreçten ve süreçte yapılan çalışmalardan, elde edilen verilerden öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ise genellikle olumlu geri dönütler aldıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Türk okul yöneticileri genelde il yöneticilerinden yeterince olumlu geri dönütler almadığını, İrlandalı okul yöneticileri de öğrencilerden yeterli dönütü almadıklarını da eklemiştir. Okul öz değerlendirme sürecinde elde edilen veriler ve yapılan çalışmaları raporlama, istatistik toplama veya kıyaslama gibi durumlarda kullandıklarını açıklamışlardır.

Farklı olarak; Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin karar alma süreçlerini etkilediğini belirtirken, İrlandalı okul yöneticileri bu duruma ihtiyaç olmadığını, karar alma sürecini etkilemediğini belirtmiştir. Ayrıca okul öz değerlendirme sürecinde öne sürülen kanıtların anlamı veya doğru olduğu konusunda ufak farklılık görülmektedir. Türk okul yöneticilerinden bazıları öne sürülen bazı çalışmaların anlamlı veya gerçekten yapılmadığını, doğru kanıt olmadığını düşünürken genel olarak bakıldığında çoğu okul yöneticisi anlamlı kanıtlar olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Fakat çoğu İrlandalı okul yöneticileri bu kanıtların anlamlı olup olmadığının okul öz değerlendirme sürecinin yöneten kişiye bağlı olduğunu, onlara göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. Ek olarak Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin aslında yapılan şeyler olduğunu, fakat istenen evrak veya kanıtlar veya raporlama gibi ek işlerin sadece iş yükü olduğunu belirtirken İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin verimli ve planlı olduğunu belirtmişlerdir. Raporlama veya veri elde konusunda Türk okul yöneticileri ANKBİS dijital platformunu kullanırken İrlandalı okul yöneticileri genellikle atölyeler ve anketler üzerinde durmaktadır.

4.3.5. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna Yönelik Önerilerin Karşılaştırması

Türkiye ve İrlanda'daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin önerilerinin yer aldığı Tablo 4.5 ve Tablo 4.10 adlı tabloların karşılaştırması yapılmıştır. Aradaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak Tablo 4.15'te sunulmuş ve tablo altında açıklamasına yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *Türkiye ve İrlanda'daki Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerilerinin Karşılaştırması*

Tema	Alt Tema	Kod
Amaç Boyutuna Yönelik Öneriler	Benzerlikler	Eğitim ve yetkinlikler İş birliği Deneyim
	Farklılıklar	Süreç yönetimi Politika geliştirme Denetim Akademik içerik

Tablo 4.15'e bakıldığında Türk ve İrlandalı okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin önerilerinde bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır.

Özellikle iyi bir eğitim almak her iki ülkenin okul yöneticileri tarafından da önerilmiştir. Onlara göre okul öz değerlendirme sürecinde iyi eğitilmiş ve bilgi sahibi olma okul öz değerlendirme sürecinin de kalitesini artıracaktır. Her iki okul yöneticisi de okul öz değerlendirme sürecinden sorumlu ve yetkin olan kişilerin sürece hakim olması gerektiğini ve iş birliği içinde çalışılmasını, sürecin doğru kişiler tarafından yönetilmesini ifade etmişlerdir. Her iki ülkede de okul yöneticileri bu süreci yaşayan bir örneğin olması ve bu örneğin geçirdiği süreç hakkında kendilerini bilgilendirmesini istemişlerdir. Türk okul yöneticileri özellikle bu süreci başarılı bir şekilde yürüten örnek ve deneyimli okulların sunumlar yapmasını

önermiştir. İrlandalı okul yöneticileri de özellikle okul öz değerlendirme konusunda başarılı ülkelerin örnek alınması gerektiğini önermiştir.

Farklı olarak Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin yönetiminde bir okul öz değerlendirme komisyonu oluşturulması, İrlanda'da bir planlama koordinatörünün olması önemli görülmüştür. Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin detaylı olmaması gerektiğini düşünürken, İrlandalı okul yöneticileri de okul öz değerlendirmenin amaçlarına ulaşması konusunda öğretmenlerin üzerinde baskı olmamasını önermiştir. Ek olarak İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinde farklı bir politika geliştirilmesi gerektiğini belirterek bu konuda başarılı olan ülkelerin örnek alınmasını önerirken Türk okul yöneticileri de okul öz değerlendirmenin merkezden değil, daha küçük gruplar veya bölgesel olarak yürütülmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca İrlandalı okul yöneticiler bu süreçte denetim yapılmasını gereksiz zaman kaybı görürken Türkiye'deki okul yöneticileri ise denetimin eksikliği konusundan yakınmış ve denetimin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Son olarak ise Türk okul yöneticileri öz değerlendirmenin daha çok sosyal etkinliklere odaklandığını ve akademik anlamda geliştirilmesini önerirken, İrlandalı okul yöneticileri ise tam tersi okul öz değerlendirme sürecinin akademik anlamda daha çok gelişme sağladığını belirtmişlerdir.

4.4. Bulguların Genel Değerlendirmesi

Bu bölümde Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin genel görüşleri, iyileştirme, ekonomik, hesap verebilirlik mantıklarına ilişkin görüşleri ve süreç için önerilerine yer verilmiştir. Ek olarak ise her iki ülkedeki görüşlerin karşılaştırması yapılmış ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre;

*Türk okul yöneticilerinin genel görüşlerine özet olarak bakıldığında özellikle fiziki şartlarda daha çok iyileştirme sağladığını ifade etseler de bazı okul yöneticileri de okul öz değerlendirme sürecinin iş yükü olmasından yakınmıştır.

*İrlandalı okul yöneticilerinin genel görüşlerine özet olarak bakıldığında İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin basit ve planlı olduğunu belirterek iyileştirme odaklı olduklarını belirtmişlerdir.

*Türk okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun iyileştirme mantığına ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında okul öz değerlendirmenin özellikle öğretmenlere motivasyon sağladığı ve kurumsal kültüre pozitif etkisi olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

*İrlandalı okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun iyileştirme mantığına ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında okul yöneticilerinin süreçte daha çok öğretme ve öğrenme alanına odaklandıklarını ve bu süreçte velilerle iletişimin arttığını ifade etmişlerdir.

*Türk okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun ekonomik mantığına ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde çoğu okul yöneticisi maddi kaynakların yetersiz oluşundan yakınmıştır.

*İrlandalı okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun ekonomik mantığına ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde ise çoğu okul yöneticisi sürecin herhangi bir ekonomik etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

*Türk okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun hesap verebilirlik mantığına ilişkin görüşleri genel olarak bakıldığında okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinde kurum içi iş birliği içerisinde çalıştıklarını, genelde de olumlu geri dönütler aldıklarını belirtmişlerdir.

*İrlandalı okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutunun hesap verebilirlik mantığına ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde ise çoğu İrlandalı okul yöneticilerinin yapılan süreçten ve çalışmalardan velileri ve öğretmenleri bilgilendirmenin önemi üzerinde durduğu ortaya çıkmaktadır.

*Türk okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutuna ilişkin önerilerinde birincil olarak süreç hakkında bilgilendirmenin eksik olduğu belirtilmiş ve bu konuda özellikle iyi bir eğitim alınmasını ve bu alanda başarılı okulların deneyimlerini paylaşımları gerektiğini önermişlerdir.

*İrlandalı okul yöneticilerinin okul öz değerlendirmenin amaç boyutuna ilişkin önerilerinde birincil olarak süreci iyi bilen, anlayan doğru kişiler tarafından yönetilmesi yer almıştır.

*Türkiye ve İrlandalı okul yöneticilerinin sürece ilişkin genel görüşlerinde iyileştirme odaklılık, planlama, amacın önemi, okulu tanıma, doğru veri ve iş birliği, hedef belirleme gibi başlıklarda benzerlikler olduğu; denetim, verimlilik ve süreç ile ilgili konularda ise farklılıklar ortaya çıkmıştır.

*Türkiye ve İrlandalı okul yöneticilerinin amaç boyutunun iyileştirme mantığına ilişkin görüşlerinde verimlilik, mesleki gelişim, velilerle iletişim, iş birliği ve plan konularında benzerlik olsa da okul öz değerlendirmenin farklı alanlarda iyileştirmeler sağladığı ve iş yükü olup olmadığı konularında ise farklı görüşleri bulunmaktadır.

*Türkiye ve İrlandalı okul yöneticilerinin amaç boyutunun ekonomik mantığına ilişkin görüşlerinde maddi yetersizliklerin olması, destek alınması gerektiği, kurumun imkanlarından faydalanma düşüncesi, toplumsal katılımın, iş birliğinin önemi konularında benzer görüşlere sahip olurken okul öz değerlendirmenin bir israf olduğu konusunda ise ayrışmaktadırlar.

*Türkiye ve İrlandalı okul yöneticilerinin amaç boyutunun hesap verebilirlik mantığına ilişkin görüşlerinde iletişim, bilgilendirme, geri bildirim, veri kullanımı, şeffaf olması konularında benzer görüşleri olsa da karar alma süreçlerinde, kanıtların anlamlı olup olmamasında, iş yükü olup olmamasında ve raporlama aşamalarında farklılıklar göstermektedir.

*Türkiye ve İrlandalı okul yöneticilerinin önerilerine ilişkin görüşlerinde eğitim alınması gerektiği, iş birliğinin olması ve deneyimlerden faydalanılması gibi konularda benzerlikler varken sürecin nasıl yönetileceği, bu süreçte farklı politikalar geliştirilmesi gerektiği, denetimin olup olmaması, akademik içerik olup olmaması konularında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma boyunca ulaşılmak istenen amaç; okul öz değerlendirme süreci için çalışmalar yapan Türkiye ile okul öz değerlendirme konusunda daha tecrübeli ve başarılı olan İrlanda'daki ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre okul öz değerlendirme sürecinin iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik mantıklarının - bu üç mantık çerçevesine dayalı- amaçlarına ilişkin benzerliklerinin ve farklılıklarının olup olmadığını ortaya çıkarmaktı. Ek olarak bu okul yöneticilerinin kendi okullarında önde gelen amaç olarak hangi amacın daha baskın olduğunu ve okul öz değerlendirme sürecinin amacına dayalı fikir ve tavsiyelerini incelemektir. Araştırmacılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu görüşmeler neticesinde bulgular elde edilmiş ve bulgular bölümünde belirtilmiştir. Bu bölümde araştırma sürecinde bulgulardan elde edilen veriler, araştırma amacına yönelik alanyazında bulunan farklı çalışmaların sonuçlarında elde edilen veriler ile tartışılmıştır.

5.1. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutunun İyileştirme Mantığına İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular Türk ve İrlandalı okul yöneticilerinin, genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin Zingil (2012), Nayır ve McNamara (2014)'nın da yapmış oldukları araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak iyileştirme mantığı açısından olumlu bir görüşe sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinden öğretmenlerin olumlu etkilendiklerini ve derslere daha da motive olduklarını belirtmişlerdir. Okullarda sorular yazma, özgün etkinlikler yapma gibi çalışmalara aktif olarak katıldıklarını, öğretmenlerin öz güvenlerini ve Kurum (2019)'un da belirttiği gibi motivasyonlarını da arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Yıldız (2013) yapmış oldukları araştırmada okul öz değerlendirme sürecinin öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında tüm paydaşlardan bağımsız olmamasının, tüm paydaşların sürece dahil edilmesinin önemli olduğunu belirtmişti. Bu araştırmada da elde edilen veriler bu sürecin öğrenciler üzerinde de olumlu etkisinin olduğunu, velilerle olan iletişimi de artırdığını, velilerin okula bakış açılarını değiştirdiğini, okuldaki etkinliklere katılımlarının zamanla daha da arttığını göstermektedir. Böylelikle hem öğretmenin hem öğrencinin hem de velinin farkındalığının artması, iş birliği gelişmesi akademik başarı bağlamında olumlu bir etki ortaya çıkarmaktadır. Okul öz değerlendirmenin aynı zamanda fiziki şartları iyileştirme konusunda da etkili olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Uygulanan bu okul öz değerlendirme süreci ile okulun röntgeninin çıktığını ve fiziki anlamda da iyileştirmeler sağladığı vurgulanmıştır. Ancak bazı Türk okul yöneticileri de bu sürecin iş yükü olduğunu, bazı velilerin süreçten bihaber olduğunu ve sürecin kısmen olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda velilerle iletişimin artması ve onlara okul öz değerlendirme konusunda bilgilendirme yapılması sürece önemli katkı sağlayacaktır. Genel olarak Türk okul yöneticileri uygulanan bu okul öz değerlendirme çalışmasının daha sistemli ve standart olduğunu, doğru uygulandığında olumlu sonuçlar doğuracağını, okul yönetimi-öğrenci-öğretmen ve veli arasında bir iş birliği sağladığını ve özellikle öğretmenlerle öğrencilerin motive olduğunu, kurum kültürüne olumlu etkilerinin olduğunu düşünmektedirler. Bu durum ise MacBeath (1999)'in etkili bir okul öz değerlendirme sürecinin olması için öğretmen-öğrenci-veli iş birliğinin önemli oluşu görüşünü desteklemektedir. Bu bağlamda okul öz değerlendirme sürecinin iyileştirme amacına daha da odaklanıldığında etkili olacağı söylenebilir.

