

# İngiltere’de İlköğretim Performans Değerlendirme Sistemi ve Türkiye İçin Öneriler

*Filiz MEŞECİ, Dr.*

İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

**Atıf-** Meşeci, F. (2007). İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 79-105. © Değerler Eğitimi Merkezi.

**Özet-** Bu çalışmada İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemini incelemek ve buradan yola çıkarak Türkiye için önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim kurumlarında performans değerlendirme çalışmaları ele alınmıştır. Öncelikle İngiltere’de uygulanan denetim ve ulusal sınav odaklı sistem incelenmiş, daha sonra Türkiye’de son birkaç senedir üzerinde çalışılan ilköğretimde performans değerlendirme çalışmaları ve 2008 yılında uygulanmaya başlanacak olan Ortaöğretime Geçiş Sistemi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde İngiltere’de yapılan denetim ve ulusal sınav odaklı performans değerlendirmenin eleştirisi, bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar temel alınarak yapılmıştır. İngiltere verilerinden yola çıkarak Türkiye’deki uygulamalar ile ilgili değerlendirmelerde ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler-** İngiltere’de denetim, Türkiye’de denetim, Okul performans değerlendirme, Ortaöğretime geçiş sistemi.



## Giriş

Avrupa Birliği’nin (AB) eğitim alanındaki çalışmalarının ana hedefi AB kimliğinin geliştirilip pekişmesini sağlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için AB ülkelerinin eğitim müfredatlarına “Avrupa Birliği” ile ilgili bilgilerin entegre edilmesi ve özellikle “Avrupalılık ruhu”nun yerleştirilmesi ve bu düşüncelere uygun ders materyallerinin geliştirilmesi için çalışmalar

yürütülmektedir. Bu çalışmaları yürüten komisyonların çalışmalarının odaklandıkları noktalar; ülkelerin iç piyasalarındaki eleman ihtiyacının karşılanması ve bölgeler arasındaki gelişmişlik farkının eğitim yoluyla giderilmesidir. Bu hedeflere ulaşabilmek için bütün ülkelerde temel eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için çalışmalar yapılmaktadır (Lassahn & Birgit, 1994).

Küreselleşmenin etkileri altında ve Avrupa Birliği'ne üyelik ve uyum sürecinde Türkiye de eğitim alanında verimli olma ve eğitimde kalite yükseltme amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Bunlardan biri, ilköğretim kurumlarında denetim ve performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesidir. Eğitimde performans değerlendirme, etkili ve kaliteli eğitime ulaşmada ön plâna çıkan konulardandır. Performans değerlendirme, Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu (2005) tarafından; önceden belirlenmiş kriterlere göre kaynakların; verimlilik, etkililik, tutumluluk ilkeleri doğrultusunda yönetilip yönetilmediğini, kamusal sorumluluğun gereklerinin karşılanıp karşılanmadığını görmek için kurumun ve personelinin faaliyetlerinin denetlenmesi olarak tanımlanır.

Türkiye'deki öne çıkan bu çalışmaların felsefesini, amaç, yöntem ve sonuçlarını anlamak ve doğurabileceği sorunları öngörebilmek için diğer ülkelerin başarı ve deneyimleri üzerine araştırmalar yapmak gerekir. Her ulus sorunlarını kendine özgü koşullara uygun olarak çözümlerse de, çözüm yolları üzerinde başka ulusların yaklaşımlarını göz önünde bulundurmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim uygulamaları, tecrübeleri, eğitim alanında yaptıkları yenilikler, yaşadıkları problemler her ülkenin kendi eğitim sistemi, ekonomik, sosyal ve kültürel şartları da göz önüne alınarak incelenmelidir. Eğitim uygulamalarının incelenmesinde diğer ülkelerdeki olumlu noktalar yanında olumsuz noktalar da olumsuzlukların önlenmesinde bir yol gösterici olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışmada İngiltere'de ilköğretim performans değerlendirme sistemini incelemek ve buradan yola çıkarak Türkiye için önerilerde bulunmak amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle İngiltere'de ilköğretimde performans değerlendirme çalışmalarında önemli bir yeri olan denetim ve ulusal sınav sistemi ile ilgili gelişmeler birincil kaynaklardan alınan bilgilerle incelenmiştir. Bununla beraber Türkiye'de son birkaç senedir üzerinde çalışılan ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmaları ve 2008 yılında uygulanmaya başlanacak olan OGES (Ortaöğretime Geçiş Sistemi) ile ilgili son bilgiler verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise

İngiltere’de yapılan denetim ve ulusal sınav odaklı performans değerlendirilmesinin eleştirisi bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar temel alınarak sunulmuştur. İngiltere verilerinden yola çıkarak Türkiye’deki uygulamalar ile ilgili değerlendirmelerde ve önerilerde bulunulmuştur.

### **İngiltere İlköğretim Okul Performansı Değerlendirme Sistemi**

İngiltere’de eğitim, genel politika uygulamalarında merkezî idarenin, ayrıntıların çözümünde de mahallî özerkliğin rol oynadığı bir sistem içerisinde yönetilir. Merkezî hükümette DfEE’nin (Eğitim ve Çalışma Dairesi) başında Eğitim Bakanı bulunmaktadır (Cramer, 1974). 1944 yasasına kadar eğitimle sadece yerel eğitim otoriteleri ilgilenmekteydi. Bu tarihten sonra ilk defa bir eğitim bakanlığı oluşturuldu ve devlet eğitime müdahale etmeye başladı (Erdoğan, 2003). Bu müdahalenin sebepleri, devletin eğitimin önemini fark etmesi ve uluslar arası düzeyde kabul gören yeni anlayışları eğitim sistemine yansıtmayı amaçlamasıdır (Evets, 1973). İngiltere’nin en önemli ve geniş kapsamlı reformlarından olan 1988 Eğitim Reformu da merkezî eğitim otoritelerine ve bunun yanında okullara ve ebeveynlere yeni güçler ve yetkiler vermiştir. Diğer taraftan yerel eğitim otoritelerinin eğitim konusunda kararlar verebilme yetkisini sınırlandırmıştır (Demirel, 1992). Merkezî idare genel olarak ulusal hedefleri belirlemede, ulusal eğitim politikasını formüle etmekte, araştırma yaptırmakta, okul eğitim programının geliştirilmesi çalışmalarını desteklemekte, eğitim hizmetinde minimum standartları saptamakta, eğitimin kalitesini ve maliyetini izlemektedir (Oktay, 1998).

1998 Okul Standartları Yasası, eğitim standartlarının geliştirilmesine yardımcı olma görevini yerel eğitim otoritelerine vermiştir. 1999 yılında yayımlanan kanun ise yerel eğitim otoritelerine eğitim standartlarının yükseltilmesi için okullarla nasıl etkili bir biçimde işbirliği yapabileceklerine dair rehberlik etmekte ve yerel eğitim otoritelerinin yetkilerini uygun bir biçimde nasıl kullanacaklarını açıklamaktadır (www.eurydice.org). İngiltere’de yerel eğitim otoritesinin kendi bölgesindeki okulların yönetimindeki rolü azalırken, okulların üstüne daha fazla sorumluluk yüklenmiştir. Günümüzde İngiltere’de okullar yerinden yönetilmektedir. Bunun başarılı bir biçimde uygulanması için, her bir okulun performansının izlenmesi gerektiği anlayışı yerleşmiştir. Okulların verdikleri eğitim kalitesinin sorumluluğunu almaları önemli bir nokta haline gelmiştir. Okulların üzerine bu tür sorumlulukların verilmesi ciddi değerlendirme sistemle-

rini gerektirmiştir. İngiltere’de okul performansının değerlendirilmesi ile ilgili 1992’den beri yürürlükte olan güçlü ve aynı zamanda çok tartışmalı bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistem iki farklı unsurdan oluşur. Bunlar okul performansının değerlendirilmesinde denetim yaklaşımı ve ulusal sınav sistemidir.

### **İngiltere’de Okul Performans Değerlendirmesinde Denetim Yaklaşımı**

1992 Eğitim Yasası, okulların denetim sistemini köklü bir biçimde değiştirmiştir. Yeni denetim sisteminin temelini, hem okul hem de aile ile ilgili olacak şekilde, okul performansının değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu sistem altında İngiltere’deki okullar düzenli aralıklarla denetime tâbidir. İngiltere’de devlet fonu alan tüm okulların denetimini düzene koymak amacıyla 1992’de OFSTED (Eğitim Standartları Ofisi) kurulmuştur (Key, 2001; www.eurydice.org). Bu okullar üç yılda bir düzenli bir şekilde denetlenir. Her okulun denetimi o okul, aile ve politika yapıcılar için standart ve kalite göstergelerini verir (OFSTED, 2005).

