



**OKULLAR ARASI KALİTE FARKININ NEDENLERİNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yunus ŞİRİN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Haziran, 2018

**OKULLAR ARASI KALİTE FARKININ NEDENLERİNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yunus ŞİRİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Yunus ŞİRİN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Haziran, 2018

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu araştırma öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullar arası kalite farkının nedenlerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016 – 2017 Eğitim-Öğretim yılında Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1158 öğretmen ve 212 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 336 öğretmen ve 43 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veriler “Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri Anketi” ile toplanmıştır. Anketlerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların, okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, sosyo – ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi hususunda göstermeleri gereken ilgiyi göstermemesi; dezavantajlı okullarda yer alan öğretmenlerin bu okullarda çok fazla görev yapmaması; ülke genelinde fiziksel ve teknolojik imkan açısından okullar arasında farklılıkların olması; ülke genelinde sosyo – ekonomik seviye açısından belirgin farklılıkların olması; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; her okulda öğrencilerin

bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ve ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet bakımından belirlenmesinde hemen hemen tamamına yakın maddelerde kadınların lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin branş bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenim (ön lisans-lisans) durumu bakımından sadece iki maddede farklılık olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni bakımından ise dokuz maddede anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Okulda çalışma süresi değişkeni bakımından sadece iki maddede anlamlı farklılık olduğu görülürken, görev (okul yöneticisi – öğretmen) değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Örgüt, Okul, Kalite, Eğitim Örgütlerinde Kalite, Okullarda Kalite Farklılıkları.

ABSTRACT**THE OPINIONS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ABOUT THE
CAUSES OF QUALITY DIFFERENCES AMONG SCHOOLS****Yunus ŞİRİN****Department of Educational Sciences Social Sciences Institutes****Uşak University June, 2018****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI**

This survey aims to find out the causes of quality differences among schools. The survey made of scanning model. 1158 (one thousand one hundreds fifty eight) teachers and 212(two hundreds twelve) school managers that have been working at the schools of Gördes, Selendi, Köprübaşı, Demirci in Manisa during 2016-2017 educational year compose the universe of the survey. 336 teachers and 43 school managers compose the sample of the survey. Random sample model is used while determining the participants that will take part at the sample part of the survey. The data in the survey is being together with the questionnaire about the opinions of managers and teachers about the causes of quality differences among schools. T-test for independent groups, one sided ANOVA test, if there is distinct differences Tukey HSD Analyses is used to determine the differences among groups while analysing of total points taken from surveys related to various variants.

According to the results of survey the participants' mostly contributed factors about the causes of quality differences between among schools are that not supporting of the families whose socio-economical level is low to the educations of their children enoughly ; teachers ' not working at disadvantages schools for long times; being differences among schools in the country compared with physical and technological differences; being distinct socio-economical differences among the country. ; distinct differences among schools about the number of the students in the classrooms ; not having the equal chance for reaching the sources of informations (library , internet vs) for students ; not overcoming the burning out of teachers because of environmental and geographic factors ; being

differences among students compared with their sensational and cognitive readiness; having different socio-cultural and environmental characteristics of schools around the country and being distinct differences among schools compared to institutional culture(positive atmosphere for learning).

It can be seen while determining participants 'opinions about the causes of quality differences among schools related to gender that showing distinct differences at almost all of the points in the favor of women. It is also seen that the participants' opinions about the causes of quality differences among schools related to branch don't show meaningful differences; but for two points related to training (university degree and associate degree). It is seen that seniority variaty shows distinct differences for nine points. While for the variaty of working hours at school shows distinct differences for two points, duty variaty (school manager-teacher) don't show distinct differences.

