

## PAPER DETAILS

TITLE: EGITIM SISTEMINDE KARARA DÖNÜK DEGERLENDIRME

AUTHORS: Ziya BURSALIOGLU

PAGES: 257-261

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/805978>

## EĞİTİM SİSTEMİNDE KARARA DÖNÜK DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Ziya BURSALIOĞLU\*

Her tür yönetimde olduğu gibi, eğitim yönetiminde de, değerlendirmenin amacı kanıtlamak değil geliştirmektir. Bunun gerçekleşmesi ise, ilk aşamada, *karar çözümlerinin karşılaştırılmasına yarayan informasyonun belirlenmesi, sağlanması ve sunulması* ile olanaklıdır. Buradaki informasyon terimi, karar vericinin kuşkularını (uncertainty) azaltmaya yarayacak bilgi öğelerinin toplanması ve düzenlenmesi karşılığında kullanılmaktadır. Bundan sonra, etkinliğin amaçlar ile karşılaştırılması gelir ki, böyle bir derecelendirmenin geçerliği, uzmanlaşmış yargının kullanılmasına bağlıdır. Bununla beraber, eğitim yönetiminde değerlendirme girişiminin çok yanlılık göstermesi gereği unutulmamalıdır.<sup>1</sup>

Değerlendirme ve karar süreçlerine değişik yaklaşımlar olmakla beraber, değerlendirmeci ve karar vericinin ilişkileri konusunda bazı genellemeler yapılabilir. Her şeyden önce, bu ikisi arasındaki ilişki ortakyaşay (symbiotic) niteliğindedir. Çünkü değerlendirmecinin rolü, karar vericinin girdiği zihinsel sürecin bir uzantısıdır. Özellikle değerlendirmenin yukardaki tanımı hareket noktası alındığı zaman, karar çözümlerine ilişkin informasyonun belirlenmesi, sağlanması ve sunulması, karar vericilerin çeşitli nedenler ile dolduramadığı bu rol boşluğunu yaratmaktadır. Değerlendirmecinin karar sürecine katılma derecesi, kararların alındığı ortamlara göre değişir. Ayrıca, karar aşamaları da, bu dereceyi etkiler. Kararların planlanması genel, uygulanması ise, özel ortamlarda yapılır. Değerlendirmecinin planlama aşamasındaki katılımı sistematik, uygulamadaki ise, bu planlamanın gerektirdiği özellik gösterir. Karar çözümlerine ilişkin informasyonu sunmakla görevli olan değerlendirmeci, bu informasyonun kullanılmasına yarayacak değerlerin dışında kalmalıdır. Böyle değerlere dayanacak olan, daha çok karar vericidir.<sup>2</sup>

\* Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması Bölümü Öğretim Üyesi.

Daha önce bu dergide yayınlanan incelemelerinde, yazarın eğitim örgütüne sistem yaklaşımı ayrıntılı olarak açıklandığından, burada eğitim sisteminin giriş, işleme ve çıkış özellikleri ile değerlendirme ilişkilerini özetlemek yararlı olacaktır. Kuşkusuz, sistemin bu özelliklerine, zorunlu nedenler yüzünden, değerlendirme sürecinin gerektirdiği ağırlıklar her zaman verilemeyebilir. Örneğin, eğitim sisteminin stratejik parçalarından biri olan öğretmenin değerlendirilmesinde, ağırlığın giriş ve ürüne daha yaklaşık bulunan öğrenciye verilmesi gerekirken, işlemeyi sembolleştiren öğretmene verildiği görülmektedir. Bunu engelleyen nedenler, teknik ve felsefi olmak üzere iki grupta toplanabilir. Ölçütlerin yetersizliği, öğretmenin kontrolü dışında bulunan değişkenleri yorum güçlüğü, öğretmen davranışlarının güvenilmezliği teknik nedenler arasındadır.<sup>3, 4, 5</sup> Öğrenciden beklenen davranış değişmelerinin seçimindeki sorunlar, öğretmeni değerlendiren araştırmacıların seçtikleri yöntemlerde yansıyan değer farklılaşmaları, öğrenci verimini artırabilecek öğretmen davranışlarına ilişkin bilgi yetersizliği ve sınıftaki öğretmenin farklı etkilerine verilecek ağırlıklar felsefi nedenleri meydana getirmektedir.<sup>6, 7, 8</sup> Sistem teorisinin terimleri açısından değerlendirme; karar çözümlerinin girişe dönüştürülmesi, bu çözümlere ilişkin bilgi öğelerinin en çok yararlanılacak biçimde işlenmesi ve sistem ortamına ilişkin kuşkuyu azaltacak bir çıkışın sağlanmasıdır. Eğitim sistemi okul, çevre, bölge ve memleket gibi düzeyler ile kavramlaştırıldığından, her düzeydeki değerlendirme gereksinimlerini karşılayacak, çok düzeyli bir değerlendirme stratejisi ile değerlendirilebilir.<sup>9</sup>