OFSTED, majestelerinin başmüfettişi tarafından yönetilmekte, majestelerinin müfettişleri de başmüfettişe bu konuda destek sağlamaktadır (www.ofsted.gov.tr). 1990’lı yıllara kadar İngiliz eğitim sisteminde esas denetim ağırlığı majestelerinin müfettişlerinde toplanmaktaydı. Bu kadrolar yüksek meslek vasıfları taşıyan, yönetim ve rehberlik alanlarında yetişmiş, okullarda uygulama açısından tecrübeler kazanmış kimselerden seçilirdi, yetki ve statüleri oldukça yüksekti (Bilir, 1991). 1992 yılında çıkartılan eğitim yasasının gerektirdiği denetim sistemi majestelerinin müfettişlerinin rollerini, okulları direk olarak denetimden, bağımsız denetim sisteminin danışmanlığına dönüştürmüştü (St. John-Brooks, 1995). Majestelerinin müfettişleri okul denetim takımlarındaki denetleyicileri yetiştirmek, denetimin kalitesini güvence altına almak ve bazı özel durumlarda okul denetlemekle görevliydi. Okul Denetimi Yasası’na göre, majestelerinin müfettişlerinin başlıca görevi, devlet tarafından finanse edilen bütün okulların bağımsız denetleyiciler tarafından düzenli bir şekilde denetlenmesi için sistemi tesis etmek ve devamını sağlamaktı (Süngü, 2005).

Denetimler, OFSTED tarafından yetki verilip fiyat teklifini yapan özel ekiplerce yapılırdı. Dolayısıyla denetimler sürekli bir denetçi heyetine değil, her altı yılda bir denetlenmesi gereken okulları denetlemek için kontrat teklifinde bulunacak grupları oluşturan yetkili bireylere yaptırılırdı (Winch, 1996; Key, 2001). Okul denetim takımları üç ile sekiz kişi arasında

değişir, her denetim takımında eğitim denetçileri, alan uzmanı denetçiler ve meslektan olmayan denetçiler olmak üzere üç tür denetçi bulunurdu (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Avrupa Birliği Masası, 1996).

Yapılan denetim faaliyetleriyle okula kendi faaliyetlerini incelemesi, ilerlemesi ve gelişmesi için rehberlik yapıyordu. Ancak Temmuz 2005’te yayımlanan yeni denetim taslağı ile denetimi yapanlar ve yapılaş şekline değişiklikler getirildi. Böylece denetimlerin neredeyse hepsi majestelerinin müfettişleri tarafından yapılmaya başlandı. Bu müfettişlerin yanında bulunan denetçilerin tümü eğitim alanında önemli iş tecrübesi olan kişilerden seçilmeye başlandı. Günümüzde İngiltere’de tüm denetçiler yüksek standartlarda eğitim almakta ve denetim yapma yetkisini kazanmadan önce yeterlilik açısından değerlendirilmektedirler (OFSTED, 2005).

2005 yılına kadar bir haftalık sürelerle yapılan okul denetimlerinin süresi iki güne indirildi ve denetimler altı yılda bir yapılırken, bu aralık sıklaştırıldı ve üç yılda bir yapılmaya başlandı. Ayrıca denetimin merkezine okulun kendisini değerlendirmesi yerleştirildi (OFSTED, 2005).

İngiltere’de okul performansını değerlendirmek üzere yapılan okul denetimi sırasında okulların bir “Kendini Değerlendirme Formu” doldurmaları beklenir. Form okulun zayıf yönlerini düzeltmek ve güçlü yönlerini korumak için neler yaptığını gösteren anahtar bulguları özetlemek için kullanılır. Okul kendisini değerlendirirken veliler, aileler, öğrenciler ve diğer paydaşların tümünün fikirlerini alır. Form denetçiler tarafından denetimi plânlamak için diğer bilgilerle beraber kullanılır. Form denetim başlamadan önce lider denetçinin müdür, çalışanlar, aileler ve velilerin okul ile ilgili ne düşündükleri hakkında fikir edinmesini sağlar (OFSTED, 2005).

Okul denetim başlamadan bir gün önce denetleneceğine dair bilgilendirilir. Lider denetçi müdürlerle denetim düzenlemeleri üzerine konuşur ve denetimin başlayacağı günü saptar. Yöneticiler ailelere hemen bir mektup yollarlar. Aileler denetçi tarafından verilecek bir anketi doldurmaları için okula davet edilirler. Anket birkaç dilde hazırlanır. Denetçiler ailelerden okulun çocuklarına sağladıklarıyla ilgili ne düşündüklerini bilmek isterler. Denetçiler bireysel olarak çocuklarla ilgili problemleri soruşturamazlar ancak genel kaygıları göz önünde bulundururlar. Denetim sırasında öğrencilerin de görüşleri dikkate alınır. Denetçilerin okul ve okuldaki faaliyetler üzerine çocuklarla yaptıkları görüşmeler denetimde önemli bir zaman alır (OFSTED, 2005).

Denetçi, okulun çocukların ihtiyaçlarını karşılamada ve onlara akademik anlamda yardımcı olmada ne kadar iyi olduğunu gözlemler. Yöneticiler denetçilere okulun güçlü yönlerini nasıl inşa ettiklerini ve güçsüzlüklerle nasıl başa çıktıklarını göstermek zorundadır. Burada kendi gözlemleri, görüşmelerde söylenenler ve okulun kendisini değerlendirdiği formlarda tutarlılıkların olmasına dikkat edilir. Denetçiler Eylül 2005'te "İngiltere'deki Okulların Denetimi İçin Kılavuz: Her Çocuk Önemlidir" adlı kılavuza göre yapılandırılmış değerlendirme kriterlerini kullanarak okulu denetlerler. OFSTED tarafından yapılandırılmış dört puanlı değerlendirme rehberini kullanırlar. Buna göre okul ile ilgili "çok iyi", "iyi", "yeterli" ya da "yetersiz" yargısına varırlar (OFSTED, 2005).

Denetim sonunda, müdür ve idarecilere denetimin ana bulguları ile ilgili denetçiyle tartışmaları için fırsat verilir. Lider denetçi aileler için kısa bir rapor yazar. Rapor, okulun etkililiği, öğrencilerin ulaştığı eğitim standartları ve başarıları, okulun öğrencilere verdiği hizmetin kalitesi, okul liderliğinin ve yönetiminin kalitesi konu başlıkları temel alınarak hazırlanır. Rapor aynı zamanda denetçilerin düşüncelerinin bir listesi ve öğrencilere denetimle ilgili yazılmış bir mektubu içerir. Okula basılmadan önce raporu inceleme fırsatı verilir. Rapor, denetimin yapıldığı tarihten itibaren bir ay içinde yayınlanır. İdareciler raporu ailelere yollarlar ve daha sonra rapor OFSTED'in internet sitesinde yayımlanır (OFSTED, 2005).

Eğitim müfettişi bir okul için 'öğrencilerine makul standartlarda eğitim vermede yetersizdir' kararını verdiğinde, okulun 'özel önlemlere' ihtiyacı olduğu deklare edilir. Eğitim standartlarının yetersiz olduğu yerlerde, okul yönetimi okulun gerekli ilerlemeyi gerçekleştirecek kaynak ve plânları olduğunu gösterirse, okula gelişmeleri gerçekleştirmesi için uyarı verilir (Key, 2001; OFSTED, 2005).

### İngiltere'de Okul Değerlendirmesinde Ulusal Sınav Sistemi Yaklaşımı

İngiltere'de okula devam eden 5-16 yaş arası öğrenciler ulusal müfredata göre eğitilirler. Öğrenciler yaşlarına göre 4 ana kademeye ayrılır. Bu kademeler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** 5-16 yaş arası öğrencilerin yaşlarına göre 4 kademeye ayrıldığını gösterir tablo.

Sınıflar	Okula Alma	1 2	3 4 5 6	7 8 9	10 11
Yıl sonunda öğrencilerin yaşı	5	6 7	8 9 10 11	12 13 14	15 16
Kademe	1	2	3	4	

DfES, 2003.

İngiltere’de okulların kademe olarak yapılanması tabloda da görüleceği üzere şöyledir: 5-11 yaşları arasındaki öğretim ulusal bir ders programını içerir. İlkokul evresi 6 yıl sürer, anaokulu eğitimi de ilkokulun içindedir. Bu evreyi 3 yıl (7.8.9. sınıflar) süren ortaokul devresini izler. Ortaokuldan sonra iki yıl süren ve belli konularda yoğunlaşmış olan (10. ve 11. sınıflar) Orta Öğretim Genel Sertifika Programı gelir. Buraya kadar öğrenciler özel olarak matematik, İngilizce ve fen alanlarından herhangi birinde ve genel olarak tarih, coğrafya, teknoloji, müzik, sanat, beden eğitimi, yabancı dil gibi konularda yoğunlaşan bir program izlerler (Erdoğan, 2003). İngiltere’de ilkokul iki kademelidir. İlk kademede (infant school) 5-7 yaşlarındaki çocuklar eğitim görür. Dört yıl süren ikinci kademe (junior school) ise 8-11 yaşlarındaki çocuklar eğitim görür.