İrlandalı okul yöneticilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise okul yöneticilerinin daha çok öğretme ve öğrenme alanlarına odaklandığı görülmektedir. İrlandalı okul yöneticilerin çoğu okul öz değerlendirmenin öğretme ve öğrenme alanlarında katkısının önemli olduğunu belirtmektedir. Daşçı Sönmez ve Gökmenoğlu (2023) yapmış oldukları araştırmada altı ülke (Türkiye, Japonya, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya) karşılaştırması yapmış, araştırma kapsamındaki

tüm ülkelerde de okul çalışanlarının okul öz değerlendirme sürecinde eğitim öğretim sürecinin niteliğini artırmayı amaçladıklarını ortaya koymuştu. Bu bağlamda İrlandalı okul yöneticilerinin de okul ve öğrenci başarısını artırmaya, eğitim niteliğini yükseltmeye odaklandıkları ve İrlanda'nın da bu altı ülke ile benzer amaçlar içerdiği ortaya çıkmaktadır. İrlandalı okul yöneticilerinin ifade ettiği gibi okul öz değerlendirme sürecinde öğrenmeye ve öğretmeye odaklanmak okuldaki eğitim niteliğini artırmada önemlidir. Bu süreçleri doğru bir şekilde yönetmek ve okulun kendi hedeflerine ulaşmasını sağlamak için okul öz değerlendirme sürecinin etkili olduğu düşünülmektedir. Buna ilaveten velilerle iletişimi güçlendirmenin de okul öz değerlendirme sürecinde önemli bir bileşen olduğu ifade edilmiştir. Swaffield ve MacBeath (2005)'nin yazmış oldukları makalede okul öz değerlendirme sürecinde kritik dost olarak ebeveynlere de odaklanmış, özellikle bu süreç hakkında öğrencilerin ebeveynlerinin de bilgilendirilmesi, sürece etkin katılımlarının sağlanması yine okul başarısını yükselteceği vurgulanmıştı. Bu doğrultuda okuldaki etkileşimin öğretmen ve öğrenciye ek olarak velilere ve topluma da yayılması gerektiğini vurgulamak, okulların daha başarılı, hedeflerine ulaşabilecek kurumlar olabileceğine işaret etmiştir. Bu durum Guildea (2021)'nin İrlanda'da bir okulda yapmış olduğu araştırma sonucu ile de paralellik göstermektedir. Genel olarak İrlandalı okul yöneticilerinin çoğu okul öz değerlendirme sürecinin eğitim kurumlarında iyileştirme sağladığına ve olumlu bir süreç olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum McNamara ve diğerlerinin (2021) yapmış olduğu araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Okul öz değerlendirme sürecinin kurumlar için bir rehber, bir pusula olduğunu ifade eden okul yöneticileri, aynı zamanda bu sürecin öğretmenleri desteklediğini, yaptıkları uygulamaları gözden geçirmelerini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Simons (2011)'in de araştırma sonuçlarına benzer olarak öğretmenler açısından sürekli mesleki gelişim fırsatı vermesi açısından temel oluşturabilmektedir. Genel olarak bakıldığında İrlandalı okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle, İrlanda'da var olan okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutu bakımından iyileştirme mantığı ele alındığında daha çok öğretme ve öğrenmeye odaklanıldığı ve buna ek olarak eğitim kurumlarında veli, öğretmen, öğrenci iş birliği ile iyileştirmeler sağlanması hedeflenmektedir. Dillon (2012)'in okul öz değerlendirmenin amaçları üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucuna benzer şekilde planlı, sistemli bir yaklaşım, gerekli rehberler ve geri bildirim ile desteklenen okul öz değerlendirme sürecinin okulların ve okuldaki paydaşların

kendilerini geliştirmesine imkan sağlamaktadır. Etkili bir süreç yönetimi de okulun hedeflerine ulaşmasında ve başarı sağlamasında kritik öneme sahiptir.

5.2. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutunun Ekonomik Mantiğine İlişkin Tartışma

Yapılan bu araştırma ile elde edilen bulgular Türk ve İrlandalı okul yöneticilerinin, genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin ekonomik mantığı açısından etkisiz olduğu görüşüne sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Mevcut alanyazındaki bazı araştırmalarda (Brown ve diğerleri, 2021; Chapman ve Sammons, 2013; Fushimi, 2014; MacBeath, 2006; OECD, 2015) eğitim sistemlerinde var olan dış denetim uygulamalarına karşın okul öz değerlendirme süreçlerinin daha uygun ve düşük maliyetli bir seçenek olduğu belirtilse de bu durum her iki ülkedeki ortaokullar özeline indirgendiğinde somut bir etkinin olmadığı, okulların performansında ekonomik anlamda bir katkı sağlamadığı görülmektedir.

Bulgular Türk okul yöneticilerinin genel olarak okul öz değerlendirme sürecinde gerekli çalışmaları yaparken ekonomik anlamda sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri, genel olarak eğitim kurumlarının bu süreç için maddi kaynaklarının olmaması veya maddi kaynağa erişimde sıkıntı yaşandığını vurgulamaktadır. Neredeyse bütün okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinde kullanılacak kaynakların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu durum okulların kaliteli bir okul öz değerlendirme süreci yürütmesi için ekonomik anlamda zorluklar yaşadığını, ekonomik kaynakların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak bazı okul yöneticileri var olan bu ekonomik kaynak sorununu kendi imkanlarını kullanarak veya okul aile birliği gibi destekler bularak çözmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Buna rağmen bu desteklerin bazı durumlarda sınırlı olduğuna, yetersiz kaldığına, özellikle kaliteli bir okul öz değerlendirme süreci için özel bir bütçenin olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu durum ise okuldaki yöneticilerin okul öz değerlendirme sürecini uygularken ekonomik destek bulmak konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca bazı okul yöneticileri de belediyeden veya Erasmus+ gibi bazı hibe projelerinden ekonomik destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu destekler de yine sınırlı kalıp verilen projelerin ihtiyaçları da aynı kaynaktan sağlandığından okul öz değerlendirme amacına doğrudan katkı sağlamadığı

belirtilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'deki okul öz değerlendirme sürecinde yaşanan bu ekonomik zorluklar okulların öz değerlendirme sürecini etkileyerek tam anlamıyla bir kaliteli süreç yönetimi yaşanmasına engel olabilmektedir. Bu durumun okul öz değerlendirme sürecinde merkezi bir yapının olması sebebiyle özellikle daha düşük ekonomik düzeydeki okulları olumsuz etkilediği de söylenebilir.

McNamara ve diğerlerinin (2022) İrlanda'daki okul öz değerlendirme süreci üzerine yapmış olduğu bir araştırmada resmi söylemde genellikle iyileşme teşvik edilirken, hesap verebilirlik ve ekonomik mantığın egemenlik kurduğunu belirseler de bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ekonomik mantık ile ilgili okullar özelinde tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. İrlandalı okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında yöneticilerin neredeyse tamamı okul öz değerlendirmenin ekonomik bir mantığa dayalı olmadığını belirtmiştir. MacRuairc (2010) çalışmasında pazar yeri benzeri koşullar oluşturacağını belirtse de okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin eğitim ortamlarında sağlamış olduğu iyileştirme çabalarının ekonomik bir etki yaratmadığını belirtmiştir. Harvey (2015) ve Pulis (2023)'in de çalışmasında bahsettiği gibi zaman alıcı bir süreç olan okul öz değerlendirme sürecinde zamanın boşa harcandığını ifade etmiştir. Bazı okul yöneticileri ise devlet okulu olduklarını, zaten devlet tarafından finanse edildikleri için ekonomik anlamda bir kaygıya düşmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinde öncelik olarak eğitim niteliğini artırmaya çalıştıklarının bir göstergesidir. Diğer yandan bir grup okul yöneticisi ise okul içerisinde harcanan maliyetleri düşürmek için yazıcı sayısını azaltma, yeşil ekonomiye geçiş gibi uygulamalar yaptıklarını belirseler de bu durum okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik amacında belirgin bir etki gösterememiştir. Buna rağmen bazı okul yöneticileri de sponsor ve işveren desteğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Onlara göre yükseköğretim ve iş dünyası ile iş birliği yapılarak ekonomik anlamda destek alabilmek mümkündür. Ancak yine de genel olarak bakıldığında okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik anlamda etkisi konusundaki görüşler olumsuz yöndedir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu süreçte öncelikli olarak eğitim niteliğini artırmaya odaklandıklarını ve ekonomik kaygılarının ikincil planda olduğunu düşünmektedirler. Bazı okul yöneticileri maliyetleri düşürmeye çalışmasına rağmen genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

5.3. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutunun Hesap Verebilirlik Mantığına İlişkin Tartışma

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular Türk ve İrlandalı okul yöneticilerinin, genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin hesap verebilirlik mantığı açısından etkili olduğu görüşüne sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Türk okul yöneticilerinden elde edilen bulgular okul öz değerlendirme sürecinin iş birliği ve şeffaflık, anlamlı kanıtlar gibi hesap verebilirlik unsurlarına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durum Himmetoğlu ve diğerlerinin (2017) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle okul öz değerlendirme sürecinin önceki dönemlerde olmayan bir kurum kültürünü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sürece aktif olarak katılması ve bu katılımın artması kurum içerisinde bir iş birliği oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Bu durum Nayır (2013)'ın da çalışmasında belirttiği gibi hesap verebilirlik mantığı doğrultusunda okulların daha şeffaf ve iş birliğine dayalı bir yapıya dönüşmesine imkan vermektedir. Bazı okul yöneticilerinin vurguladığı gibi veli, öğrenci ve öğretmenlerin de sürece dahil olması okulun başarısını arttıran bir etkidir. Bu doğrultuda oluşturulan iş birliği, okulların başarılarını daha sağlam temellere oturtmakta ve hesap verebilirliği de arttırmaktadır. Süreç içerisinde kullanılan dijital ortamların da hesap verebilirliği desteklediği görülmüştür. ANKBİS sistemi üzerinden yapılan öz değerlendirme çalışmaları okulların yapmış oldukları etkinlikleri veya çalışmaları belgelediğinden şeffaf bir kaynak oluşturmaktadır. Dijitalleşmenin de etkisiyle bu sürecin daha şeffaf ve hesap verebilir olduğu söylenebilir. Bu durum ise OECD (2013)'nin değerlendirme sürecindeki teknoloji kullanımı ile ilgili görüşünü desteklemektedir. Ancak bazı okul yöneticilerinin görüşlerine bakıldığında okul öz değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik amacına ulaşmadığını, sadece evrak yükü olduğunu, müdürlüklerden herhangi bir geri dönüş alınmadığını, bu durumun da sürecin etkinliğini sınırladığı görülmektedir. Bu açıdan sürecin daha etkili ve katılımcı hale getirilmesi için yapısal düzenlemelerin yapılması, okullar arası maksimum düzeyde eşit kaynaklara ulaşılması gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında Türkiye'deki okul öz değerlendirme süreci hesap verebilirlik mantığı açısından olumlu etkiler göstermektedir. Bu durum ise

Rogers ve Badham (2018)'ın değerlendirmenin hesap verebilirlik için yapıldığı görüşü ile uyushmaktadır. Var olan dijital kaynakların daha yaygın ve etkin kullanılması şeffaflığı ve hesap verilebilirliği daha da güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca okullar arasında var olan yapısal sorunların çözülmesine de ihtiyaç duyulmaktadır.