İncelemenin başında verilen tanımın ışığında, değerlendirmenin yöntembilimi, eğitim kararlarını bilgiyle besleyecek bir bilgi alt sisteminin yöntembilimi olmak gerekir. Diğer bir deyimle, bilgiyi belirleme, sağlama ve sunma tekniklerini kapsayan bir yöntembilimdir. İyi bilgiyi karşılaması gereken ölçütler üç grupta toplanabilir. Birinci grupta iç ve dış geçerlik, güvenilirlik ve tarafsızlık gibi bilimsel ölçütler gelir. İlişki, önem, alan, zaman, güven, yaygınlık gibi pratik ölçütler, ikinci bir grup meydana getirir. Her ikisi dışında düşünülebilecek verim ise, üçüncü bir ölçüt olarak alınabilir. Karar verici, değerlendirmecinin çalışmasını değerlendirsin veya değerlendirmesin, değerlendirmeciden kendi çalışmasını değerlendirmesi beklenir. İyi bir değerlendirmeci, çalışmasına bu ölçütlerin uygulanacağını bildiği gibi, önce kendisi uygulamalıdır. Değerlendirme yöntembiliminin bu ölçütlere uygun bilgi sağladığını gören değerlendirmeci, karar vericiye yararlı olduğunu söyleyebilir.<sup>10</sup>

Eğitimde karara dönük değerlendirmenin modelini kurmadan önce, bu tür değerlendirmeyi oluşturan dört boyutu ve her boyutu meydana getiren öğeleri sıralamak yararlı olacaktır. Bunlardan birinci boyut değerlendirme sürecidir ki, informasyonun belirlenmesi, sağlanması ve sunulması öğelerini kapsar. Karar ortamlarından oluşan ikinci boyutun üç öğesi, homeostasis, incrementalism ve neomobilmizm terimleri ile açıklanabilir. Homeostatic ortamda, eğitim sisteminde teknik ve rutin standartlara dayalı olarak, eski dengenin sağlanması ve sürdürülmesi öngörülür. Düzenli araştırma ve uzman yargısı ile desteklenen ve sürekli gelişmeyi amaçlayan incremental ortamdır. Neomobilistic karar ortamı ise, eğitim sisteminin sorunlarını karşılayacak yeni çözümlerin bulunması, denenmesi ve yayılmasını öngören yenilikçi yaklaşımları kapsar.<sup>11</sup> Ortam, giriş, işleme ve ürün değerlendirmeleri, üçüncü boyutu oluşturan değerlendirme türleridir. Amaçların saptanması için sağlanan gerekçe, ortam değerlendirmesi yoluyla yapılır. Giriş değerlendirmesinin hedefi, sistem amaçlarını gerçekleştirecek kaynaklardan nasıl yararlanılacağına ilişkin informasyon sağlamaktır. Planları uygulamaktan sorumlu kişilere ve birimlere sürekli besleme sağlanabilmesi için, işleme değerlendirmesi gereklidir. Ürün değerlendirmesinde ise, uygulamanın sadece sonunda değil, süresi boyunca amaçların gerçekleşme dereceleri ölçülür ve yorumlanır.<sup>12</sup> Dördüncü boyutu meydana getiren karar tipleri, planlama, yapılandırma, uygulama ve tekrarlama kararlarıdır. Planlama kararları sistemde yapılacak köklü değişikliklere, yapılandırma kararları bu amaçlara götürücü araçlara, uygulama kararları bunların harekete dönüşümüne, tekrarlama kararları ise, amaçların gerçekleşme derecelerine ilişkindir.<sup>13</sup>

Yukarda açıklanan dört boyutun ve bunları oluşturan öğelerin ışığında kavramlaştırılacak bir değerlendirme modelinin taşıması zorunlu özellikler şöyle özetlenebilir. Bir eğitim sisteminin yeterince değerlendirilebilmesi için, her şeyden önce, bir ortam değerlendirme mekanizması gereklidir. Sistem içinde kurulacak bu mekanizmanın üst kademe personeli, sistemin politika ve planlama kararlarını verenler ile dolaysız ilişki kurabilmelidir. Ortam değerlendirmesi, eğitim sisteminin öngörülen ve gerçekleşen etkinliği konusundaki bilgiler kadar, sistemde yapılmak istenen yenilikleri kolaylaştıracak sistem dışı baskılara ve fırsatlara ilişkin bulgulara da dayalı olmalıdır.<sup>14</sup> Sistem dışından gelen yeniliklere, sistem içindekilerin genellikle direndiği varsayımı tartışmaya açıktır. Sistemlerdeki güçlüklerin giderilmesini isteyenlerin, sistem yenilemelerini desteklediklerini belir-