Keywords: Education, Institution, School, Quality, Quality At Education Institution, Quality Differences Among Schools.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 154001002 No’lu öğrencisi Yunus ŞİRİN’ in “Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ” adlı tezi 18/06/2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Araştırmam boyunca yardımını, yol göstericiliğini ve güvenini esirgemeyen, rehberliği, anlayışı ve güler yüzlülüğü için kıymetli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI' ya en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmam esnasında anketlerin doldurulmasında yardımcı olan tüm okul yöneticilerimize ve vaktini ayırıp anketleri dolduran meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim boyunca, bana olan inancıyla kendisinden destek bulduğum çok değerli eşim Şule ŞİRİN' e ve kendilerine ayırmam gereken vakti araştırmaya ayırdığım çocuklarım Beyza ve Mirza'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yunus ŞİRİN
Uşak 2018

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Adı Soyadı : Yunus ŞİRİN

Doğum Yeri ve Tarihi : 21.03.1986

Lisans Öğretimi : Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

İs Denevimi :

Çalıştığı Kurumlar :

Şatıroğlu İlkokulu - Kars

Evciler İlkokulu - Manisa

Güneşli Atatürk İlkokulu - Manisa

İletişim : sunuysirin05@gmail.com

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
İÇİNDEKİLER	x
1.BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.2.1 Alt Problemler	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. SINIRLILIKLAR	5
2. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. OKULLARIN GÖREV VE AMAÇLARI	6
2.1.1. Okul Örgütünün Görevleri	6
2.1.2. Okulun Misyon ve Amaçları	9
2.1.3. Okulların Vizyonu	10
2.2. ÖRGÜTLERDE KALİTE.....	12
2.2.1. Kalitenin Tanımı	12
2.2.2. Yönetimin Tanımı ve Toplam Kalite.....	13
2.2.3. Kalitenin Ölçümü	14
2.2.4 Sürekli Gelişim (Kaizen)	16
2.2.5 Çalışanların Geliştirilmesi ve Eğitim	17
2.3. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KALİTE.....	18

2.3.1 Eğitimnin Önemi ve Amacı	19
2.3.2 Eğitim Hizmetleri Kavramı.....	19
2.3.2.1. Eğitim Hizmetlerinin Özellikleri	20
2.3.2.2. Eğitim Hizmetlerinin Faydaları.....	21
2.3.3. Eğitim Hizmetlerinde Kalite Kavramı.....	22
2.4. OKULLARDA KALİTE FARKLARININ NEDENLERİ.....	22
2.4.1. Öğrenciler	24
2.4.2. Öğretmenler.....	25
2.4.3. Yöneticiler.....	29
2.4.4. Fiziksel Mekan	31
2.4.5. Eğitim Programları.....	32
2.4.6. Aile ve Personel	35
2.5. OKULDA KALİTELİ EĞİTİM VE ÖNEMİ	37
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
3. BÖLÜM: YÖNTEM	47
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	47
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	47
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
3.4. VERİ ANALİZİ	48
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	50
4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4.2. ÖĞRETMENLERİN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	51

4.2.1. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Bakımından Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?.....	55
4.2.2. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Branş Bakımından Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?.....	58
4.2.3. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Öğrenim Durumu Bakımından Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?	60
4.2.4. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?	62
4.2.5. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Okulda Çalışma Süresi Bakımından Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?.....	67
4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	69
4.4.KATILIMCILARIN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ GÖREV DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?	73
5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. SONUÇ.....	76
5.2. TARTIŞMA	80
5.3. ÖNERİLER	83
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	94
EK-1.....	94
EK-2.....	100

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo 1:</u> Okulun İşlevleri	7
<u>Tablo 2:</u> Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları (n = 379).....	50
<u>Tablo 3:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşleri (n = 336).....	51
<u>Tablo4:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet bakımından t-testi sonuçları.....	55
<u>Tablo 5:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş bakımından t-testi sonuçları.....	58
<u>Tablo 6:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu bakımından t-testi sonuçları.....	60
<u>Tablo 7:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları.....	62
<u>Tablo 8:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem bakımından ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları.....	64
<u>Tablo 9:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulda çalışma süresi bakımından t-testi sonuçları.....	67
<u>Tablo 10:</u> Okullar arası kalite farkına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (n =43).....	69
<u>Tablo 11:</u> Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri bakımından t-testi sonuçları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Deming Döngüsü (PDCA Shewhart Döngüsü)..... **15**