İrlandalı okul yöneticilerinden elde edilen bulgular genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin Kurum (2019), McNamara ve O'Hara (2008)'ın da belirttiği gibi hesap verebilirlik açısından önem taşıdığını göstermektedir. Ancak hesap verebilirlik anlayışı ile ilgili bazı farklılıkların bulunduğu ve çeşitli görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı okul yöneticileri özellikle velilerin ve öğretmenlerin süreç hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmesini vurgulamıştır. Bu yöneticiler bilgilendirme sürecinin geniş kapsamlı olması gerektiğini, hesap verebilirlik açısından toplumla şeffaf bir iletişim kurmanın önemini ifade etmişlerdir. Fakat yapılacak bilgilendirme çalışmalarının kapsamı konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin bir okul yöneticisi bazı durumların sınırlı kalmasını belirtmiş, özellikle okullarının iç politikaları konusunda bilgilendirme yapmaya ihtiyaç duyulmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırma süresince ortaya çıkan bir diğer önemli durum ise okul öz değerlendirme sürecini nasıl iletişim kurulduğu ve karar alma süreçlerini nasıl etkilediği konusunda okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermektedir. Bir okul yöneticisi bir atölye çalışması ile öğrenci, veli ve öğretmen katılımını artırmayı ve sürecin şeffaf olmasını sağlamayı önermiştir; diğer bir yönetici ise daha resmi bir iletişim süreci olmasını savunmuş ve kararların yönetim kurulu tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı okul yöneticilerinin öğrenci katılımını desteklediği görülmüştür. Ancak bazı yöneticilerin ise öğrencilerin sürece ilgisiz olduğunu, katılımlarının gerekmediğini düşünmüşlerdir. Bu görüş alanyazında öğrencinin katılımının önemli olduğunu belirten bazı araştırmalar (Bakioğlu ve Yıldız, 2013; DES, 2004; Ladden, 2015; MacBeath, 1999) ile ters düşmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul öz değerlendirme sürecine olan ilgilerinin ve katılımlarının da farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu ilaveten bazı okul yöneticileri nitelikli veri toplamanın kişiye bağlı olduğunu belirtirken bazıları ise verilerin geçerliliği ve süreçte kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Genel olarak görüşler incelendiğinde İrlanda'daki okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinde bazı önemli görüş farklılıklarının olduğu ortaya çıkmaktadır. Hesap verebilirlik bağlamında bilgilendirme, katılım, iletişim ve verilerin etkili kullanımı

hakkında daha etkili bir sürecin oluşturulabileceği ile ilgili daha fazla araştırma ve uygulama ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

5.4. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Genel Tartışma

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde okul öz değerlendirme sürecinin amaçları bazı noktalarda farklılıklar, bazı noktalarda ise benzerlikler göstermektedir. İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinde daha planlı daha kapsamlı ve belirgin bir amaç doğrultusunda okullarını değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Diğer yandan Türkiye'deki okul yöneticileri ise bu süreçte daha çok yapılanların iş ve evrak yükü olduğunu belirtip daha pratik amaçlar çerçevesinde okul öz değerlendirme sürecini yürütmekte oldukları görülmüştür. Özellikle Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecini evrak ve iş yükü olarak betimlemiştir, bazı İrlandalı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirme sürecinde geçen zamanın israf olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular ise Reynolds (2020)'ın görüşleri ile uyumaktadır. Reynold (2020) kendi çalışmasında araştırma bulgularına yönelik sonuçlarını ifade ederken katılımcıların okul öz değerlendirme süreçlerindeki evrak işleri ve zaman kısıtlamalarının, girişim yükü ve değerlendirme yorgunluklarının okul öz değerlendirme sürecindeki olumlu etkiyi hafifçe gölgelediği açıklamasında bulunmuştur.

Hem alanyazın hem de elde edilen bulgular incelendiğinde İrlanda'daki okul öz değerlendirme sürecinin eğitim öğretimde gelişim ve iyileştirmeye daha odaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum Boud ve Donovan (1982) 'ın okul öz değerlendirmenin okullar tarafından gerçekleştirilen ve okulun iyileştirme amacı kapsamında değerlendirildiği şeklindeki tanımını desteklemektedir. Türkiye'de ise özellikle resmiyette eğitim öğretimde gelişme ve iyileştirmeye yönelik amaçlar olsa da daha çok standartlara uyum sağlamak, hesap verebilirlik, işleyiş ve zorunluluk olarak okullarda değerlendirme yapıldığı görülmüştür. Bu bulgu ise okul öz değerlendirme amaçlarının genel olarak iyileştirme ve hesap verebilirlik kapsamında tanımlandığını fakat bu amaçların zorunlu olarak birbiriyle iç içe olduğu görüşü ile uyum sağlamaktadır (Ottesen ve Stephens, 2018). Her iki ülkedeki katılımcılar da okul öz değerlendirme sürecinin amaçları arasında eğitim öğretimi geliştirme ve iyileştirme olduğunu ve bu nedenle okul öz değerlendirmenin de bu amacı gerçekleştirmede önemli bir uygulama olduğunu kabul etmişlerdir. Bu bulgu Grek ve

diğerleri (2010) ile DES (2016)'in yapmış oldukları çalışmalardaki sonuçlarla örtüşmektedir. Çünkü her iki çalışma da okul öz değerlendirme sürecinin başlangıçtan beri okulun iyileştirmesi ve geliştirilmesi ile ilişkilendirildiğini savunmuştur.

Okul öz değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin görüşlerine bakıldığında ekonomik etki ile ilgili belirgin bir fark görülmüştür. Türk yöneticiler daha çok okuldaki imkanların ve kaynakların yetersiz oluşundan dolayı süreci gerçekleştirirken bazı zorluklar deneyimlediklerini belirtirken, İrlandalı okul yöneticileri ise ekonomik etkinin daha çok devleti ilgilendirdiğini, okula etkisinin olmadığını, etkisinin önemsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum her iki ülkenin de eğitim sistemindeki finansal olarak almış oldukları destek ve okul öz değerlendirme sürecinin okul bütçesine etkisine ilişkin farklılıkları da içermiştir.

Her iki ülkedeki okul yöneticileri de ekonomik olarak okul öz değerlendirme sürecinin katkısını ve etkisini ifade ederken daha çok okul açısından okula olan veya olmayan mali etkisinden bahsettiği görülmüştür. Ancak Fushimi (2014) okul öz değerlendirme sürecinin yapılacak dış değerlendirmelere göre daha uygun maliyetli bir seçenek olduğunu belirtmiştir. Denetim maliyetlerini azaltmak için uygulanan bir süreç olduğunu da eklemiştir. Aslında her iki ülkede ekonomik etkisinin olmadığını belirtirken ekonomik anlamda ihtiyaç duyulan maddi kaynakları paydaşlar aracılığı ile sağladıklarını belirtmiştir. Bu da yine okulların kendi finansmanını sağladığını, her iki ülkenin eğitim öğretiminden sorumlu bakanlıktan destek almayarak kendi çözümünü ürettiklerini, bu durumun da devlete veya politika yapıcılara olumlu ekonomik katkısı olduğu sonucunu doğurmuştur.

Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticileri arasında hesap verebilirlik bağlamında benzerlikler olsa da süreç yönetilirken bazı farklı detaylar gözlenmiştir. Örnek vermek gerekirse İrlanda'da bulunan okul yöneticileri okul içerisinde diğer paydaşlarla birlikte karar alma süreçlerinde daha kapsamlı ve iş birliği şeklinde yönetime yönelik çalışmalar yaparken Türkiye'deki okul yöneticileri daha çok yapılan öz değerlendirme sonucunda elde edilen verilerle bir yönetim süreci gerçekleştirmektedir. Bu da her iki ülkedeki okul öz değerlendirme sürecinin politik anlamda nasıl yapılandırıldığını ve bu süreçteki yapılandırmanın etkileri olduğu göstermiştir. İrlanda'daki okul yöneticileri tarafından belirtilen okul öz değerlendirme sürecinin yürütülmesi konusundaki bulgular Scheerens (2002)'in okul öz değerlendirme sürecinin okuldaki tüm personeller tarafından uygulanabilir ve kullanılabilir oluşunu teşvik etme düşüncesi ile uyumaktadır.

Okul öz değerlendirme sürecinde Türkiye'de bulunan okul yöneticileri daha çok bu konuda rehber ve eğitimin eksik olduğunu vurgularken İrlandalı yöneticiler ise okul öz değerlendirme sürecinin doğru bir kişi tarafından yürütölmesini istemişlerdir. Dolayısıyla Türkiye'deki okul yöneticilerinin önerileri sürecin daha kapsamlı ve doğru bilgi ile yönetilmesi gerektiği üzerine olduğu görölmüşür. İrlandalı yöneticiler ise önerilerini belirtirken daha çok sürecin yönetim niteliği üzerine odaklanmışır. Öneriler her iki ülkenin de okul öz değerlendirme sürecindeki iyileştirme etkilerini ve süreçteki önceliklerine işaret etmektedir. Bu durum okul öz değerlendirme alanyazında bulunan uygulama yapılırken eğitimcilerin bilgilendirilmesi gerektiğini, verilerin kullanımına ilişkin eğitiminin okul öz değerlendirme süreci için önemli bir gereklilik olduğunu tekrar tekrar vurgulayan araştırmacıların görüşlerini desteklemiştir (Brown vd., 2021; Grek vd., 2010; Schildkamp, 2009).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkiye ve İrlanda'da ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin sonuçlarına ve bu bağlamda çözüm önerilerine yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Türkiye ve İrlanda ülkelerinin başkentlerinde bulunan ortaokul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile üç mantık çerçevesinde –iyileştirme, ekonomik, hesap verebilirlik- detaylı olarak analiz edilmiştir. Araştırma süresince;

“Türkiye ve İrlanda’da bulunan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” ana problemine ve “Türkiye ve İrlanda’da hali hazırda uygulanan okul öz değerlendirme uygulamalarına yönelik ortaokul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda;

- 1.Okul öz değerlendirme ne anlama gelmektedir?
- 2.Okul öz değerlendirme sürecinin amacı nedir ve hangi ihtiyaçlardan doğmuştur?
- 3.Okul yöneticileri, okul öz değerlendirme sürecinin amacı hakkında nasıl bir görüşe sahiptirler?
- 4.Okullarda öz değerlendirme sürecinin amacına yönelik benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

5.Okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin önerileri nelerdir?” alt problem sorularına yanıt aranmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada elde edilen sonuçlar, alt problemleri içeren başlıklar şeklinde aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

6.1.1. Okul Öz Değerlendirme Kavramı ve Anlamı

Elde edilen bulgulara dayanarak Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmeyi angarya ve iş yükü olarak görmektedir. Değerlendirme sürecinin mevcut işlerini arttıran bir süreç olduğunu ifade etmekte ve bunu eleştirmektedir. Onlara göre okul öz değerlendirme daha çok fiziki şartları iyileştirmeye odaklanmış, yönetim organizasyonu ve fiziki altyapıyı geliştirmiştir. Ayrıca Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin zaten yapılan işlerin bir gösterimi olduğunu, normalde de rutin olarak yapıldığını düşünmektedirler. Ek olarak okul öz değerlendirme çalışmasını okulun genel durumunu; fiziksel durumu, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları, eğitim öğretim ortamı gibi farklı boyutlarda inceleyen bir araç olarak nitelendirmektedirler. Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmeyi kimlik kartı, brifing dosyası, iç denetim çabası, kontrol ve hesap verebilirlik mekanizması gibi farklı metaforlarla da tanımlamaktadır. Var olan bu farklı tanımlamalar okul öz değerlendirme sürecinin detaylı ve çok yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir.

İrlandalı okul yöneticileri ise genel olarak okul öz değerlendirmeyi basit bir süreç olarak tanımlamıştır. Ayrıca okul öz değerlendirmenin başlangıçta karmaşık ve gizemli görüldüğüne dair algının zamanla değiştiğini, herkesin bu süreci uygulayabileceğini ve basit bir süreç olduğunu düşünmektedirler. İrlandalı okul yöneticileri sürecin doğru insanlar tarafından yönetimini önemli ve kritik bir faktör olarak görmektedir. Bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirme sürecini bir geliştirme planı olarak algılamakta, sürecin okulların iyileşmesine katkı sunduğunu düşünmektedir. İrlandalı okul yöneticilerinin bir kısmı da okul öz değerlendirmeyi adil bir süreç olarak görmekte ve bu sürecin sorumluluk üstlenme, eğitim öğretim için hedef belirleme gibi konularda etkili olduğunu düşünmektedirler.