İngiltere’de öğrenciler 7, 11, 14 ve 16 yaşlarında, her kademe sonunda GCSE (Genel Ortaöğretim Eğitim Sertifikası) olarak bilinen İngilizce, matematik ve fen alanlarında geniş bir konu alanını kapsayan ulusal sınava alınırlar. Bu sınav öğrencilerin ve okulun ulusal standartlarla karşılaştırılması için bir ölçüt olarak alınır. Ulusal sınavın sonuçları performans tablolarında yayınlanır. Ulusal sınavlar okulların öğrenci başarısı ile ilgili çok önemli bilgiler sağlar ve okulların kendilerini değerlendirme sonuçlarına göre ilerlemelerini analiz etmelerini, hangi alanlarda öğretmenlerinin iyi olduğunu ve hangi alanlara eğilmeleri gerektiğini görmelerine imkân verir. Sonuç olarak, değerlendirme sistemi devletin ilköğretim ile ilgili ulusal hedefini belirlemesini sağlar. Örneğin, 2002 yılında matematik ve İngilizce’de “iyi düzey”e (expected level) gelecek öğrenci yüzdesini belirler. Ülkenin bu hedefe doğru ilerleyişi izlenir, İngilizce, matematik, fen başarısı, öğretmenlere ek destek sağlanarak artırılmaya çalışılır (Key , 2001).

Ulusal müfredat 5-14 yaşındaki çocuklar için her bir konuda başarı standartlarını belirlemiştir. Bir çok konunun başarı düzeyleri 1-8 arasında değişir. Öğrenciler yaşları ilerledikçe bu başarı düzeylerinde yukarıya doğru çekilirler. 7 yaşındakilerden Düzey 2’yi, 11 yaşındakilerden Düzey 4’ü, 14 yaşındakilerden Düzey 5 ya da 6’yı aşmaları beklenir. Bu düzeyler Tablo 2’de gösterilmiştir.



**Tablo 2:** Öğrencilerin kendi yaş grubuna göre aşması gereken düzeyleri gösteren tablo.

Yaş	7	11
Kademe	K1	K2
Düzy 5		Beklentilerin üstünde
Düzy 4		Beklenen düzeyde
Düzy 3	Beklentilerin üstünde	Beklentilerin altında
Düzy 2a, 2b, 2c	Beklenen düzeyde	Beklentilerin altında
Düzy 1	Beklentilerin altında	

(Key , 2001)

Değerlendirme sisteminde öğretmenlerin de rolü vardır. Her öğretmen her konuda öğrencilerinin ilerlemelerini kontrol eder. Öğrencilerin her düzeyin sonunda İngilizce, matematik ve fen derslerindeki ilerlemeleri ve başarı düzeyleri merkezi sınavlar dışında öğretmenleri tarafından da değerlendirilir. Ancak öğretmenlerin değerlendirmeleri performans tablosunda yer almaz (DfES, 2003).

### Performans Tablolarının İçerdiği Bilgiler

Bu tablolar, yerel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin başarıları ile diğer bölgeler ve tüm İngiltere’de diğer okullarla ilgili karşılaştırmalı bilgi sağlar. Tablolar İngiltere’deki her bir yerel eğitim otoritesini kapsar. Ancak bağımsız okullar ilköğretim performans tablolarında yoktur. Özel eğitim gerektiren öğrenciler isterlerse özel eğitim veren okullara gidebilirler. Eğer bir alanda özel eğitim veren okul varsa, bu tabloların en sonunda ayrı bir bölüm olarak verilir. Bu tablolar şu bilgileri içerir: Kademe 1’den (K1) Kademe 2’ye (K2) katma değer ölçümü; Kademe 2 İngilizce, matematik ve fenden alınan son sınav sonuçları; okulların dört senelik süreçte gelişme miktarı; öğrencilerin izinli ya da izinsiz okula devamsızlık oranları.

Bu tablolar, İngiltere’de okula devam eden 11 yaşındaki öğrenciler için ulusal müfredat sonuçları ile ilgili bilgi verir. Her bir yerel eğitim otoritesinde okullar alfabetik sıralanmış, sadece özel eğitim veren okullar listenin en altında gösterilmiştir. Bu tablolarda okulun sınav sonuçları hem yerel düzeyde hem de İngiltere düzeyinde karşılaştırılır ([www.dcsf.gov.uk/performanceables](http://www.dcsf.gov.uk/performanceables)).



**Kademe 1'den (K1) Kademe 2'ye (K2) Katma Değerli Ölçümü Veren Performans Tablosu:** Bu tablolarda öğrencilerin 7 yaşında (K1, 2.yıl) aldıkları puanlarla 11 yaşında (K2, 6.yıl) aldıkları puanlar arası ilerleme göz önünde bulundurulur. Buna katma değerli ölçüm denir. Katma değerli ölçümler okullar arası karşılaştırmanın daha adil olmasını sağlar. Örneğin A okulunun Düzey 4'ü geçen öğrenci yüzdesi B okulundan daha fazla olabilir. Ancak katma değerli ölçümde B okulu öğrencileri K2 düzeyinde K1 düzeyine göre daha fazla ilerleme gösterdiyse, katma değeri A okulundan daha yüksek olacaktır.

**Tablo 3:** Kademe 1'den Kademe 2'ye katma değer ölçüm tablosu.

	K1-K2 Katma Değer	
	Ölçüm	Kapsam
Yerel Eğitim Otoritesi Ortalaması (Y.E.O.O.)	100.6	
İngiltere Ortalaması		
A Okulu	101.5	%100
B Okulu	101.1	%96
C Okulu	98.6	%75

[www.dcsf.gov.uk/performancetables](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables)

Tablo 3'te görüleceği gibi, ölçüm kolonunda öğrencilerin K1'deki ortalama performansı ile K2'deki performansı karşılaştırılır. Puanlama 100 çevresinde gerçekleşir. 100'den yukarı puan, okulun öğrencilerinin diğer okul öğrencilerine göre daha fazla ilerleme kaydettiğini gösterir. 100'den aşağı puan ise daha az ilerlemeye işaret eder. Örneğin 101.5 puan alan okulun öğrencileri K1-K2 düzeyleri arasında 1.5 birim ilerleme göstermiş öğrencilerdir. Ayrıca bu tabloda kapsam kolonunda, o okulda bu değerlendirmenin yapılabildiği öğrenci yüzdesi verilir.

**Kademe 2 İngilizce, Matematik ve Fen Sınav Sonuçlarını Veren Performans Tablosu:** Bu tablo, sınava giren ve girmeyen öğrencilerin sayıları, başarı düzeyleri ve okulun ortalama başarı puanı bilgilerini verir.

**Tablo 4:** K2 İngilizce, matematik ve fen sınav sonuçları performans tablosu.

	Sınava Giren Öğrenciler			İngilizce			Matematik			Fen			Ortalama Puan
	Toplam	Özel Eğitim Gerektirenler		D4+	D5	A/D	D4+	D5	A/D	D4+	D5	A/D	
<b>Y.E.O. Ort.</b>				%81	%34		%79	%36		%89	%44		28
<b>İngiltere Ort</b>				%75	%27		%73	%29		%87	%41		27
<b>A Okulu</b>	30	3	%10	%70	%33	%7	%73	%30	%3	%93	%53	%3	28
<b>B Okulu</b>	27	1	%3.7	%33	%0	%0	%59	%4	%0	%63	%7	%0	24
<b>C Okulu</b>	80	1	%1.3	%93	%54	%3	%95	%58	%1	%98	%55	%1	30
<b>D Okulu</b>	30	1	%3.3	%100	%63	%0	%93	%50	%0	%100	%73	%0	30

[www.dcsf.gov.uk/performancetables](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables)

Tablo 4'te sınava giren öğrenciler kolonunda K2 kademesini bitirmek üzere olan ve bu sınava girip değerlendirmeye alınmış öğrencilerin toplam sayıları verilir. Burada aynı zamanda özel eğitim gören öğrencilerin toplam sınava giren öğrenciye oranı da belirtilir. İngilizce, matematik ve fen kolonlarında sınava giren öğrencilerin her bir ders için ayrı ayrı 4. düzey ve üstünde ve 5. düzeyde başarı sağlamış olanlarının yüzdeleri gösterilir. Düzey 4, K2 sonunda öğrencilerden beklenen başarı düzeyidir. Öğrencilerin 5. düzeyi başarmaları, beklentilerin üstünde bir başarı sağladıklarını ifade eder. A/D kolonu ise, çeşitli nedenlerden dolayı sınava girmeyen öğrencilerin yüzdesidir. Ancak Düzey 4 ve üstü başarı yüzdelerine bu öğrenciler de eklenir. Tablo okunurken sınava girmemiş öğrenci yüzdesi dikkate alınmalıdır. Çünkü bu yüzdenin çok olması, okul performansını olumsuz yönde etkiler ([www.dcsf.gov.uk/performancetables/](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables/)).