ten olaylar görülmektedir. Ayrıca, yeniliklerin karmaşıklığı ve zorluğu ile, bunları uygulama başarısının ilişkisiz olduğunu ileri süren teorik yaklaşımlar da bulunmaktadır.<sup>15</sup> Ortam değerlendirme mekanizmasının, özel değerlendirme grupları çalıştırabilecek kaynakları ve olanakları bulunmalıdır. Giriş, işleme ve ürün değerlendirmelerinin farklılaşmış belirli durumlarda yapılmasına karşın, ortam değerlendirmesi genel ve farklılaşmamış durumlarda yapılmalıdır. Yenileme amacıyla yapılan giriş, işleme ve ürün değerlendirmelerinin, geliştirme amacıyla yapılanlardan çok daha kapsamlı olması gerekir. Diğer yandan, böyle değerlendirmeler sürdürüm amacıyla düzenlendiği zaman, sistemin değerlendirme birimleri tarafından yapılan araştırmaları gerektirmeyebilir. İşleme ve ürün araştırmalarının aynı zamanda yapılması zorunludur. Bunlardan birincisine araştırmanın başında, ikincisine araştırma ilerledikçe ağırlık verilir. Bununla beraber, bütün değerlendirme araştırmaları, informasyonun belirlenmesi, sağlanması ve sunulması ilkelerini izlemelidir. Bunları yapan uzmanlar ise, tarafsızlıklarının sağlanabilmesi için, değerlendirilen sistemin bozukluklarından sorumlu tutulmamalıdır. Kuşkusuz değerlendiriciler ile karar vericiler aynı kişiler olmamalıdır. Bütün bunların üstünde, değerlendirmenin de değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.<sup>16</sup>

Son olarak, değerlendirme birimlerinin düzenlenme ve çalışmasına ilişkin bazı önerilere değinmek yararlı olacaktır. Her şeyden önce, değerlendirme biriminin görevi, belli amaçlar çerçevesinde ayrıntılı olarak saptanmalıdır. Ayrıca, bu birime değerlendirme dışında başka yönetim görevleri ve süreçleri yüklenmemelidir. Değerlendirme birimi, bu sürecin gerektirdiği rolleri oynayabilecek uzmanlar ve yöneticiler tarafından kadrolanmalıdır. Birimin politikası, eğitim sisteminin tüm alt sistemleri ile ilişki kuracak ve sürdüreceği biçimde yenilenmelidir. Sınırlı personel ve finansman ile yapılan yetersiz değerlendirmeler, karar vericileri yanıltacağından, değerlendirme biriminin gerektirdiği olanaklar sağlanmalıdır. Sistemdeki insan ögesi, bu birimin temel görevinin kendisini değil, sistemi değerlendirmek olduğuna inandırılmalıdır.<sup>17</sup>

#### KAYNAKLAR

- 1- **Stufflebeam** ve diğerleri, *Educational Evaluation and Decision Making*, Peacock Publishers, Itasca, 1971, Giriş.

- 2- a.g.e. sayfa 103-104.
- 3- **N.A. Flanders**, *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, USOE, Washington D.C., 1965.
- 4- **D. Musella**, "Improving Teacher Education", *The Journal of Teacher Education*, 1970, sayfa 15-21.
- 5- **E.S. Lawler**, "Differing Rates of Progress of Classes under the same and Different Teachers", *The Journal of Educational Research*, 1964, sayfa 84-86.
- 6- **B.B. Brown**, "Bringing Philosophy into the Study of Teacher Effectiveness" *The Journal of Teacher Education*, 1966, sayfa 35-40
- 7- **A.A. Bellack, J.R. Davitz**, *The Language of the Classroom*, USOE New York, 1965.
8. **B. Rosenshine**, "A Review of Research" *Educational Leadership* 1968, sayfa, 303-309.
- 9- **Stufflebeam**, sayfa 120-136.
- 10- a.g.e., sayfa, 27-33.
- 11- a.g.e. sayfa, 62-69.
- 12- **R.A. Schmuck, P.J. Runkel**, *Handbook of Organizational Development in Schools*, CASEA, University of Oregon, 1972, sayfa 334-346.
- 13- **Stufflebeam**, sayfa 80-84.
- 14- a.g.e. sayfa 238.
- 15- **M.W. Miles, W.W. Charters**, *Learning in Social Settings*, Allyn and Bacon, Boston, 1970, sayfa, 704.
- 16- **Stufflebeam**, sayfa 238-239.
- 17- a.g.e. sayfa 285-290.