6.1.2. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaçları

Türk okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirme sürecinin öğretmenlerde ve öğrencilerde motivasyonu arttırdığı, öğrenci-öğretmen-veli arasında iş birliğini güçlendirdiği, kurum kültürüne olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Okul öz değerlendirme sürecinin bu amaçlar doğrultusunda ortaya çıktığını düşünmektedirler. İrlandalı okul yöneticilerine göre ise okul öz değerlendirme sürecinin öğrenme ve öğretme alanlarını odaklanarak eğitim kalitesini artırmaya yönelik bir etkisi olduğu, ayrıca öğrenci-öğretmen-veli iş birliği ile ilgili iyileştirmeler sağladığı, okul öz değerlendirme sürecinin de bu amaçlar doğrultusunda ortaya çıktığını düşündükleri görülmektedir. Türk ve İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutunun ekonomik mantığına ilişkin genel olarak olumsuz bakış açılarına sahip olup böyle bir amacının olmadığını vurgulamaktadır. Türk okul yöneticileri genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin şeffaf bir kurum kültürü oluşturduğunu, paydaşlar arasında iş birliğini güçlendirdiğini düşünmektedir. Kullanılan dijital platformların hesap verebilirliği artırdığı ortaya çıkmıştır. İrlandalı okul yöneticileri ise okul değerlendirme sürecinde toplum ile sağlıklı bir iletişim kurarak bilgilendirmelerin yapılmasının şeffaflığı artıracağını düşünmektedir. Ancak bilgilendirme, iletişim ve elde edilen verilerin kullanımı konusunda süreci yöneten kurumlara göre farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Her iki ülkede de okul öz değerlendirme süreci; eğitim niteliğini artırma, okullardaki eğitim öğretim performanslarını iyileştirme, okulu gelişimini destekleme ve daha hesap verebilir bir sistem haline getirme ihtiyaçlarına cevap verme amacı ile başlatılmıştır. Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin daha sistemli ve standart olarak yürütülmesini sağlayarak eğitim sistemine uyumlu olma ihtiyacını karşıladığını düşünmektedir. İrlandalı okul yöneticileri de bu sürecin kurum içerisindeki eğitim standartlarına ve hedeflerine uyum sağlama amacı taşıdığını belirtmektedir. Kısacası her iki ülkede okul öz değerlendirme sürecinin eğitim öğretimin niteliğini artırma, hesap verebilirliği teşvik etme, iyileştirme ve okul geliştirme ihtiyaçlarından doğduğunu görülmektedir.

6.1.3. Okul Öz Değerlendirmenin Amaç Boyutuna İlişkin Üç Mantık Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna ilişkin üç mantık çerçevesinde –iyileştirme, ekonomik- hesap verebilirlik mantığı- görüşleri aşağıda sunulmuştur.

6.1.3.1. İyileştirme mantığı

Türk okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirme, eğitim öğretim sürecinde öğretmenleri ve öğrencileri okul içerisinde çeşitli faaliyetlere yönlendirdikleri için öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu ve farkındalıklarını artırmış, öz güven kazanmalarını sağlamıştır. Süreç içerisinde velilerle olan etkinlikler ile de veli iletişimi, velinin okul etkinliklerine katılımı artmış, okula olan olumsuz bakış açıları değişmiştir. Ek olarak okul öz değerlendirme kurum içerisindeki fiziki şartlarda da iyileştirme sağlamış ve bu konuda öğretmenlerin de geri dönütlerine önem verilmiştir. Bu şekilde öğretmenlere uygun bir eğitim öğretim ortamı fırsatı sunmuş ve ders için hazır bulunuşluklarını daha da ciddiye almaya yönlendirmiştir. Okul öz değerlendirme süreci ile hem öğretmenler hem de okul yöneticileri geçmiş yılların verilerini kullanarak kendi performanslarını da değerlendirme fırsatına sahip olmuşlardır. Bunları ek olarak bazı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin iş yükü getirdiğini, zaten yapılan çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler dolayısı ile Türk okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirmenin genel olarak eğitim ve öğretimde kaliteyi artıran iyileştirme mantığına odaklı bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır.

Çoğu İrlandalı okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirmenin öğrenme ve öğretme alanına odaklandığı ve bu alanların da iyileştirmeye katkı sağladığı görülmektedir. İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirmeyi öğrenme ve öğretme süreçlerini planlarken, hedefler belirlerken ve sürecin değerlendirmesi yaparken etkili ve geliştirici bir rehber olarak görmektedir. Eğitim öğretim sürecinin niteliğini artırmak için, okul içerisinde yapılacak çalışmaları yönlendirmek ve bunları değerlendirmek için okul öz değerlendirme sürecinin bir temel oluşturduğu vurgulanmaktadır. Okul öz değerlendirme ile toplum ve veli ile bağların güçlendiği ortaya çıkmaktadır. İrlandalı okul yöneticilerine göre süreç sonrası yapılan geri

bildirimler ile öğretmen veya yöneticiler kendi performanslarını görüp mesleki ve kurumsal gelişim fırsatları elde etmektedir. Okul öz değerlendirme süreci, öğrencilerin elde ettikleri başarıları ve eğitim sonuçlarını değerlendirerek bu sonuçlara göre okulların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip özellikle bu alanlarda gelişim sağlama imkanı vermektedir.

6.1.3.2. Ekonomik mantığı

Türkiye'de bulunan okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik mantığına yönelik görüşlerine bakıldığında genel olarak okulların süreçte ekonomik olarak zorluk yaşadığı görülmektedir. Yaşanan bu zorluklar okul öz değerlendirme sürecinde yapılan etkinlikler için gerekli finansmanı sağlamadığını göstermektedir. Okul yöneticileri okulun var olan imkanlarıyla, okul aile birliği desteğiyle, belediye desteği ile veya okulda yürütülen hibeli projelerle bu ekonomik sıkıntıyı çözmeye çalışmışlardır ancak bu çalışmaların yeterli olmadığı ve ekonomik sıkıntıların devam ettiği görülmüştür. Okul öz değerlendirme sürecinde ekonomik bir katkının, amacın olmaması, bu sürecin finanse edilmesine dair belirli bir bütçenin olmaması okul yöneticilerinin süreci yürütürken zor durumda kalmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden Türkiye'deki okulların öz değerlendirme sürecinin ekonomik amacının olmaması ve belirli desteklerin yetersiz kalması nedeniyle okul öz değerlendirme sürecini kaliteli bir şekilde uygulayamadıkları belirtilmiştir. Bu durum ise okulların nitelikli bir okul öz değerlendirme süreci geçirmesini engelleyebilir ve okul gelişimi için gerekli adımların atılmasını zorlaştırabilir.

İrlandalı okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında neredeyse tüm yöneticilerin okul öz değerlendirmenin ekonomik bir mantığı olmadığı konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Araştırma süresince elde edilen veriler okul yöneticilerinin çoğunun sürecin ekonomik boyutunun daha çok zaman kaybı olduğunu, etkisiz olduğunu ve ekonomik bir katkısı olmadığını belirttiklerini göstermektedir. Dış denetimden daha uygun maliyetli olan okul öz değerlendirme sürecinin okullara maddi bir gelir getirmediğini, bunun daha çok devlet politikası ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri genellikle okul çevresindeki kitlesel güç desteklerinin kullanıldığını, ekonomik bir katkının olmadığını, politikaların değişmediği sürece sürecin okullar üzerinde ekonomik bir etkisi olmadığını vurgulamıştır. Bunların yanı sıra bazı okul yöneticileri ise devlet

tarafından okulların finanse edildiğini bu sebeple de ekonomik bir kaygıları olmadığını belirtmiştir. Bu da genel olarak okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik bir amaç için yapılmadığı, sürecin ekonomik bir etkiye sahip olmadığı görüşünü güçlendirmektedir. Bazı okul yöneticilerinin maliyetleri azaltma çabaları öne çıkarken sürecin ekonomik bağlamda maliyeti düşürme amacı taşıdığı söylenebilir. Dolayısıyla İrlanda'daki okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutunun ekonomik mantığına ilişkin genel olarak okul yöneticilerinin ekonomik etkiyi ölçmedikleri, bu sürecin ekonomik bir katkı sağlamadığı yönünde önemli bir fikir birliğine işaret etmektedir.

Bu sonuçlar özellikle eğitim politikalarının ve okul öz değerlendirme süreçlerinin ekonomik anlamda daha etkili ve sürdürülebilir bir halde olması için önemli bir perspektif sunmaktadır. Devlet politikaları gereği daha uygun maliyetli oluşu sebebi ile okul öz değerlendirme süreci uygulansa da bu durum hem Türk hem de İrlandalı okul yöneticileri tarafından dikkate alınmamış, kendi kurum performansları bağlamında ekonomik bir katkısı olmadığı şeklinde görüş birliği sunulmuştur.

6.1.3.3. Hesap verebilirlik mantığı

Türk okul yöneticileri, öğretmen-öğrenci-veli iş birliğinin sürecin başarılı bir şekilde ilerlemesine olumlu etki sağladığını vurgulamıştır. Demokratik bir ortam olması, karar alma süreçlerinde diğer paydaşların da bulunması sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Süreç içerisinde alınan olumlu geri dönütler okulun gelişimi ve performansı üzerinde olumlu bir etki oluşturmuştur. Okul öz değerlendirmenin süreci içerisinde şeffaflık ve açıklık olması da geri dönüt alınmasını artırmış, sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamıştır. Okul yöneticilerinden elde edilen veriler öz değerlendirme sürecinin şeffaf ve denetlenebilir olmasının hesap verebilirlik amacını güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Süreç içerisinde belgelerin olması ve performans değerlendirmelerin bazı kriterlere dayanması sürecin güvenilirliğini artırmıştır. Bazı okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen veriler okul öz değerlendirme sürecinin etkisiz ve formalite gereği yapılan bir çalışma olduğunu ortaya çıkarmıştır. Evrak yükü, geri dönütte yaşanan eksiklikler ve iş birliği eksikliği gibi konularda belirtilen endişeler sürecin her okulda aynı olmadığını, okul öz değerlendirme sürecinin bazı okullarda istenen

düzeyde etkili olamadığını göstermektedir. Türk okul yöneticilerinden elde edilen bulgulardan hareketle okul öz değerlendirme sürecinin daha etkili ve katılımcı duruma gelmesi için belirli iyileştirmelerin yapılması gerektiğini görülmektedir. Özellikle evrak işleri konusunda kolaylaştırmaya gidilmesi, geri dönüt mekanizmalarının etkililiğinin artırılması ve paydaşların sürece daha fazla katılımının sağlanması okul öz değerlendirme sürecinin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır.

İrlandalı okul yöneticileri, okul değerlendirme sürecinden tüm paydaşların haberdar olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul öz değerlendirme süreci hakkında bilgilendirilmesi sürece dahil olmalarını kolaylaştırmıştır. İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin etkili olup olmadığı konusunda çeşitli geri bildirim mekanizmalarını sürece dahil etmiş; anketler, odak grupları ve atölye çalışmaları gibi yöntemler kullanarak daha kapsamlı bir bakış açısı sunmuştur. İrlandalı okul yöneticilerine göre karar alma süreçlerine tüm paydaşların dahil edilmesi önemli görülürken bazı okul yöneticileri ise paydaşların dahil edilmesinin etkisiz olduğu konusunda düşüncelerini belirtmiştir. Bu yüzden okul öz değerlendirmede karar alma süreçlerine etkisi konusunda, sürecin daha etkili ve demokratik hale getirilmesi için farklı görüşlerin olduğu söylenebilir. Buna ilaveten okul öz değerlendirme sürecinde elde edilen verilerin kişiye bağlı ve güvenilirliği konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Yani süreci asıl yöneten kişinin kim olduğu, yeterliliklerinin ne olduğu da okul öz değerlendirme sürecini etkilemektedir. Elde edilen verilerin etkili bir şekilde kullanılması, okul öz değerlendirme sürecinin genel olarak iyileştirilmesi ve değerlendirilmesi için önemli bir unsurdur.

6.1.4. Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırması

Türkiye ve İrlanda'daki okul öz değerlendirme süreçlerinde okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde amaç boyutu üç mantık çerçevesinde karşılaştırılabilir:

6.1.4.1. İyileştirme mantığı

Türkiye;

Türk okul yöneticileri eğitim öğretim sürecinde okul öz değerlendirmenin öğretmen ve öğrencileri çeşitli faaliyetlere yönlendirerek motivasyonu arttırdığı, farkındalığı yükselttiği ve öğretmen ile öğrenciye özgüven kazandırdığı düşüncesini savunmuşlardır. Okul öz değerlendirme sürecinde çeşitli etkinliklerle velilerle iletişimin güçlendirilip onların var olan olumsuz bakış açılarının değiştirilmesi hedeflenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin hazırbulunuşluklarını artırması ve fiziki şartlardaki iyileştirmelerin olması eğitim öğretimin daha nitelikli olmasını teşvik etmiştir.

İrlanda;

İrlanda’da görev yapan okul yöneticileri ise okul öz değerlendirme sürecini öğrenme ve öğretime bağlamında planlama, değerlendirme ve okul içerisinde hedef belirleme konularında etkili bir destek olarak görmektedir. Okul öz değerlendirme sürecinde öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanılarak eğitimin niteliğini artırmak hedeflenmektedir. Okul öz değerlendirme sürecinin toplum ve veli ile iletişimi artırdığı, geri dönütlerin öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki anlamda gelişim olanakları sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu süreç, öğrencilerin akademik anlamda başarılarına ve eğitim sonuçlarına dayanarak okullarda güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesini sağlamak ve bu bağlamda gelişim imkanları sunmaktadır.