Ortalama puan kolonu ise K2 kademesindeki öğrencilerin başarılarının toplamının bir resmidir. Bu tablo okullar arasındaki alanlara ve düzeylere göre başarı farklılıklarının kolaylıkla izlenebildiği bir tablodur. Hangi okul öğrencilerinin başarı düzeyinin çoğunlukla 4'ün altında, hangisinin bu düzeyin üstünde olduğunu göstermesi açısından da önem taşır. Örneğin yukarıdaki örnekte ortalama puanı 30 olan C ve D okullarından D okulunun öğrencilerinin çoğunun ortalama olarak Düzey 4'e ulaştığı, Düzey 5'e ulaşan öğrencilerin oranının da İngilizce ve fen konularında C okulundan orantısız olarak daha fazla olduğu söylenebilir.

**Okulların Dört Senelik Süreçte Gelişme Miktarını Veren Tablo:** Bu tablo okulun öğrencilerinin son dört sene içinde nasıl bir ilerleme, gelişme kaydettiği hakkında bilgi verir. Öğrencilerin son dört sene içinde yapılan İngilizce, matematik ve fen sınavlarında gösterdikleri Düzey 4 ve üzeri

başarı yüzdelerinin toplamı tabloda gösterilir ([www.dcsf.gov.uk/performancetables](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables)). Aşağıda verilen örnek tabloda öğrencilerin 2003, 2004, 2005 ve 2006'da yapılan İngilizce, matematik ve fen sınavlarında gösterdikleri Düzey 4 ve üzeri başarı yüzdelerinin toplamına örnek verilmiştir.

**Tablo 5:** Okulların dört senede gelişimini veren tablo.

	Üç temel konuda beklenen düzey ve üzerini başaran öğrenci yüzdelerinin toplamı			
	2003	2004	2005	2006
Yerel Eğitim Otoritesi Ortalaması	249.5	251.7	250.8	248.2
İngiltere Ortalaması	231	233	234	234
A Okulu	202	185	188	234
B Okulu	190	258	256	263
C Okulu	238	204	185	169

[www.dcsf.gov.uk/performancetables](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables)

### Öğrencilerin İzinli ya da İzinsiz Okula Devamsızlık Oranlarını Veren

**Tablo:** Bu tablo, 5-16 yaşlarında olup okula izinli ya da izinsiz olarak gelmeyen öğrencilerin oranlarını gösterir. Toplam öğrenci kolonunda okuldaki 5-16 yaş arası toplam öğrenci sayısı verilir. İzinli devamsız kolonunda, hastalık gibi belirli bir nedenle izin alarak okula gelmeyen öğrenci yüzdesi, izinsiz devamsız kolonunda ise belirli bir neden belirtmeden ve izin almadan okula gelmeyen öğrenci yüzdesi gösterilir ([www.dcsf.gov.uk/performancetables](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables)).

**Tablo 6:** Öğrenci devamsızlık tablosu.

	Toplam öğrenci	İzinli Devamsız	İzinsiz Devamsız
Yerel Eğitim Otoritesi Ortalaması		%5.10	%0.60
İngiltere Ortalaması		%5.40	%0.40
A Okulu	172	%5.20	%0.40

B Okulu	228	%3.80	%0.10
C Okulu	161	%4.80	%2.20

[www.dcsf.gov.uk/performancetables](http://www.dcsf.gov.uk/performancetables)

Yukarıda, DfEE'nin (Eğitim ve Çalışma Dairesi) 2006 yılında ülke genelinde ve yerel eğitim otoriteleri kapsamında okul performanslarının okullara göre dağılımını verdiği tablolardan örnekler verilmiştir. Ayrıca bu bilgileri her okul kendi bünyesinde bulundurur. Bu bilgilere okullardan ya da okulların web sayfalarından ulaşılabilir. Bu tabloların dışında okullar da kendi performans tablolarını internet sitelerinde yayınladılar. Okulların performans tablolarında adres, telefon ve okul türü ile ilgili bilgiler, okuldaki öğrencilerin yaşlara göre oranları, yaşlara göre toplam öğrenci sayısı, okuldaki özel eğitim gerektiren öğrencilerin yüzdesi, diğer öğrencilerin yüzdesi ve hangi öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil olduğuna ilişkin bilgiler ve ulusal sınav sonuçları verilir.

### Türkiye'de Durum

Türkiye'de ilköğretim seviyesinde okulların performansının değerlendirilebileceği iki kaynak vardır. Bunlar ilköğretim müfettişleri tarafından yazılan ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme raporları ve Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi (OGES) sonuçlarıdır. Merkezî sınav sonuçları, ilköğretim kurumları denetim ve performans değerlendirme raporlarında alt kriterlerden biri olarak belirlenmiştir. Ayrıca 2008 merkezî sınav sistemi uygulamalarının okul performansını değerlendirmede önceki merkezî sınav sistemlerine göre daha etkili bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Şimdi öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarının performansının denetime dayalı değerlendirilmesine ilişkin yaptığı çalışmalar ile ilgili bilgi verilecek, daha sonra 2008 yılında uygulanmaya başlanacak merkezî sınav sistemi üzerinde durulacaktır.

### İlköğretim Okullarının Performansının Denetime Dayalı Değerlendirilmesi

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), 2001–2005 Çalışma Programı'nda, "denetimde performans değerlendirme modelinin geliştirilmesi ve pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi" konusunda çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda performans değerlendirme süreci içinde okul, sürekli gelişmek zorunda olan bir örgüt olarak ele alınmış, denetim kriterleri bu anlayışla düzenlenmiştir. İlköğretim kurumlarının denetiminde, değişen ve gelişen

şartlara göre sorunları belirlemek ve çözümünü ortaya koyabilmek, mevcudu iyileştirmek ve performansı yükselterek kaliteyi arttırmak; kamu kaynaklarını daha etkin, verimli ve yerinde kullanmak için “ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme esasları” belirlenmiştir. MEB tarafından performans değerlendirme; önceden belirlenmiş kriterlere göre kaynakların; verimlilik, etkililik, tutumluluk ilkeleri doğrultusunda yönetilip yönetilmediğini, kamusal sorumluluğun gereklerinin karşılanıp karşılanmadığını görmek için kurumun ve personelinin faaliyetlerinin denetlenmesi olarak tanımlanmaktadır.

İlköğretim kurumlarının performansları denetim yoluyla değerlendirilirken okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen, öğrenciler ve velilerin bilgisine başvurulur. Bu sayılan veri kaynaklarından, performans değerlendirilmesi için hazırlanmış formlarla bilgiler alınır. Bu bilgilerin yanında, okulu daha yakından tanımak, sorunları belirlemek ve çözümünde, düşüncelerini dikkate almak amacıyla okul-aile birliği ve varsa vakıf temsilcileri ile öğrenci velileri, okul öğrenci kurulu üyeleri ve öğrencilerle imkânlar ölçüsünde görüşmeler yapılır. Okulun bir önceki genel denetim ve performans değerlendirme raporunda belirtilen noksanları yerine getirip getirmediği incelenir. Denetimler esnasında tespit edilen ve giderilmesi mümkün olan eksiklerin denetim süresinde tamamlanması sağlanır, bunlara raporda yer verilmez (MEB Teftiş Kurulu, 2005).

Denetim ve performans değerlendirme grupları okullarda denetim öncesi okul yöneticileri ile tanışmak ve yapılacak denetim ve performans değerlendirmesiyle ilgili çalışma esaslarını duyurmak amacıyla toplantı yaparlar. Bunu zümre toplantıları izler. Bu toplantılarda; yıllık ve günlük plânların hazırlanması, okul ve eğitim bölgesinin mevcut imkânlarının ortaklaşa kullanılması, ölçme-değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesi gibi konulara yer verilir. Denetim sonunda ise bir değerlendirme toplantısı yapılır. Bu toplantıda çalışmalar bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilerek, öncelikle tespit edilen olumlu hususlar belirtildikten sonra, performans ana kriterleri ölçüğünde tespit edilen sorunlar ortaya konulur ve bunlara ilişkin çözüm önerileri getirilir. Kişisel nitelik taşıyan, toplantı ile ilgisi bulunmayan konulara girilmez. Eğitim-öğretim ve yönetim konuları dâhilindeki düşünce ve önerileri belirtmek üzere öğretmen ve yöneticilere de söz verilir. Belirtilen düşünce ve öneriler grupça değerlendirilerek uygun görülenler, raporun genel değerlendirme bölümüne yansıtılır (MEB Teftiş Kurulu, 2005).

İlköğretim kurumunun performansını değerlendirme amaçlı denetim başlıca şu ana kriterlerdeki etkililik göz önünde bulundurulur yapılar: Eğitim ortamları, yönetim plânlamaları ve uygulamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitici etkinlikler, iletişim-koordinasyon, karar verme-sorun çözme, yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin genel performansları, pansiyon hizmetleri, malî kaynaklar. Ayrıca alt kriterlerde yer alan okula ve öğrenci gelişimine ait merkezî sonuçlar, öğrenci başarı durumu, disiplin durumu, istatistikî veriler grafikleştirilerek yorumlanır (MEB Teftiş Kurulu, 2005).

Rapor yazımında da bu ana kriterler göz önünde tutulur ve her biri için ayrı başlık açılır. Bu başlıkların her biri için mevcut durum ve performansı, geliştirilmesi gereken alanları, eğitim-öğretimin kalitesini artırmaya yönelik pedagojik ve akademik önerilerle, kaynak kullanımında etkililiği ve verimliliği artırma gibi konulara yönelik stratejileri içerir. Söz konusu geri bildirimler doğrultusunda, çalışanların kendileri için “performans plânlaması” yapmaları ve katılımcı bir anlayışla kurumsal gelişmeyi sağlamaya yönelik “kurum performans plânlaması” yapılması amaçlanır. Ayrıca raporun sonunda, “performansa dayalı genel değerlendirme” başlığı altında kurumun genel performans değerlendirme tablosu verilir, okul genelinde özellik arz eden geliştirilmesi gereken alanlar ile öğretmen yeterliklerine ilişkin önerilere yer verilir. Bu tebliğin bir örneği de il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne verilir (MEB Teftiş Kurulu, 2005).

Çok yeni olan ilköğretim kurumları performans değerlendirme uygulamalarının etkililiğinin sağlanabilmesi ve müfettişler ile okul yöneticilerinin yeterliliklerinin gözden geçirilip becerilerinin artırılması için pilot uygulamalar ve hizmet içi eğitimler ile çalışmalar yapılmaktadır. 2006’da düzenlenen 17. Millî Eğitim Şûrası kararlarında ilköğretim müfettişliğinin “eğitim müfettişliği” adı altında Bakanlık merkez teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılması ve belirli konularda uzmanlaşarak eğitici ve rehber olma özelliklerinin geliştirilmesi vurgulanmıştır (ttkb.meb.gov.tr). Yöneticilerin yönetim becerilerini geliştirmeye dönük olarak ise 2007 yılı içinde 81 ilde Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı semineri hizmet içi eğitim etkinliği yapılmıştır. Eğitim liderliği, yenilenen ilköğretim müfredatı, dönüşüm mimarlığı, farklı yönetim becerileri, okul müdürünün yeterliliği, yönetim ahlâkı ve sosyal sorumluluk (etik), iletişim, okul, veli ve toplum ilişkileri konularında yöneticilere eğitim verilmiştir (iogm.meb.gov.tr).

**Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi:** Otuz yıldır değişik adlarla düzenlenen (Kurumlar Sınavı, LGS, OKS vb.) ortaöğretime geçiş sınavları, 2007

yılında yeniden düzenlenmiş ve Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) adını almıştır. Yeni geliştirilen ve 2008 yılında uygulanmaya başlanacak olan OGES, öğrencilerin performansının çok boyutlu olarak sürece yayılmış bir şekilde değerlendirilmesini, anlık değerlendirmenin yarattığı stresi parçalara bölerek azaltmayı, okulu öğrencinin nezdinde belirleyici unsur haline getirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle önceki LGS ve OKS gibi sınavların yarattığı dersane kültürünün de sürece dayalı değerlendirme ile önüne geçileceği umulmaktadır. Bunun yanında bu sınav sonuçlarının okulun ve çalışanlarının performansını değerlendirmede bir veri kaynağı olarak kullanılabileceği üzerinde durulmaktadır.

Yeni sistemle birlikte öğrencilerin ilköğretim sonundaki performansı; 6, 7 ve 8. sınıfların sonunda müfredat odaklı seviye belirleme sınavlarıyla belirlenerek, öğrencilerin bilhassa okuluna ve derslerine önem vermesi amaçlanmaktadır. Ortaöğretime geçişte esas alınacak toplam puan hesaplanırken okuldaki bütün derslerden alınan başarı puanları yanında, ayrıca öğrencilerin okula uyumu, öz bakımı, kendini tanınması, etkili iletişimi, sosyal etkileşimi ve değer bilinci, sorun çözmesi, sosyal faaliyetlere katılımı, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevre duyarlılığı gibi davranış nitelikleri de dikkate alınacaktır. Buna göre 6, 7 ve 8. sınıfların sonunda bu sınıflar için müfredat odaklı sınavlardan elde edilen puanların yüzde 70'i, öğrencilerin okuldaki yılsonu başarı puanlarının yüzde 25'i ve belirlenen davranış ölçütlerine dayalı olarak elde edilen davranış puanının yüzde 5'i toplanarak öğrenci hakkında, geniş bir zaman dilimine ve üretilen çok boyutlu bir performans göstergesine dayalı olarak her sınıf için puanı bulunacaktır. Ayrıca bu üç sınıftaki performansa dayalı olarak elde edilecek sınıf puanlarından 6. sınıfın yüzde 25'i, 7. sınıfın yüzde 35'i ve 8. sınıfın da yüzde 40'ı alınarak Ortaöğretime Yerleştirme Puanı elde edilecektir. Bu şekilde oluşturulan yeni sistemde öğrencilerin, üç yıl boyunca motivasyonlarının devam etmesi ve temel eğitim niteliği taşıyan ilköğretim eğitiminin ruhuna uygun bir şekilde bütün derslerin önemsenmesinin sağlanması amaçlanmaktadır (Erdoğan, 2007).

Uygulanmaya başlanacak yeni sistem sayesinde çok yönlü ve ayrıntılı bir veri tabanı üretilmesi, iyileştirme çalışmalarının genellemelerle değil çok yönlü saptamalara dayalı olarak daha bilinçli bir şekilde yürütülmesi hedeflenmektedir. Yeni sistemde öğrencinin başarısının değerlendirilmesinde temel ölçütler, okulda verilen müfredata dayalı eğitim-öğretimle ve öğ-



retmenin niteliğiyle çok yakından ilgili olduğundan, buradaki sonuçların okulun, okulun yöneticisinin ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde bir kriter olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir (Erdoğan, 2007).

### **İngiltere’den Hareketle Türkiye İçin Öneriler**

İngiltere, yukarıda detaylarıyla işlendiği üzere, ilkököl performansını nitel ve nicel diyebileceğimiz iki şekilde değerlendirmektedir. Denetçiler tarafından yazılan OFSTED’in raporları okulun denetim sonuçlarını vermekle beraber, okulun zayıf yönlerini geliştirmesi için yapabileceklerini göstermesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk okullara gelişmeleri açısından da katkılar sağlamaktadır. Ayrıca OFSTED’in teftişi sadece öğrencinin nicel akademik başarısına değil, okulun verdiği eğitimin standartları ve kalitesine, liderlik-yönetim kalitesine, öğrencilerin ve ailelerin beklentilerine de odaklanır. Başarı kavramını sınav sonuçlarından çok daha geniş anlamda ele alan ve okul kültürü ile ilgili bilgiler de veren, veli görüşmelerinden yararlanarak okula, açık bir sistem olarak bakan OFSTED raporları, okul performansı ile ilgili çok yönlü bilgilendirici çalışmalar ve süreçte dayalı değerlendirmelerdir.

Türkiye’de ise denetimde performans değerlendirme modelinin uygulanması çok yeni bir gelişmedir. Yeni uygulamaların etkililiğinin gerçekleşmesi için ilköğretim müfettişlerinin/ eğitim müfettişlerinin okul yönetimi ve çalışanlarına rehberlik etme yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Denetim ve değerlendirme; rehberlik, meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme; inceleme ve araştırma; soruşturma ilköğretim müfettişlerinin temel görevleridir. İlköğretim kurumu performansının değerlendirilmesi sürecinde özellikle okulun ilerlemesini sağlayacak faaliyetlerin plânlanmasında ve uygulanmasında müfettişlerin rehberlik görevi önem kazanmaktadır (Taymaz, 2002). Okul çalışanlarının çevreye, yeni atanmaların göreve uyumu, kendi kendilerini yetiştirmeleri, öğrencileri tanıma, araç gereç kullanma, ders işleme, değerlendirme gibi öğretimle ilgili konularda ve okul çevre ilişkileri, öğrenci rehberliği, sınıf öğretmenliği, eğitsel kol çalışmaları gibi eğitimle ilgili konularda yapılacak her türlü yol gösterme ve yardımcı olma hizmetleri, müfettişin rehberlik ve yardım rollerini içerir (Başar, 2000). Burada müfettişlerin rehberlik görevini yerine getirebilmeleri için kendi yeterliliklerinin de sorgulanması gerekir. Müfettişin rehberlik yapacağı ve değerlendireceği alanı ve tekniklerini iyi bilmesi değerlendirmenin verimi açısından kaçınılmazdır. Ancak Öz’ün (2003) 912 müfettiş üzerinde yaptığı araştırmanın bulguları ilköğretim

müfettişlerinin işbaşında yeterli yetiştirme olanağı bulamadığını, eğitim ve geliştirilme konusunda önemli eksiklikleri olduğunu gösterir. Araştırma kapsamına giren müfettişlerin %82’si şimdiye kadar MEB tarafından hiçbir kursa veya seminere çağrılmadıklarını ifade etmişlerdir.