Benzerlikler;

- Her iki ülkede de okul öz değerlendirme süreci eğitim ve öğretimde niteliği artırma amacı taşımaktadır.
- Velilerle iletişimi arttırmak, toplum ile bağları güçlendirmek, veli-öğretmen-öğrenci iş birliğini sağlamak her iki ülkede de önemli bir unsurdur.
- Her iki ülkede de okul öz değerlendirme sürecinin öğretmenler ve yöneticiler için mesleki gelişim fırsatı sağladığı vurgulanmaktadır.
- Her iki ülkede de okul öz değerlendirme süreci okullar için bir hedef belirlemekte ve bu hedefler doğrultusunda yapılan çalışmaların planlı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.

Farklılıklar;

- Türkiye'deki okul öz değerlendirme sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırma ve fiziki iyileştirmeler daha ağırlıklı iken İrlanda'da daha çok öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğini ve öğrenci başarılarını arttırmaya odaklanılmıştır.
- İrlanda'da okullarda öğrencilerin akademik anlamda başarılarına dayanarak güçlü zayıf yönünün belirlenip buna göre bir gelişim planı uygulanması daha belirgin bir şekilde ortaya çıkarken Türkiye'de daha çok sosyal etkinliklerin arttığı görülmektedir.
- Türk okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirmeyi ekstra belgelerle iş yükü olarak değerlendirilirken İrlandalı okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin bir rehber, bir pusula olduğunu ve sürecin eğitim öğretim bağlamında temel oluşturmada etkili olduğunu vurgulamışlardır.
- Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin sosyal etkinlikler bağlamında daha etkili olduğunu belirtirken İrlandalı okul yöneticileri ise akademik anlamda daha etkili olduğunu belirtmiştir.

6.1.4.2. Ekonomik mantığı

Türkiye;

Türkiye'deki okul yöneticileri genel olarak okul öz değerlendirme sürecinde ekonomik sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Okulların kendi imkanları ile de olsa elde ettikleri yetersiz destek ve okullara verilen eksik finansman sebebiyle okul öz değerlendirme sürecinin nitelikli bir şekilde uygulanamadığı tespit edilmiştir.

İrlanda;

İrlandalı okul yöneticileri ise okul öz değerlendirmenin ekonomik bir mantığı olmadığı, bunun daha çok devlet politikasına yararı olduğu, okul öz değerlendirmenin dış denetime göre daha uygun maliyetli olduğu konusunda hem fikirlerdir.

Benzerlikler;

- Her iki ülkede de okul öz değerlendirme sürecinde ekonomik olarak sıkıntılar olduğu ve okulların kendi imkanları ile bulduğu desteklerin yetersiz kaldığı ortaya çıkmaktadır.

- Her iki ülkenin ekonomik katkı sağlama amacının ve etkisinin olmaması önemli bir benzerlik olarak öne çıkmaktadır.

Farklılıklar;

- Türkiye'de okul öz değerlendirme sürecinde yaşanan ekonomik sıkıntılar yetersiz finansman ve destek sebebi ile süreci etkilemiştir. İrlanda'da ise ekonomik kaygının olmadığı, bu durumun daha çok devlet politikalarını ilgilendirdiği görüşü öne çıkmaktadır.

6.1.4.3. Hesap verebilirlik mantığı

Türkiye;

Türk okul yöneticileri karar alma süreçlerinde öğretmen-öğrenci-veli bağlamında iş birliği olmasının sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesine olumlu bir katkı sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca okul öz değerlendirme süreci boyunca şeffaflık, açıklık, belgeler, performans değerlendirmelerinin olması ve geri bildirimlerin alınması da sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesine ve güvenilirliğinin artmasına yardımcı olmuştur.

İrlanda;

İrlanda'da bulunan okul yöneticileri ise süreçteki tüm paydaşların okul öz değerlendirme konusunda bilgilendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Daha kapsamlı bir bakış açısı elde etmek için geri bildirim mekanizmaları, odak grupları, anketler ve atölyeler gibi yöntemler ile diğer paydaşlar da sürece dahil edilmeye çalışılmıştır. Okul öz değerlendirme sürecinin uygulayan kişiye göre de değişebileceği, bu nedenle de güvenilirliğinin çelişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Benzerlikler;

- Her iki ülkede de okul öz değerlendirme sürecine diğer paydaşların dahil edilmesi ve süreç içerisinde şeffaf olunması hesap verebilirlik amacını desteklemiştir.

Farklılıklar;

- Raporlama veya süreç içerisinde veri elde etmek için Türk okul yöneticileri bazı dijital platformlar kullanırken İrlandalı okul yöneticileri genellikle atölyeler ve anketler üzerinde durmaktadır.
- Türkiye'de okul öz değerlendirme süreci karar alma süreçlerini ve kurumsal kültürü etkilerken İrlanda'da bu konuda bir etki görülmemiştir.

- Türk okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında bazı kanıtların anlamlı olmasa da genel olarak doğru olduğu, İrlandalı okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre ise bu durumun süreci yöneten kişiye bağlı olarak değişebildiği ortaya çıkmaktadır.
- Türkiye'de okul öz değerlendirme sürecinde güvenilirliği sağlamak için istenen evraklar ve dosyalar iş yükü olarak değerlendirilmekte iken İrlanda'da plan ve verim sağladığı görüşü ön plana çıkmaktadır.

6.1.5. Okul Öz Değerlendirmenin Amacına İlişkin Öneriler

Türk okul yöneticilerinin çoğu okul öz değerlendirme sürecinin işleyişini ve amacını tam olarak anlayamadıklarını, bu bağlamda okul yöneticilerine yönelik detaylı bir eğitim programının düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu eğitim programı bu alanda başarı sağlamış deneyimli okullardan sunumlar, hizmet içi eğitimler ve örnek projeler ile desteklenmelidir. Türk okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirme sürecinin ekonomik destekle daha etkili olabileceği, bu nedenle devletin veya diğer kamu kuruluşlarının okulları sağladığı ekonomik katkıların artırılması önerilmektedir. Buna ek olarak evrak işlerinin azaltılması ve iş yükünün hafifletilmesi için de sürecin yeniden gözden geçirilmesi tavsiye edilmektedir. Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirme sürecinin amaçlarının belirsiz olduğunu, bu noktada sürecin daha etkili olabilmesi için belirli hedeflerin olmasını, amaçların netleştirilmesini ve anlamlı kanıtlara dayanmasını vurgulanmaktadır. Bunun için de bir rehber veya kılavuzun olması tavsiye edilmektedir. Ek olarak Türk okul yöneticilerine göre sosyo-ekonomik özellikleri benzer olan okulların kendi aralarında iş birliği yapıp bu süreci daha bölgesel bir yapıya dönüştürmesi ve diğer kamu kuruluşları ile protokollerin oluşturulması da sürecin daha kapsamlı ve etkili olmasını sağlayabilir.

İrlandalı okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna yönelik önerilerine bakıldığında öne çıkan birincil tema okul öz değerlendirme sürecini yönetecek kişinin doğru olması gerektiği üzerinedir. Onlara göre okul öz değerlendirme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için doğru ve süreçten anlayan kişilerin lider olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kişilerin bu görev için uygun eğitime sahip olmaları, kurum içerisinde diğer paydaşlar ile iş birliği yapmaları ve mesleki anlamda kendilerini sürekli geliştirmeleri önerilmiştir. Ayrıca yöneticiler dış

denetim sürecinin zaman kaybı olduğunu, sürecin amacına uygun hale getirilmesini ifade etmişlerdir. Ek olarak İrlandalı okul yöneticileri okulların hedeflerine ulaşması bağlamında oluşturdukları baskının öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri ve şeffaflığın sürecin başarısı için kritik bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Okul öz değerlendirme sürecinde her iki ülkedeki okul yöneticileri iyi eğitim almış ve konuya hakim olmuş kişilerin yönetimde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sebeple süreci yöneten kişiye veya ekibe, nitelikli bir okul öz değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilendirilme yapılması ve eğitim verilmesi önerilmiştir. Süreç içerisinde her iki ülkedeki okul yöneticileri de daha başarılı bir okul öz değerlendirme için iş birliği yapılması gerektiğini, paydaşların da süreci dahil olmasını vurgulamıştır. Okul yöneticileri süreç içerisinde başarılı bir yönetim için bu konuda daha deneyimli okulların veya ülkelerin örnek alınması ve tecrübelerinin paylaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye'deki okul yöneticileri bir okul öz değerlendirme komisyonu önerirken İrlandalı yöneticiler bir kişinin planlama koordinatörünü olması gerektiğini vurgulamaktadır. Türk okul yöneticileri merkezi bir yapıdan ziyade küçük gruplar veya bölgesel olarak sürecin yürütülmesini önermiştir. Ek olarak Türk yöneticiler bazen denetimin eksik yapıldığını belirtirken İrlandalı yöneticiler ise süreçte denetimin gereksiz ve zaman kaybı olduğunu düşünmüşlerdir. Türk okul yöneticileri okul öz değerlendirmenin sosyal etkinliklere daha çok odaklandığını, akademik anlamda da gelişmesi gerektiğini belirtirken İrlandalı okul yöneticileri akademik gelişimi desteklediklerini ifade etmişlerdir.

6.1.6. Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Genel Sonuçlar

Genel olarak bakıldığında bu benzerlikler ve farklılıklar her iki ülkede de okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme sürecini farklı şekillerde yürüttüğünü ve algıladığını, buna rağmen süreç için olumlu bakış açılarına sahip olduklarını göstermektedir. Türkiye'de okul öz değerlendirme süreci daha çok iyileştirme ve hesap verebilirlik amaçlarına odaklanırken ekonomik anlamda zorluklar yaşamaktadır. İrlanda'da ise süreç içerisinde ekonomik amaç ve kaygının olmadığı ve daha az hesap verebilirlik amacına vurgu yapılırken eğitim öğretim niteliğini iyileştirme amacı büyük önem taşımaktadır.

Elde edilen bulgular her iki ülkede de bulunan okul yöneticilerinin kendi bakış açılarını ve okul öz değerlendirme süreçlerini yönlendirmek için hangi amaç doğrultusunda yapılmasına ilişkin önceliklerini açık bir şekilde göstermiştir. Yapılan araştırma sürecinde her iki ülke arasındaki karşılaştırmada İrlanda'daki okul yöneticilerine göre okul öz değerlendirme sürecinin daha belirgin bir hedef doğrultusunda olduğu ve eğitim öğretimde iyileştirmeye daha çok önem verildiği belirlenmiştir. Ancak Türkiye'de ise yürütülen okul öz değerlendirme sürecinde iyileştirme amacına yönelik çalışmalar olsa da daha çok formlardaki standartlar ve kriterlere uyum, zorunluluklar ve merkezi yönetime karşı hesap verebilirlik gibi konular üzerine yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Aslında her iki ülkenin de eğitim sistemlerinde var olan rehber ve kılavuzlar incelendiğinde İrlandalı okul yöneticilerinin görüşlerinin kendi rehber ve kılavuzlarıyla eşleştiğini, Türkiye'de okul yöneticilerinin görüşlerinin de yine kendi rehber veya kılavuzlarıyla eşleştiği görülmüştür. Çünkü İrlanda'daki rehberlerde okul öz değerlendirmenin daha çok iyileştirme amacına vurgu yapılırken Türkiye'deki rehberlerde hem iyileştirmeye hem hesap verebilirlik amacına daha çok odaklanıldığı görülmüştür. Bu farklılıklar hem Türkiye'nin hem de İrlanda'nın eğitim sistemlerindeki politikaların uygulama süreçlerine etki ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Okul öz değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin uygulamada olmasını istedikleri öneriler daha çok süreç için bir eğitimin olması gerektiği, önemi ve elde edilen verilerin nasıl yönetileceğinin öğretilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu öneriler iki ülkedeki katılımcıların bu süreçte önem verdiğini ve gerçek anlamda eğitim öğretimde bir gelişme veya iyileştirme sağlamak istediklerini ortaya koymuştur. Her iki ülkedeki okul öz değerlendirme süreçlerinin farklılıkları veya benzerlikleri, her iki ülkede var olan politikaların veya eğitim sistemlerin süreçte odaklanması gereken öncelik veya amaçları da şekillendirdiğini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular ve araştırma sonuçlarına bakılarak Türkiye ve İrlanda'da ortaokullarda uygulanmakta olan okul öz değerlendirme süreçlerinin daha nitelikli olabilmesi için bazı öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Çalışma Grubunun Sunduğu Öneriler

Türk okul yöneticileri;

*Okul öz değerlendirme sürecinin amacını ve işleyişini anlamakta zorluk yaşadıklarını belirtip bu konuda detaylı bir eğitim programının olmasını önermektedir. Onlara göre yapılacak eğitim programı bu alanda başarı sağlayan, deneyimli okulların sunumları veya eğitimleri ile desteklenmelidir.