İlköğretimde performans değerlendirmede diğer bir kaynak, merkezî sınav sonuçlarıdır. İngiltere’de GCSE sınavı sonucuna göre yapılan okul performans tabloları süratle eğitim gündeminin merkezine oturmuştur. Toplumun aldığı kararlarda, OFSTED’in ön kararlarında, gazetelerin okul yorumlarında bu sınav sonuçları bir veri olarak gittikçe daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Seçim döneminde Tony Blair’ın “şimdiye kadarki en iyi ilköğretim sonuçları” demesiyle politika malzemesi de yapılmıştır. Bir çok okulda performans kültürü yönetim stratejilerinin en baskın noktası olmuştur (Reed & Hallgarten, 2003).

İngiltere’de 60.000 veli arasında yapılan bir araştırmaya göre bir okulu iyi okul yapan öncelikli göstergeler arasında sınav sonuçları onuncu sırada yer almıştır (Kirkland Rowall Marketing, 2003). 1995’te yapılan bir araştırmaya göre ise velilerin %71’i okul performans tablolarının farkındadır. Bu tabloların velinin okul seçimine olan etkisi, özellikle ilköğretim düzeyinde ve şehirlerde artmaktadır. Veliler çocuklarını diğer bölgelere göndermelerinin birinci sebebinin performans tabloları olduğunu, okulun itibarı ve çocuklarının mutluluğunun ise beşinci ve altıncı sırada geldiğini ifade etmişlerdir (Batterham, Educational Communities, ICM, 2003). İngiltere’deki ulusal sınavlara dönük olarak açıklanan performans tablolarına eleştirel açıdan bakan Reed ve Hallgarten (2003), velilerin performans tablolarına göre okul seçimleri artarsa, bazı okullara girişin oldukça zor olacağını ve popüler olan ve popüler olmayan okulların ileride daha da fazla baskı altında kalacağını belirtmektedirler.

İngiltere’de okullar arasında yapılan performans karşılaştırmaları yeni değildir. Okullar önceden de standardize edilmiş testleri kullanmaktaydı. Ancak Reed ve Hallgarten’ın (2003) bildirdiğine göre bu sınav sonuçları yerel eğitim otoriteleri tarafından toplanır ve okullara destek olmak amacıyla kullanılırdı. Devlet okul performans tablolarını ortaya koymaz, her bir okulun sınav sonuçları alfabetik olarak düzenlenmiş bir liste yapılarak basılırdı. Bu listeler halen alfabetik listeye göre basılmaktadır. Fakat medya bu sonuçları puanlara göre sıraya dizerek “İngiltere’nin en iyi ve en kötü okulları” olarak göstermektedir ki, bu performans tablolarının en fazla eleştiri alan yönüdür. Çünkü okul performans tablolarının içerdiği bilgiler okulun tüm başarısının sadece bir bölümünü resmeder.

Coleman ve diğerlerinin (1966) yaptığı araştırmaya göre okulun toplam kaynaklarının öğrencinin okul başarısı üzerinde çok az etkisi vardır. Öğrencinin başarısının en önemli belirleyici faktörü ailenin sosyo-ekonomik statüsüdür. Nitekim daha sonra yapılan araştırmalar da (Jenks, 1972; Jenks, 1979; Miller, 1995) Coleman'ın bu bulgusunu desteklemiş, ailenin, çocuğun eğitimi üzerinde güçlü etkisi olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Powers (2003) California eyaletinde yaptığı araştırmada öğrencinin sosyo-ekonomik alt yapısıyla akademik performansı arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Tüm bu araştırma bulguları, okulun performansının sadece öğrencilerin akademik başarıları kriter alınarak değerlendirildiğinde yanıltıcı sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Bunun yanında, okulun öğrenci başarısında hiç etkisi olmadığını söylemek de hatalıdır. Powers (2003) okul ve öğretmen özelliklerinin de okul performansı üzerinde etkisi olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Örneğin öğretmenin eğitim ve tecrübesi arasındaki ufak farklılıkların bile öğrenci performansına etki ettiği görülmüştür. Okuldaki öğretmenlerin tecrübelerindeki 1 senelik yükselme, öğrencilerin akademik performans indekslerinde 4 puanlık yükselmeye tekabül etmektedir. Yüksek beklentinin de okul performansını etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür (Crano & Mellon, 1978; Weinstein & McKown, 1998; Alviderez & Weinstein 1999; Jussim & Harber, 2005). Marks ve Printy (2003) ise, yaptıkları araştırmada öğretmenlerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesinin meslekte tükenmişliği önlediğini ve okul performansını yükselttiğini gösteren bulgular elde etmişlerdir. Bunun yanında, öğretmen kalitesi (Darling-Hammond, 2000), sınıf büyüklüğü (Hanushek, 1996; Hedges & Greenwald, 1996; Betts, Ruben & Danenberg, 2000) gibi değişkenlerin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu destekleyen araştırmalar yapılmıştır.

İngiltere'de devlet okul performans değerlendirme sistemi kullanılarak bir eğitim pazarı oluşturulması amaçlanmıştır. Okulların yerinden yönetimi, okulları parasal olarak ve eğitim performansı açısından geliştiren "kaliteli eğitim"e ulaştıracak bir pazar mekanizması olarak görülmektedir. Böylece "müşterilerin" okul performans değerlendirme verilerine göre hangi okulun eğitim standartlarını yerine getirdiğine, hangisinin çocukları için en uygun okul olduğuna kendilerinin karar verecekleri umulmaktadır. Eğer okul göstergelerde yüksek performansa ulaşır, veliler de bu performans göstergelerinin geçerliliğini görürse, çocuklarının gideceği okulları bu göstergelere göre seçeceklerdir. Temel anlayış bu düşünceler üzerine kurulmuştur (Davies & Ellison, 1992).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmen-müşteri ilişkisine dönüştürülürse, bunun o eğitim sisteminin geleceği için çok ağır sonuçları olur. Müşterilerin bir coğrafyaya, bir ülkesel ülkeye aidiyeti söz konusu olamaz. Türkiye ele alındığında, eğitim sisteminin vermeyi amaçladığı biz duygusu, Atatürk ilkeleri ve vatandaşlık bilinci müşteri için bir değişim ve kullanım değeri olarak algılanmayabilir. Ayrıca bir ülkede öğrenciyi müşteri olarak algılamak gelir dağılımı sorununu da gündeme getirir. Bu, yeterli geliri olmayanların eğitim hizmetinden yararlanamamaları anlamına gelir. Türkiye, dünyada gelir dağılımı en bozuk ülkeler arasında yer almaktadır (Hesapçioğlu, 2003). Dolayısıyla ulus, vatandaşlık bilincinin verilmesinin eğitimin temel amaçlarından biri olduğu ve gelir dağılımının bozuk olduğu ülkemizde etkili ve kaliteli eğitime ulaşmada uygulanacak olan yöntemler eğitim pazarı oluşturacak yaklaşımlardan sakınılarak geliştirilmelidir.

Türkiye’de 2008 yılında uygulanmaya başlanacak olan OGES verilerinin okul ve çalışanlarının performansını değerlendirmede bir veri kaynağı olabileceği anlayışına dikkatle yaklaşmak gerekir. Yukarıda belirtilen araştırmaların da (Powers, 2003; Marks & Printy, 2003; Darling-Hammond, 2000; Hanushek, 1996; Hedges & Greenwald, 1996; Betts, Rueben & Danenberg, 2000) ortaya koyduğu üzere, okul ile ilgili değişkenler öğrenci başarısına etki etmektedir ancak bu ikisi arasında çok güçlü ve doğrudan ilişki yoktur. Öğrencinin başarısında daha çok aile önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle okul performansı değerlendirilirken daha fazla veri kaynağından yararlanılmalı ve sürece odaklanılmalıdır. Bu durumda okullarının performansının öğrenci başarısına göre belirlenmesi konusuna dikkatle yaklaşılmalıdır. Okul performansının değerlendirilmesinde sınav sonucunun yanında denetimlerden elde edilecek değerlendirme raporları da dikkate alınmalıdır. Okulun performansının anlaşılmasında çok daha zengin ve farklı kaynaklardan veriler içerdiğinden, denetim değerlendirme raporları daha güçlü bir kaynaktır. Yeni uygulanacak olan OGES verilerinin öğrencinin senelere göre gelişimini göstermesi açısından faydalı olduğu düşünülmektedir. Bu, hem okulun hem de öğrencilerin ister istemez yaratılacak olan rekabet ortamında kendi gelişimlerine göre değerlendirilmelerini sağlayacak önemli bir noktadır.