*Ekonomik destek verildiğinde okul öz değerlendirme sürecinin daha etkili olacağını düşünerek devletin veya diğer kamu kuruluşlarının okullar için sağladığı ekonomik katkıların arttırılmasını önermektedir.

*Okul öz değerlendirme sürecinde evrak işlerinin azaltılması ve iş yükünün hafifletilmesi için sürecin yeniden düzenlenmesi gerektiğini tavsiye etmektedir.

*Okul öz değerlendirme sürecinin karmaşık ve belirsiz amaçlara sahip olduğunu düşünerek net hedeflerin seçilmesi, amaçların belirginleştirilmesi ve anlamlı kanıtlara dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda rehber veya kılavuzların olmasını ve var olanların güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

*Aynı sosyo-ekonomik özelliklere sahip olan okullar arasında iş birliği ve bölgesel bir dönüşüm için diğer kamu kuruluşları ile de protokoller yapılmasını önermektedir.

İrlandalı okul yöneticileri;

*Okul öz değerlendirme sürecinde süreci yöneten liderin doğru seçilmesinin önemli olduğuna vurgu yaparak uygun eğitim alan iş birliği yapabilen, mesleki gelişimi yüksek olan bireylerin süreci yönetmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

*Bir planlama koordinatörünün olması gerektiğini belirtmektedir. Ek olarak süreci yöneten kişilere ve ekiplere nitelikli bir okul öz değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağı konusunda eğitim verilmesini önermektedir.

*Dış denetim sürecinin zaman kaybı olduğunu belirterek sürecin amacına uygun hale getirilmesini, daha esnek ve pratik olmasını önermektedir.

*Okul öz değerlendirme süreci içerisinde iş birliği yapılmasını ve deneyimli okulların veya ülkelerin örnek alınarak tecrübelerini paylaşmalarını önermektedir.

6.2.2. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

*Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde Türkiye ve İrlanda'da bulunan okul öz değerlendirmenin yürütülmesi sürecinde eğitim anlamında eksiklikleri oldukları görülmüştür. Bu bağlamda her iki ülkede de ihtiyaç duyulan bu eğitim, eğitim politika yapıcıları tarafından katılımcıların ihtiyaçlarına göre sağlanmalıdır. Bu eğitimde de özellikle sürecin etkin bir şekilde yürütülmesi, verilerin doğru bir şekilde analiz edilip yorumlanması üzerine kapsamlı bilgiler okul ve ihtiyaç temelli olarak verilmelidir.

*Özellikle Türk okul yöneticilerinin vurgulamış olduğu gibi verilerin yönetimi ve eğitim öğretim sürecine dahil edilmeleri konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Bu nedenle bu veri yönetimi konusunda detaylı eğitimler düzenlenmeli, kapsamlı kaynaklar geliştirilmeli ve bu kaynaklara erişim tüm okul paydaşlarına açık olmalıdır.

*Her iki ülkede de okul öz değerlendirme sürecinde bazı çalışmaların sadece zaman kaybı ve iş yükü olduğu belirtilmişti. Bu sebeple bu süreçteki evrak işleri ve değerlendirmeye ayrılan zamanın azaltılması sağlanmalıdır. Bu süreçte kullanılabilir katılımcıların yükünü hafifletecek bir site veya dijital araçların geliştirilmesi gibi pratik çözümler üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

*Hesap verebilirlik ve şeffaflığı artırmak, süreçte maksimum verim alabilmek için okuldaki diğer paydaşlar ile de iş birliği içinde çalışılmalıdır.

*Türkiye ve İrlanda'da uygulamada okul öz değerlendirme sürecinin amaçları ülkelerdeki var olan politika ve kılavuzlarda daha net bir şekilde belirtilmeli, süreçteki öncelikler netleştirilip yöneticilere rehberlik edecek belirgin politikalar oluşturulmalıdır.

*Araştırmacılar veya politika yapıcıları tarafından okul öz değerlendirme sürecindeki ekonomik yetersizliklerin vurgulanması yerine okul yöneticilerinin sürece olan bakış açıları, sürecin okulun gelişimi ve öğrencilerinin başarısı üzerine olan etkileri üzerine yoğunlaştırılmalıdır.

6.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

*Okul öz değerlendirme sürecini okulunda uygulayacak kişiler veya kurumlar öncelikli amaçlarının ne olduğunu net bir şekilde ortaya koymalıdır.

*Belirlenen okul öz değerlendirme amaçları kapsamına yönelik bir değerlendirme süreci dahil olacak tüm paydaşlara verilecek bir bilgilendirme eğitimi ile başlatılmalıdır.

*Kurum içerisinde bulunan öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve diğer paydaşları kapsayan bir süreç olmalı ve iş birliği yaparak hareket edilmelidir. Uygulama sürecinin nasıl olacağı, süreç içerisinde hangi çalışmaların yapıldığı gibi konularda herkesin bilgisi olmalıdır.

*Okulu değerlendirme süreci her eğitim öğretim yılı sonunda tüm paydaşlar tarafından ortak bir şekilde değerlendirilmelidir. Kurumlar, hedefledikleri başarıya ulaşp ulaşamadıklarını tartışılmalı ve bir sonraki eğitim öğretim dönemi için elde edilen veriler ile bir gelişim eylem planı hazırlamalıdır.

*Okuldaki okul öz değerlendirme komisyonu tarafından elde edilen verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak için önlemler alınmalıdır.

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

*Yapılacak yeni araştırmalarda, okul öz değerlendirme sürecinde okullara sağlanan maddi kaynakların doğru ve etkili bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı ve süreçteki ekonomik boyutun güçlendirilmesini sağlayacak potansiyel çözüm önerileri hakkında daha spesifik bir çalışma yapılmalıdır.

*Bu araştırmada okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutuna odaklanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda okul öz değerlendirmenin diğer boyutları (hedef kitle, çerçeve, kriterler, araçlar, süreç ve ürün) üzerine de çalışmalar yapılmalıdır.

*Okul öz değerlendirme sürecinin amaç boyutu üzerine olan bu çalışmada MacBeath'ın üç mantık (iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik) yaklaşımı çalışılmıştır. Okul öz değerlendirme konusunda başka araştırmacıların da teorileri ve yaklaşımları üzerine çalışılmalıdır.

*Özellikle uluslararası alanyazında okul öz değerlendirmeye ile ilgili pek çok çalışma bulunsu da ulusal alanyazındaki çalışmalar sınırlıdır. Bu alanla ilgili araştırmacılar ulusal çapta daha fazla çalışma yapmalıdır.

*Bu araştırma okul yöneticilerinin okul öz değerlendirme amaç boyutunu üzerine görüşlerini içermektedir. Öğretmenler, veliler ve öğrencilerin de bakış açıları da dikkate alınmalıdır.

*Bu araştırma ortaokul kademesinde çalışan okul yöneticileri ile sınırlandırılmıştı. Diğer kademelerde de benzer çalışmalar yapılmalıdır.

*Bu araştırma Türkiye ve İrlanda ülkeleri ile sınırlandırılmıştı. Araştırmacılar; daha farklı ülkelerin de okul öz değerlendirme çalışmalarını okul öz değerlendirmenin tüm boyutları bağlamında araştırmalı, kaynak konusunda yetersiz olan bu alana katkı sağlanmalıdır.

6.2.5. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

*Her iki ülkede de var olan rehber veya kılavuzlarda özellikle okul öz değerlendirme sürecinin amaçlarına yönelik olan kısımlar yeniden gözden geçirilmelidir. Gerekirse güncelleme yapılarak zenginleştirilmeli ve bu kılavuzların içeriği süreç hakkında net ve kapsamlı bilgi vermelidir.

*Küçük ölçekli pilot projeler, bölgesel gruplarla birlikte başlatılmalıdır. Bu projeler, belirli bir bölgenin kültürüne, ihtiyaçlarına ve geleneklerine özelleştirilebilmelidir. Yerel kapsamda güçlendirilmeleri, proje etkileşimini ve başarısını artırabilmektedir. Aynı zamanda bu projelerin başarıya ulaşabilmesi için yerel halkın katılımı ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde bölgesel özelliklere uygun tasarlanmış ve yerel düzeyde güçlendirilmiş pilot projeler, daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar elde etmeye katkı sağlayabilmektedir.

*Daha esnek ve net pratik uygulamalar geliştirilmelidir. Ayrıca okul öz değerlendirme sürecinin uygulama aşamasında verilen zaman da esnek olmalıdır.

*Okul öz değerlendirme sürecinin daha nitelikli olabilmesi için eğitim programları düzenlenmeli ve kaynaklar geliştirilmelidir.

*Okul öz değerlendirme sürecine okul yöneticilerinin sorumluluğu dışında öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşların da dahil olması teşvik edilmelidir.

*Okul öz değerlendirme sürecinde var olan teknolojik araçları veya platformların daha da güçlenmesi için yatırımlar yapılmalı, verilerin toplanması ve analizi kapsamında daha alt yapısı güçlü verimli araçlar veya platformlar oluşturulmalıdır.

*Uluslararası alanda okul öz değerlendirme uygulamalarında başarı sağlamış ülkelerin bu süreçte yapmış oldukları çalışmalar incelenmeli, öğrenilecek unsurlar değerlendirilip sürece dahil edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2022). Okul Geliştirme Yaklaşımları ve uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(3), 979-1022.
- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Ankara İl MEM Arge. (2023). ADES Uygulama Kılavuzu. <https://ankaraarge.meb.gov.tr/www/ankara-okul-oz-degerlendirme-sistemi/icerik/170>. Erişim Tarihi: 01.04.2023.
- Antulić, S., & Miljković, T. C. (2012). *The Importance Of School Quality Assurance Teams In The Self evaluation Process*. In Iceri2012 Proceedings (Pp. 1352-1359). Iated.
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2015). Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa’da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar. *Eurydice Raporu*. Avrupa Birliği’nin Yayınlar Bürosu.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bakioğlu, A., & Yıldız, A. (2013). Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 37-53.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barry, G., Walsh, C., Ó Gallchóir, C., & Mannix-McNamara, P. (2022). *School self evaluation and empowering leadership in DEIS schools: an exploration of success*. *Irish Educational Studies*, 1-18.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta kappan*, 82(6), 443-449.
- Bingölbalı, A., & Namlı, A. K. (2023). Eğitim Ve Psikoloji. Eğitimin Kavramsal Temelleri-8: Eğitim Psikolojisi, 7.
- Boud, D. J., & Donovan, W. F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: a case study. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-370.

- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2013). Eğitim denetiminde yeni bir eğilim: okul öz değerlendirmesi. V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş. doi: 10.13140/2.1.3036.0320
- Brown, M., Gardezi, S., del Castillo Blanco, L., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., & Kechri, Z. (2021). School Self evaluation an International or Country Specific Imperative for School Improvement. *International Journal of Educational Research Open* 2-2: 100063. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063.
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about International Schools? An institutional legitimacy per-spective. *Oxford Review of Education*, 42(4), 408–423.
- Chan, Y. W. (2004). *School self-evaluation: a whole school approach*. HKU Theses Online (HKUTO).
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS.
- Chapman, D. W., & Adams, D. K. (2002). The quality of education: Dimensions and strategies. Hong Kong: Asian Development Bank.
- Chelimsky, E. (1997) *Thoughts for a New Evaluation Society*, Speech at UK Evaluation Society, London, 20 September, 1996, reproduced in *Evaluation* Vol. 3(1)
- Chi-kin Lee, J., Ding, D., & Song, H. (2008), "School supervision and evaluation in China: the Shanghai perspective", *Quality Assurance in Education*, Vol. 16 No. 2, pp. 148-163. https://doi.org/10.1108/09684880810868439.
- Cobbinah, J. E., & Eshun, E. S. (2021). *School Self evaluation and the Nature of Support System for Basic Schools in Ghana*. *SAGE Open*, 11(2), 21582440211022732.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K., & Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2847-2866.
- Daşcı Sönmez, E. & Gökmenoğlu, T. (2023). Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (238) , 1157-1186. DOI: 10.37669/milliegitim.1107430.
- Dillon, S. (2012). *"The way I see it is... Whole-School Evaluation in Irish Post-Primary Schools from the perspectives of principals, teachers, parents and students"*. [Doctor of Education thesis]. Dublin City University.
- Doğru, Ç., & Sağlam, İ. (2024). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Din Eğitimi Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma (İğdır İli Örneği). *Dicle İlahiyat Dergisi*, 26(2), 268-291.