Sınava dayalı olarak yapılan okul ve çalışanlarının performans göstergeleri okul örgütünün önceliklerini değiştirebilir. Bu göstergeler okulların tek amacı haline gelirse eşit eğitim alma hakkı, eğitimin sosyal faydaları gibi daha zor ölçülebilir hedeflerin arka plâna itilmesi ya da gözden çıkma-

rılması gibi ciddi sonuçlar ortaya çıkabilir. Ayrıca pazar mekanizmasının başarıya ulaştığı ve performans tablolarının önemsendiği yerlerde okullar arası rekabete dayanan bir kültür oluşur. Bu kültürün bir çok faydası olabilir. Ancak aynı kültür, değişen okula kabul koşulları ve dışlama politikaları ile kendilerini baskı altında hisseden okul yönetimlerinin, öğrenme güçlüğü olan, özel eğitime muhtaç öğrencilere karşı olan sorumluluklarını umursamamaları gibi bir riski de beraberinde getirebilir. Okul yöneticileri akademik başarısı düşük ya da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri okul performansını düşürecekleri endişesiyle okullarına kabul etmek istemeyebilirler. Nitekim Reed ve Hallgarten'ın (2003) belirttiğine göre İngiltere'de performans değerlendirme sistemi daha çok başarılı öğrencilerin üzerine eğilmeyi teşvik ettiğinden, düşük yetenekli ya da okuldan soğumuş olan çocukların gözden çıkarabileceği endişesi vardır.

İngiltere ilköğretim okullarının sınav sonuçları performans tabloları yayınlandığından beri belirgin bir şekilde ilerleme göstermektedir. Geçen on yıl içinde GCSE sınavından 5. düzeyde başarı gösteren öğrencilerin sayısı yıldan yıla yükselmiştir. Bütün olarak bakıldığında, performans tablolarının öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Devlet bu ilerlemenin performans tablolarından çok, yapılan reformlarla okuma-yazma ve sayısal alandaki stratejiler ve konan hedeflerden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Aslında, sınav sonuçları klasik bir sınav döngüsünü izlemiştir. İlk önce öğretmen ve öğrenciler yeni sisteme alışamadıkları için sınav sonuçları yapay olarak düşmüş, öğretim teknikleri testlere uygun olmaya başladığı zaman da sınav sonuçları yapay olarak yükselmiştir (Reed & Hallgarten, 2003).

Reed ve Hallgarten (2003) performans tablolarının öğrencinin başarısının yükselmesi için isteklilik sağladıysa, aynı zamanda okulların ve öğrencilerin performansları arasındaki büyük farklılıkların da sorumluluğunu alması gerektiğini ileri sürerler. Çünkü OECD (2003) raporlarına göre İngiltere'de 15 yaşındaki öğrencilerin okul performans düzeyi orantısız olarak yüksektir. Ancak İngiltere aynı zamanda sanayileşmiş ülkeler arasında okuldaki öğrenciler arasındaki performans farklılığının en yüksek olduğu ülkedir.

Performans tablolarına gelen bir diğer eleştiri de, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesinden ziyade "taktik öğrenmelere" yol açtığı ile ilgilidir. Öğretmenler ve öğrenciler tüm eforlarını sınava hazırlık ve test çözmeye vermektedir. Reed ve Hallgarten (2003) okulun ilerlemesinde üç farklı yol

izlendiğinden bahsetmektedir. Bunlar taktik yolları, stratejik yollar ve yetenekleri yapılandıran yollardır. Yapılan araştırmalar birçok İngiliz okulunun öğrenci başarısını artırmak için taktik rotasını izlediğini, diğerlerinin stratejik yollar izlediğini ortaya çıkarmaktadır. Okulun kapasitesini artırıcı, yetenekleri yapılandıran, çalışanlarını geliştiren, esneklik ve yaratıcılığı canlandıran sadece birkaç okul olduğu görülmüştür. Bu sınav kültürü, öğrencinin motivasyonunu ve yaşam boyu öğrenme kültürünü olumsuz etkilemektedir.

İngiltere’de yayınlanan ulusal sınav performans tabloları okulları ön plâna çıkarırken, Türkiye’de ortaöğretime geçiş ya da üniversiteye giriş sınavlarında başarıların çoğunlukla dersaneleri ön plâna çıkardığı görülmektedir. Derece alan öğrenciler dersaneler tarafından reklam malzemesi olarak kullanılmaktadır. Ayrıca dersanelerin öğrencilerini başarıya ulaştırmak için okullardan çok farklı teknikler izledikleri bilinmektedir. Hızlı test çözüm teknikleri, soru okumadan şıklardan giderek cevabı bulma teknikleri bunlardan birkaçıdır. Bu teknikler öğrencinin bilgiyi içselleştirmesine ve farklı bağlamlarda kullanmasına, sentez yapmasına bir katkı sağlamadığı gibi, dersane olgusu eğitimde eşitsizlikleri beslemektedir. 2008 yılında uygulanmaya başlanacak olan OGES sürecinin, öğrencinin okul faaliyetlerini ve öğretmenin değerlendirmelerini de ele alarak eşitsizlik yaratan dersane olgusunu zayıflatması umulmaktadır.

### **Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışma, İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemini incelemeyi ve buradan yola çıkarak Türkiye için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye’de ilköğretimde performans değerlendirme çalışmaları ele alınmıştır. İngiltere’nin 1992’den bu yana düzenli olarak uyguladığı denetim odaklı ve okulu merkeze alan bir okul performansı değerlendirme sistemi olduğu görülmüştür. Ulusal sınav odaklı yapılan performans değerlendirme sistemi ise eşitsizliklere neden olduğu, taktik öğrenmelere yol açtığı, tek taraflı veri sağladığı (Reed & Hallgarten, 2003), eğitim pazarı oluşturduğu (Davies & Ellison, 1992) için eleştirilmektedir.

İngiltere’nin okul performansını değerlendirmedeki amaçlarını, velilerin okul seçiminde onlara yardımcı olmak, böylece yerinden yönetimle yönetilen okullara pazar oluşturmak ve OFSTED raporlarıyla eğitimin kalitesini sağlamak olarak özetleyebiliriz.



Türkiye’de ise Bilir (1991), Başar (1995), MEB EARGED (1995), Bakioğlu (1996) tarafından farklı örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalar, okul ve öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili Türk eğitim sisteminin tutarlı ve başarılı bir yönetime ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. 2001 yılından bu yana ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Sonuca değil, kurumun ilerlemesine odaklanan, sürece önem veren bu çalışmaların okulun gelişimini temel alan bir yapısı olduğu görülmektedir. Yeni uygulanmakta olan performans değerlendirme çalışmalarının etkililiği için müfettişlerin eğitim ihtiyacının karşılanması ve yeni sistemin gerektirdiği yeterliliklerin artırılması, uygulamaların amaca ulaşmasında en önemli faktördür. Ayrıca müfettişlerin rehberlik rollerine performans değerlendirme kriterlerinde bulunan alanların tümü dâhil edilmelidir. Böylece değerlendirme sadece sonuca dönük olmayacak, sürece dönük ilerlemenin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarında performans değerlendirme sonuç değil, süreç odaklı olmalıdır. Okulun yetersiz görüldüğü noktalarının geliştirilmesi için okulun uygulamaya geçirebileceği gerçekçi faaliyet plânları yapılmalı, insan kaynakları ve malî kaynakların etkin kullanımı sağlanmalıdır. Performans değerlendirme sonuçları okulun etkililiği ve gelişimi için bir veri olarak ele alınmalıdır. Performans değerlendirme sonuçları veliyi “müşteri” öğrenciyi “pazar ürünü” olarak gören bir piyasa anlayışı yerleştirmek için kullanılmalıdır.

Okul performans değerlendirmeleri yapılırken okul yöneticisinin öğretmenini ve diğer personelini seçme şansının olmadığı merkezî atama sistemimiz göz önünde bulundurulmalıdır. *Sonuca dayalı performans değerlendirme*, personelini seçemeyen yöneticilerin her öğrenciye eşit şekilde etkili eğitim verme önceliğini değiştirebilir ve bu durum en fazla öğrenciye zarar verir. Okul yöneticisi personelini seçme yetkisine sahip olmadığında, okulun akademik performansını arttırmak amacıyla öğrencilerin seçiminde eşitsizliğe gidebilir. Yüksek akademik başarıya ulaşma ihtimali diğerlerinden daha yüksek olan çocuklar okula daha büyük bir istekle alınarak, dezavantajlılar başarıya odaklanmış bir eğitim piyasasında sistemin dışında bırakılabilirler. Özel eğitime muhtaç öğrenciler, özel öğrenme güçlüğü olanlar ve özellikle de sosyo ekonomik statüsü düşük ailelerden gelenler eğitimin eşitlik ilkesine ters düşecek biçimde devletin sunduğu parasız ve zorunlu eğitimden faydalanmak konusunda dezavantajlı duruma düşebilirler.



Ayrıca öğrenci başarısından yola çıkarak yapılacak öğretmen performans değerlendirmelerine de dikkatle yaklaşılmalıdır. Her ne kadar Uçar (2001) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyinin standart testlerle belirlenmesine ve öğretmen değerlendirmesinde kullanılmasına ilişkin önerilere resmi ve özel okul müdürleri olumlu cevap vermiş olsalar da, bunun sağlıklı bir değerlendirme olmayacağı sonucunu çıkarabileceğimiz araştırmalar da vardır. Öğrencinin sosyo-ekonomik alt yapısıyla akademik performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Coleman ve diğerleri, 1966; Jenks, 1972; Jenks, 1979; Miller, 1995; Powers, 2003) bunların başında gelir.

Ülkemizde özellikle sınav sonuçlarına dayalı olarak yapılabilecek okul performans değerlendirmeleri, dersane olgusu zayıflamadığı sürece güvenilir olmayacaktır. Dershaneye gitme alışkanlığının yaygın olduğu ülkemizde merkezî sınavlarda elde edilen başarı ile okul performansı arasında bir bağlantı yapılması gerçekçi olmayabilir. Bu noktada yeni uygulanacak olan OGES sadece merkezî sınavla elde edilecek başarıya değil, süreç içinde öğrencilerin okula uyumu, öz bakımı, kendini tanıması, etkili iletişimi, sosyal etkileşimi ve değer bilinci, sorun çözmesi, sosyal faaliyetlere katılımı, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevre duyarlılığı gibi davranış niteliklerini ve öğretmenin değerlendirdiği sınav sonuçlarını bir ölçüde dikkate alacağından, olumlu bir gelişme olarak algılanabilir. Özellikle okulların performansları değerlendirilirken okulun ve öğrencinin kendi performansının yıllar içindeki gelişimini gösteren bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır.

## Kaynaklar

- Alvinderz, K. L., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 91, 731–746.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin başarılarının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 18-20 Eylül 1996, İstanbul.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi* (2. baskı). Ankara: PEGEM.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Batterham, J, Educational Communities & ICM. (2003). *DfES London challenge: First survey of London parents' attitudes to London secondary schools*. London: DfES.
- Betts, J. R., Rueben, K. S., & Danenberg, A. (2000). *Equal resources, equal outcomes? The distribution of school resources and student achievement in California*. San Francisco: Public Policy Institute of California.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & et al. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Cramer, J. F. (1974). *Çağdaş eğitim* (çev: F. Oğuzkan). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Crano, W., & Mellon, P. (1978). Casual influences of teacher's expectations on children's academic performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 79, 39-49.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8, 1. [http:// epaa.asu.edu/epaa/v8n1/](http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/) adresinden 10.10.2007 tarihinde alınmıştır.
- Davies, B. & Ellison, L. (1992). Delegated school finance in the English education system: An era of radical change. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 70-80.
- Demirel, Ö. (1992). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- DfES (2003) *Primary School Performance Tables- 4 December 2003-* [http:// www.barnet.gov.uk/ education/primary\\_schools/images/2003\\_pri\\_prftables.pdf](http://www.barnet.gov.uk/education/primary_schools/images/2003_pri_prftables.pdf) adresinden 15.04.2004 tarihinde alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri* (5. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *Ortaöğretime geçiş sistemi üzerine bazı mülahazalar*. [http:// ttkb.meb.gov.tr/](http://ttkb.meb.gov.tr/) adresinden 10.12.2007 tarihinde alınmıştır.
- Evetts, J. (1973). *The Sociology of educational ideas*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hanushek, E. (1996). School resources and student performans. G. Burtless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student attainment and adult success* içinde (ss. 43-73). Washington, DC: Brookings Institution.
- Hedges, L.V. & Greenwald, R. (1996). Have times changed? The relationship between school resources and student performans. G. Burtless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student attainment and adult success* içinde (ss.74-92). Washington, DC: Brookings Institution.

- Hesapçioğlu, M. (2003). Okul, 'new public management' ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 159-165.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling*. New York: Basic Books.
- Jenks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Jussim, L., & Harber, D. K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Key, T. (2001). School evaluation; the experience of OFSTED in England. *Summer Course* 5 July 2001 Porto. [http://www.cursoverao.pt/c\\_2001/TimKey1.htm](http://www.cursoverao.pt/c_2001/TimKey1.htm) adresinden 13.03.2004 tarihinde alınmıştır.
- Kirkland Rowall Marketing (2003). *Education Perception Monitor: Summary of National Averages to Year 2002*. [http://home.btconnect.com/mark.chaplin/Web\\_Site/index.htm](http://home.btconnect.com/mark.chaplin/Web_Site/index.htm) adresinden 13.03.2004 tarihinde alınmıştır.
- Lassahn, R., & Birgit, O. (1994). *Bildung in Europa*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Marks, M. H., & Printy, M. S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- MEB. EARGED. (1995). *Öğretmen değerlendirme*. Ankara: MEB.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Avrupa Birliği Masası (1996). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim denetimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB Teftiş Kurulu (2005). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme esasları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miller, L. S. (1995). *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OECD. (2003). *Education at a glance 2003*. [http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_13634484\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_13634484_1_1_1_1,00.html) adresinden 10.03.2004 tarihinde alınmıştır.
- OFSTED. (2005). School inspections: Changes to OFSTED inspections from September 2005. <http://www.OFSTED.gov.uk/assets/3934.pdf> adresinden 17.10.2007 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, F. (1998). *Denetim alt sistemleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Türk, Fransız ve İngiliz denetim alt sistemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Powers, M. J. (2003). An analysis of performance-based accountability: Factors shaping school performance in two urban school districts. *Educational Policy*, 17(5), 558-585.
- Reed, J., & Hallgarten, J. (2003). *Time to say goodbye? The future of school performance tables*. London: Institute for Public Policy Research.
- St. John-Brooks, C. (1995). *School under scrutiny*. Washington, D.C.: OECD Publication and Information Center.

- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi. *Millî Eğitim*, 33(167), 394-414.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş. Kavramlar, ilkeler, teknikler* (5.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uçar, A.(2001). *İstanbul ili ilköğretim okul öğretmenlerinin performans değerlendirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weinstein, R. S., & McKown, C. (1998). Expectancy effects in "Context": Listening to voices of students and teachers. J. Brophy (Ed), *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom* içinde (7, 215-242), Greenwich, CT: JAI.
- Winch, C. (1996). *Quality and education*. Oxford: Blackwell Publishers.
- [http://www.dcsf.gov.uk/performance/primary\\_06.shtml](http://www.dcsf.gov.uk/performance/primary_06.shtml) *Primary School (Key Stage 2) Achievement and Attainment Tables 2006. Department for Children, School and Families* adresinden 15.04.2007 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=UN&lang=EN&fragment=490> adresinden 15.10.2007 tarihinde alınmıştır.
- <http://iogm.meb.gov.tr/files/2007oygep.doc> adresinden 1.12.2007 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.OFSTED.gov.uk> adresinden 15.10.2007 tarihinde alınmıştır.
- <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 3.12.2007 tarihinde alınmıştır.

## Primary Education Performance Evaluation System of England and Suggestions for Turkey



*Filiz MEŞECİ, Dr.\**

Istanbul University Hasan Âli Yücel Education Faculty



**Citation-** Meşeci, F. (2007). Primary education performance evaluation system of England and suggestions for Turkey. *Journal of Values Education-Turkey*, 5(14), 79-105. © Center for Values Education.

**Abstract-** The aim of the present study is to examine primary education performance evaluation system of England and to give suggestions for the performance evaluation system of Turkey. To achieve these goals, primary education performance evaluation applications of England and Turkey is discussed. First of all national testing and inspection system of England is examined. Primary education performance evaluation applications in Turkey are examined and information is given about the transition system to secondary education. At the last part of the study primary education performance evaluation system of England which accentuates national testing and inspection system is criticized by means of researches. Also suggestions are given about the primary education performance evaluation system of Turkey.

**Key Words-** Inspection in England, Inspection in Turkey, School performans evaluation, Transition system to secondary education.

---

\* **Address for correspondence-** İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Besim Ömer Paşa Cad. 11, 34452 Beyazıt İstanbul-Turkey. **E-Mail:** fmeseci@istanbul.edu.tr