- Dömbekçi, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22. (Özel Sayı 2), 141-160.
- Durdağı, A., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) Uygulamasına Dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Erzincan İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 129-144.
- Ergun, F. (2018). İlköğretim kurum standartlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Denizli Serinhisar ilçe örneği).
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. *Eurydice Report*.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 42. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Fushimi, A. (2014). School self evaluation for quality improvement: investigating the practice of the policy in Kenya [A published doctoral dissertation]. University of Sussex.
- Garira, E. (2019). A Proposed Process Model for Developing a School Self evaluation Framework. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 144-163.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538.
- Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., Shapira, M., & Weir, A. (2010). School self evaluation in Scotland. *Know and POL Orientation 2 Public Action*, 2.
- Guildea, C. (2021). *Continuity and reform: a case study analysis of assessment in Irish post-primary education through the evaluation of stakeholder perceptions*. [A PhD thesis]. Dublin City University.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). *From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools*. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 47-57.
- Gündüz, Y., & Mercan, E. (2023). *Türkiye ve Bazı Ülkelerdeki Eğitim Denetim Sistemleri ile Uygulamalarının Karşılaştırılması*. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(1).
- Harvey, G. (2015). *The Evolving Model of School Self evaluation in Ireland: How a Person's Perception of Purpose and Power Determines Practice*. [A PhD thesis]. National University of Ireland Maynooth.
- Hatipoğlu, G., & Ordu, A. (2019). Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti ile Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 102-129.

- Hendriks, M. A., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2001). *School self evaluation in the Netherlands: Development of the ZEBO-instrumentation*. *Prospects*, 31(4), 503-518.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Hofman, R. H., Dukstra, N. J., & Hofman, W. A. (2005). School self-evaluation instruments: an assessment framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 253-272.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). *School self evaluation and student achievement. School effectiveness and school improvement*, 20(1), 47-68.
- Inspectorate, Department of Education and Skills. (2012). School Self evaluation Guidelines for Post-Primary Schools. Available online at: <http://www.education.ie>.
- Irish Department of Education and Science (DES). (2004). School self evaluation guidelines. http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/wp-content/uploads/sites/3/2016/09/sse_guidelines_post_primary.pdf. (Erişim Tarihi: 20.12.2023)
- Irish Department of Education and Skills. (2015). *Self evaluation of school leadership: Domains, standards and statements of practice*. Dublin: The Inspectorate. Department of Education and Skills (2016). School self evaluation guidelines 2016- 2020. Dublin: The Inspectorate.
- Irish Department of Education and Skills. (2016). *Looking at our School 2016: A Quality Framework for Post-Primary Schools*. Erişim Tarihi: 23.12.2023.
- Irish Department of Education and Science (DES). (2022). School self evaluation guidelines. http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/wp-content/uploads/sites/3/2016/09/sse_guidelines_post_primary.pdf. Erişim Tarihi: 05.01.2024.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. Sage Publications.
- Jakobsen, L., MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (2000). *Self evaluation in European schools: a story of change*. Routledge.
- Janssens, F. J., & Van Amelsvoort, G. H. (2008). *School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study*. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.
- Karadaban, A., Altundağ, Y., Polat, S., Pursuk, A., Tel, N. Z., Kurnaz, N., İpek, M. & Yalçın, M. (2023). Türk Eğitim sisteminde denetim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(100), 2657-2662.
- Karaman, A. (2018). Ürün bilinirliği ve tercihini belirlemede ürün uzmanlarının rolü: Nitel bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 646-663.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (3).
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education* (p. 98). Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). *Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 29(4), 319-337.
- Keskin. A., & Keskin B. (2005). *Eğitimde toplam kalite- okul yönetiminin kalite arayışı*. Deniz Kültür Yayınları.
- Kurum, G., & Cinkir, Ş. (2017). Country Background Report on Distributed Evaluation And Planning in Turkish Schools (Working Paper No. 4). Retrieved from Erasmus+ Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS) website: <https://www.deaps.net/deapstr>.
- Kurum, G., & Cinkir, S. (2019). An authentic look at evaluation in education: a school self evaluation model supporting school development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 253-286.
- Kurum, G. (2019). *Okul gelişimini destekleyen bir okul öz-değerlendirme modeli / A school self evaluation model supporting school development*. [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kurum, G., & Cinkir, S. (2022). *The use of stakeholder voice through school self evaluation in Turkish schools*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34(3), 361-389.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). *School self evaluation and school improvement: A critique of values and procedures*. Studies in educational evaluation, 30(1), 23-36.
- Ladden, B. (2015). *School Evaluation: an exploration of the impact of evaluation processes on the staff in an Irish post-primary school*, [A published doctoral dissertation]. Dublin City University.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers*. NCEE 2017-4023. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Mac Ruairc, G. (2010). This way please! Improving school leadership: the OECD way. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), 223-246.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- MacBeath, J. (2005a). A new relationship with schools: inspection and self-evaluation. InFORM September, 5, 1-7.
- MacBeath, J. (2005b). Self evaluation: Background, principles and key learning. NCSL.

- MacBeath, J. (2006). *School inspection & self-evaluation: Working with the new relationship*. Routledge.
- Macbeath, J. (2008). *Leading learning in the self-evaluating school*. School leadership and management, 28(4), 385-399.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?*. Routledge.
- Mathews, D. (2010). *Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools*, [A published doctoral dissertation]. National University of Ireland Maynooth.
- McCormick, R., & James, M. (2018). *Curriculum evaluation in schools*. Routledge.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). *The importance of the concept of self evaluation in the changing landscape of education policy*. Studies in educational evaluation, 34(3), 173-179.
- McNamara, G., Skerrett, C., O'Hara, J., O'Brien, S., & Brown, M. (2022). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose (s) of school self evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 158-173.
- MEB. (2010). İlköğretim Kurum Standartları Eğitim Dokümanı. Erişim Tarihi: 19 Aralık 2023, http://iogm.meb.gov.tr/files/iks_egitim_dokumani.pdf.
- MEB & UNICEF. (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*.
- MEB. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları Kalite Güvencesi Öz Değerlendirme Uygulama Rehberi https://ozdegerlendirme.meb.gov.tr/dosya/Oz_Degerlendirme_Uyg.Reh.2019.pdf. Erişim Tarihi: 21.12.2023.
- MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301.pdf>. Erişim Tarihi: 01.12.2023.
- Meraler, S. (2010). *Eğitim Kurumlarının Başarısı Açısından Kalitenin Önemi*. Mukaddime, 2(2), 175-188.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mizerek, H. (2018). *What kind of evaluation do we need inside a school*. Leading and Managing for Development, 15-24.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. Routledge.
- Myers, M. D. (2019). *Qualitative research in business and management*. Qualitative research in business and management, 1-364.
- Nayır, F. (2013). Eğitimde Kalite Geliştirme Sürecinde Okul Değerlendirmenin Rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2) , 119-134.

- Nayır, F., & McNamara, G. (2014). Avrupa denetim sisteminde okul öz değerlendirmenin artan rolü: İrlanda örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 48-59.
- O'Brien, S., McNamara, G., & O'Hara, J. (2015). *Supporting the consistent implementation of self evaluation in Irish post-primary schools*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 27, 377-393.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). *Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation*. Studies in Educational Evaluation, 60, 1-13.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., & Skerritt, C. (2022) *Teacher leadership in school self-evaluation: an approach to professional development*, Irish Educational Studies, DOI: 10.1080/03323315.2022.2135568.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190658-en.
- Ottesen, E., & Stephens, F. (Eds.). (2018). *School Evaluation with a Purpose: Challenges and Alternatives*. Routledge.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling*. SAGE Research Methods Foundations. doi:10.4135.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pulis, A. (2023). *School Self-Evaluation: Process and Perspectives*. Malta Union of Teachers. No.8.
- Rogers, G., & Badham, L. (2003). *Evaluation in schools: Getting started with training and implementation*. Routledge.
- Reynolds, R. (2020). *Exploring Primary School Principals' Attitudes and Experiences of School Self-Evaluation*. Dissertation in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of MA in Learning and Teaching, School of Business Letterkenny Institute of Technology.
- Samsun, N. (2003). "Hesap Verebilirlik ve İyi Yönetişim". İyi Yönetişimin Temel Unsurları. *T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayınları*, Ayrıntı Basımevi, ss.18-33.
- Sanders, J. R., & Davidson, E. J. (2003). A model for school evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Saunders, L. (1999). *Who or What is School'Self'-Evaluation for?* School effectiveness and school improvement, 10(4), 414-429.

- Scheerens, J. (1997). *Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling*. *School effectiveness and school improvement*, 8(3), 269-310.
- Scheerens, J. (2002), "School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation", Nevo, D. (Ed.) *School-Based Evaluation: An International Perspective (Advances in Program Evaluation, Vol. 8)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 35-69. [https://doi.org/10.1016/S1474-7863\(02\)800060](https://doi.org/10.1016/S1474-7863(02)800060).
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente, 186.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self evaluation instrument. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 69-88.
- Schildkamp, K. (2019). *Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps*. *Educational research*, 61(3), 257-273.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.
- Shenton, A. K. (2004). *Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects*. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Simons, H. (2011). *School self evaluation for development: The case for and reflections on a training programme*. *Cultura y Educación*, 23(2), 235-249.
- Simons, H. (2013), "Enhancing the quality of education through school self-evaluation", *A Developmental and Negotiated Approach to School Self evaluation (Advances in Program Evaluation, Vol. 14)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 1-18. [https://doi.org/10.1108/S1474-7863\(2013\)0000014001](https://doi.org/10.1108/S1474-7863(2013)0000014001).
- Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G., & O'Brien, S. (2021). Enacting school self-evaluation: the policy actors in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*.
- Sönmez, E. D., & Gökmenoğlu, T. (2023). Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1157-1186.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Şahin, S., & Kılıç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion. *International Journal of Instruction*, 11(3), 193-206.
- Şahin, S., & Çeper, B. A. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) Etkililiği Üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 84-111.
- Şahin, S., & Yasin, A. (2020). Değişim yönetimi bağlamında: Türk eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 110-122

- Taymaz, H. (2014). Armağan Kitabı. <https://depo.pegem.net/egitimyonetimidenetimivepolitikasyazilarikitabi.pdf>. Erişim Tarihi: 25.11.2023.
- Tenny, S., Brannan, G. D., Brannan, J. M., & Sharts-Hopko, N. C. (2022). Qualitative Study. In StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing.
- Thanasegaran, G. (2009). Reliability and Validity Issues in Research. *Integration & Dissemination*, 4.
- Toprakçı, E. (2001). Okul Yönetimi Süreci ve Liderlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Anı Yayıncılık Ltd. Şti. Yıl, 1, 139-149.
- Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. doi:10.9779/pauefd.544220
- Tösten, R., Şahin, S., Elçiçek, Z. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihsel Gelişimi Ve Bu Gelişim İçerisindeki Sorunlar. *The Journal Of Academic Social Science Studies*.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Van den Boom - Muilenburg, S. N. (2021). *The role of school leadership in schools that work sustainably on school improvement with professional learning communities*. [A PhD Thesis] – [Research UT, graduation UT, University of Twente]. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036552639>.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2012). *The Process And Results Of School Self evaluation Through The Eyes Of Experts: A Delphi Study*. *International Studies In Educational Administration*, 40(1), 47-61.
- Varkas, M. (2022). School Self-Evaluation: A Bureaucratic Obligation or An Opportunity for School Development and Education Quality Improvement. *Ijaedu-International E-Journal Of Advances in Education*, 8(22), 102-107.
- Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Simon and Schuster.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksekli, N. U., & Okçu, V. (2022). Okul Yöneticilerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (22) , 292-325. DOI: 10.55605/ejedus.1095814.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2014). İlköğretim Kurumları Standartları'nın Uygulanmasına Yönelik İl Eğitimcilerinin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(4).
- Zıngıl, G. (2012). *İlköğretim kurumları standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*, [A Master's thesis] [Yayınlanmış yüksek lisans tezi] Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

EK 1. Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

Araştırma Adı: Türkiye ve İrlanda'daki Okul Yöneticilerinin Okul Öz Değerlendirme Sürecinin Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Araştırma Amacı: Okul öz değerlendirme; bir okulun kendi kendini değerlendirdiği kapsamlı ve sistematik bir süreçtir. Okul öz değerlendirmenin amaç, izleyici, çerçeve, kriterler, araçlar, süreç ve ürün olmak üzere yedi unsuru bulunmaktadır ve bu tez okul öz değerlendirmenin amaç boyutu üzerine odaklanmaktadır. Okul öz değerlendirmenin amaç boyutu ile ilgili bazı araştırmalar, değerlendirmenin amacının genellikle belirsiz olduğunu belirtmiştir (Chapman & Sammons, 2013; McNamara vd., 2022; Ottesen, 2019). MacBeath'e (2005) göre ise okul öz değerlendirmenin amacı iyileştirme, ekonomik ve hesap verebilirlik olmak üzere üç mantık ile örtüşmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye ve İrlanda'daki okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul öz değerlendirme sürecinin bu üç mantık çerçevesine dayalı amaçlarına yönelik benzerlikler veya farklılıkların olup olmadığını tartışmak, okul yöneticilerinin bu konudaki görüş ve önerilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

GÖRÜŞME SORULARI**Genel Sorular*****Görüşme Öncesi Isınma Soruları**

1-Okul öz değerlendirme sizin için ne anlam ifade etmektedir?

-Okulda değerlendirme denilince ne anlıyorsunuz?

2-Okul öz değerlendirme süreç veya süreçlerinden biraz söz eder misiniz? Neler yapıyorsunuz?

- Sizden istenen nedir? Sizin yaptıklarınız nelerdir? Sizden istenenler ve sizin yaptıklarınız birbiriyle örtüşmekte midir?

3-Sizce okul öz değerlendirme hangi ihtiyaçtan veya ihtiyaçlardan doğmuştur? Niçin okul öz değerlendirme yapılır?

4-Okul öz değerlendirme sürecinde öncelikli olarak hangi alan, bileşen, boyut veya değişkenlere odaklanıyorsunuz? Niçin?

***Görüşme Sonunda Son Sorular (Bu bölüm tüm sorular bitince sorulacaktır.)**

5-İçinde yer aldığınız toplumdaki kültürünüz ve bağlamınız; okul öz değerlendirme sürecini kolaylaştırıyor mu, sınırlıyor mu? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

6-Okul öz değerlendirme süreci nasıl daha iyileştirilebilir? Daha etkili bir okul öz değerlendirme süreci için somut önerileriniz nelerdir?

7-Görüşmeyi bitirirken, konu ile ilgili olarak, başka eklemek istediğiniz hususlar ve yorumlarınız nelerdir?

The Improvement Logic (İyileştirme Mantığı)

1-Okul öz değerlendirme; tüm öğrenciler için, eğitim sonuçlarını iyileştirmeye yönelik okulunuzun çabalarına nasıl bir katkı sunmaktadır?

2-Okul öz değerlendirme, okulunuzun eğitim ve öğretim yaklaşımı üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

3-Okul öz değerlendirme, öğretmenlerin profesyonel gelişimine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

4-Okul öz değerlendirmeyi uygularken; öğretmenleriniz veya diğer paydaşlar için nasıl bir eğitim veya destek sağladınız?

5-Okul öz değerlendirmenin uygulanması sırasında, okulunuzun kurumsal kültüründe ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

6-Size göre okul öz değerlendirme süreci hangi alanlarda iyileştirme sağladı? Hangi alanlarda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır?

Sonda Sorular

- 1- Okul iyileştirme sürecine veliler, toplum üyeleri ve diğer paydaşlarla nasıl iletişim kuruyorsunuz/kurdunuz ve geri bildirimleri karar alma sürecine nasıl dahil ediliyor/edildi?
- 2- Okul iyileştirme girişimlerinin etkisini nasıl ölçersiniz ve istenilen sonuçları elde edilemiyorsa nasıl bir yol izlenmelidir? Bu süreçte ne tür düzenlemeler yapılabilir?

The Economic Logic (Ekonomik Mantığı)

1-Okulunuz, okul öz değerlendirme süreci için nasıl bir fon ve kaynak ayırdı? Bu süreçte karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

2-Okul öz değerlendirmeyi uygulamak okulunuzun finansmanını nasıl etkiledi?

3-Okulunuzda okul öz değerlendirme uygulamalarının bütçe ve mali planlama ile maliyet tasarrufları önlemleri üzerinde nasıl etkileri oldu?

4-Okul öz değerlendirme; yerel işletmeler, vakıflar veya diğer kuruluşlarla iş birliği yaparak ekonomik kaynaklarını artırmak için nasıl kullanılabilir?

5-Okul programlarının ve girişimlerinin ekonomik etkisini nasıl ölçüyorsunuz ve bu alanlara yapılan yatırımların okul ve paydaşları için olumlu getiriler sağladığından emin olmak için hangi süreçleri uyguluyorsunuz/uygulanmaktadır?

6-Okulun etkili ve verimli bir şekilde işlemlerini nasıl sağlıyorsunuz ve maliyetleri azaltmak ve geliri maksimize etmek için hangi stratejiler uyguluyorsunuz/uygulanmıştır?

The Accountability Logic (Hesap Verebilirlik Mantiğı)

1-Okul öz değerlendirmenin, okulunuzun faaliyetlerinde daha fazla şeffaflığı ve hesap verebilirliği teşvik etmek için nasıl desteklediğini veya engellediğini düşünüyorsunuz?

2-Okul öz değerlendirme; okulunuzdaki karar alma süreçlerini nasıl etkiledi?

3-Okulunuzun okul öz değerlendirme sürecindeki başarılarını nasıl ölçüyorsunuz ve raporluyorsunuz?

4-Okul öz değerlendirme sürecinde okulunuzun paydaşlarından nasıl geri bildirimler aldınız?

5-Okul öz değerlendirme, okulunuzun performansını eğitim bakanlığı veya diğer dış paydaşlara bildirme şeklini nasıl değiştirdi?

- Okulunuzun performansını ve başarılarını iç ve dış paydaşlara iletmek için okul öz değerlendirme sürecini nasıl kullanıyorsunuz?

6-Okul öz değerlendirme anlamlı kanıtlara dayanıp dayanmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

7-Okul öz değerlendirmede üretilen veriler kim tarafından ve nasıl kullanılacaktır?

Sonda Sorular

- 1- Okul işleyişinde ve karar süreçlerinde şeffaf olmasını sağlamak için hangi önlemler alınıyor/alındı ve paydaşlar önemli gelişmeler ve kararlar hakkında nasıl bilgilendiriliyor/bilgilendirildi?
- 2- Öğrenci başarıları ve diğer önemli performans göstergeleri nasıl takip ediliyor/edildi ve raporlandı ve endişe verici alanlarla ilgili olarak hangi önlemler alınıyor/alındı?

- 3- Paydaşlardan, velilerden, öğrencilerden ve toplum üyelerinden geri bildirim toplamak için hangi mekanizmaları kullanıyorsunuz/kullandınız ve bu geri bildirimler karar süreçlerine nasıl dahil ettiniz?



INTERVIEW FORM

Research Title: A Comparative Analysis of School Administrators' Views in Türkiye and Ireland on the Purpose Dimension of the School Self Evaluation Process

Research Aim: School self evaluation is a comprehensive and systematic process by which a school evaluates itself. School self evaluation has seven elements: purpose, audience, framework, criteria, tools, process and product and this thesis focuses on the purpose dimension of school self evaluation. Some studies on the purpose dimension of school self evaluation have stated that the purpose of evaluation is often unclear (Chapman & Sammons, 2013; McNamara vd., 2022; Ottesen, 2019). According to MacBeath (2005b), the purpose of school self evaluation overlaps with three logics: improvement, economics and accountability. The aim of this research is to discuss whether there are similarities or differences in the purposes of the school self evaluation process based on these three logic frameworks, according to the opinions of school administrators in Türkiye and Ireland, and to examine the opinions and suggestions of school administrators on this subject comparatively.

INTERVIEW QUESTIONS

General Questions

***Warming questions before the interview**

1- What does school self evaluation mean to you?

-When you say “evaluation”, what do you understand?

2- Can you mention the process or proceses of school self-evaluation? What do you do?

- What is expected of you? Do the expectations and your actions align?

3- What was the need or needs that led to the implementation of the school self evaluation process? Why is school self evaluation done?

4- Which areas, components, dimentions, or variables do you primarily focus on during the school self evaluation process and why?

***The last questions at the end of the interview** (These questions will be asked when all questions are completed.)

5- Does your culture and context within your community facilitate or limit the school self evaluation process? What do you think about this matter?

6- How can the school self evaluation process be improved? What are your concrete suggestions for a more effective school self evaluation process?

7- As we come to end of our conversation, what other points or comments would you like to add related to the topic?

The Improvement Logic

1-How does school self evaluation contribute to your school's efforts to improve educational outcomes for all students?

2-How do you evaluate the impact of school self evaluation on your school's approach to education and teaching?

3-How do you think school self evaluation contributes to the professional development of teachers?

4-What kind of training or support did you provide for your teachers or other stakeholders when implementing school self-evaluation?

5-What changes did you observe in your school's institutional culture during the implementation of school self-evaluation?

6-In which areas do you think the school self evaluation process has brought improvement? In which areas is there still more work needed?

Follow –up Questions

1- How do you communicate with parents, community members, and other stakeholders in the school improvement process, and how are their feedback incorporated into the decision-making process?

2- How do you measure the impact of school improvement initiatives, and what steps should be taken if the desired outcomes are not achieved? What types of adjustments can be made during this process?

The Economic Logic

1-How did your school allocate funds and resources for the school self evaluation process? What challenges did you face during this process?

2-How has implementing the school self evaluation process affected your school's financing?

3-What effects have school self evaluation practices had on budgeting, financial planning, and cost-saving measures in your school?

4-How can school self evaluation be used to collaborate with local businesses, foundations, or other organizations to increase economic resources?

5- How do you measure the economic impact of school programs and initiatives, and what processes are in place to ensure that investments in these areas provide positive returns for the school and its stakeholders?

6- How do you ensure effective and efficient operation of the school, and what strategies have been implemented to reduce costs and maximize revenue?

The Accountability Logic

1-How do you think school self evaluation supports or hinders the promotion of transparency and accountability in your school's activities?

2-How has school self evaluation affected decision-making processes in your school?

3-How do you measure and report your school's successes in the school self evaluation process?

4-How did you receive feedback from your school's stakeholders during the school self evaluation process?

5-How has school self evaluation changed the way your school reports its performance to the education ministry or other external stakeholders?

- How do you use the school self evaluation process to communicate your school's performance and achievements to internal and external stakeholders?

6-What do you think about the validity of the evidence produced during school self-evaluation?

7-Who will use the data generated during the school self evaluation process and how?

Follow- up Questions

1- What precautions are taken to ensure transparency in the operation and decision-making processes of the school, and how are stakeholders informed about significant developments and decisions?

2- How are student achievement and other important performance indicators tracked, reported, and what measures have been taken regarding areas of concern?

3- What mechanisms have you used to gather feedback from stakeholders, including parents, students, and community members, and how have you incorporated this feedback into decision-making processes?

EK 3. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-75974556
Konu : Araştırma İzni

10.05.2023

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 25.04.2023 tarihli ve 321507 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programı öğrencisi Nida DEMİR'in "Türkiye İrlanda'daki Okul Yöneticilerinin Okul Öz Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırması Olarak İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında Akyurt ,Pursaklar, Yenimahalle, Keçiören ilçelerimize bağlı ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gaziantep Üniversitesi

Bilgi:
Akyurt İlçe MEM
Pursaklar İlçe MEM
Yenimahalle İlçe MEM
Keçiören İlçe MEM

EK 4. Etik Kurul İzni

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 03
Toplantı Tarihi : 06.03.2023
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 06.03.2023 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 5) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 07.02.2023 tarih, 294553 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Nida DEMİR)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Metin ÖZKAN'ın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nida DEMİR'in "Türkiye ve İtlanda'daki Okul Yöneticilerinin Okul Öz Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

ÖZGEÇMİŞ

Nida Başkurt ilk ve orta öğrenimini farklı şehirlerde, lise öğrenimini Gaziantep'te, yükseköğrenimini ise Adana'da tamamladı. 2010 yılında Gaziantep'te bulunan 19 Mayıs lisesini bitirip 2015 yılında ise Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2015 yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine İngilizce öğretmeni olarak atandı. 2021-2022 eğitim öğretim yılında müdür yardımcılığı görevine başladı. Halen bu görevine devam etmektedir.

VITAE

Nida Başkurt completed her primary and secondary education in different cities, her high school education in Gaziantep, and her university in Adana. She graduated from 19 Mayıs high school in Gaziantep in 2010 and obtained her degree in English Language Teaching from Çukurova University, Faculty of Education Sciences in 2015. In 2015, she was appointed as an English language teacher in Şehitkamil district of Gaziantep province. She began her duty as a deputy principal in the 2021-2022 academic year and is currently continuing in this position.