1.BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Ülkelerin politik, ekonomik, sosyal, kültürel yapılarındaki değişiklikler ve dünyada her geçen gün yeni aşamalar kaydeden teknolojik yenilikler örgütler arasındaki rekabet açısından önemli açılımları da beraberinde getirmektedir (Balcı, 2002). Gelinen süreçte, eğitim ve öğretimin kalitesi ülkelerin en önemli önceliği olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan öğrencilerin sahip olması gereken yüksek düzeyde bilgi, beceri ve yetenekler; sosyalleşme, istihdam ve aktif vatandaşlığın en önemli gereklilikleri olarak tanımlanmaktadır (European Comission, 2001). Bu çerçevede nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim olanaklarının genişletilmesi bütün dünyanın üzerinde özenle durduğu temel konu haline gelmiş bulunmaktadır. Bu gerçeklik ülkemiz açısından ele alındığında, eğitim sistemimizin, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, ekonominin ve işgücü piyasasının taleplerine cevap verecek ve özellikle gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yeni mekanizmalara ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılanabilirken, eğitimde nitelik sorununun önemini koruduğu görülmektedir (DPT, 2006). Gelişen teknoloji dünyamızı her geçen gün küçültmektedir. Bu nedenle insanlar kaliteli ürün ve hizmetleri kolayca bulup almaktadırlar. Kalitesiz mal ve hizmet kimsenin dikkatini çekmemektedir. Bu sebepten dolayı kalitesiz mallar dünya pazarından, iyi eğitilmemiş kalitesiz insan gücü de iş pazarlarından hızla kovulmaya mahkûmdur. Bunun için tek çare eğitim yoluyla kaliteye ulaşmaktır. Ayrıca bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin inandırıcı kanıtı, ürettiği mal ve hizmetlerin kalitesidir. Eğitim yoluyla insanlara kaliteli meslek, iş ve meslek ahlakı, üreticilik ve araştırmacılık ruhu, yeniliklere uyma ve kendini yenileme alışkanlığı gibi özellikler kazandırılmalıdır (Kayadibi, 2001).

Günümüzde yaşanan çok boyutlu ve hızlı değişimle servetin görünmeyen kaynağının bilgi olduğu, bilginin üretilmesini ve niteliğini belirleyen nihai unsurun da

eğitim olduğu fark edilmiştir. Byolece eğitim sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin bir görevi olarak değil, iktisadi açıdan da en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu algısal değişim, dikkatlerin eğitimde eşitlik konuları üzerine yoğunlaşmasına yol açmıştır (ERG, 2009a; Karip ve Apaydın, 2007).

Eğitimde eşitlik, eğitime erişim ve eğitimin kalitesi olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Erişimde eşitlik, okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi sayısal verilerle açıklanırken eğitim kalitesi, eşitliğin niteliksel yönünü yansıtır (Ferreira, Gignoux ve Aran, 2010). Bu nedenle eğitim eşitliğinde, çocuğun sadece eğitime alınmış olması yeterli değildir. Öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve nitelikli eğitime ulaşmadaki eşitliği de sorgulanmalıdır. Bazı araştırmalarda, bütün öğrenciler için okullaşma oranı ve eğitim sisteminde kalma süresi uzamasına rağmen, eğitim eşitizliklerinin yukarı doğru tırmanmaya devam ettiği ve birçok ülkelerde en avantajlı ve en dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumun büyüdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (nal ve zsoy, 1998). Bu durum, bir kimsenin eşit hak sahibi olmasının yarışa başlama koşullarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle yeterli olmayacağının bir göstergesidir. Toplumsal eşitizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesinin önüne geçilebilmesi, sistemin çatısı altındaki okulların tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini sağlayacak şekilde kurgulanmasına bağlıdır (ERG, 2009b). Çünkü eğitimin niteliği, çatısı altındaki okulların niteliğinden bağımsız değildir.

Her ğrencinin nitelikli eğitime erişimi, eğitsel sonucu üreten okulların niteliği lsnde gerçekleşebilir (Temur, 2005). Bir ülkenin başarılı eğitim sistemine sahip olabilmesi ve toplumun sadece bir kısmının değil tamamının nitelikli bir eğitime ulaşabilmesi, ancak, başarılı okullara sahip olması ile mümkündür (Turan, Açıkalın ve şişman, 2007). Bunun nedeni, eğitim sisteminde üretim işleminin okulda yapılmasıdır (Türkmen, 2003). Bu açıdan okul, eğitim sisteminin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesidir ve temel sistemidir. Okulun üstündeki bütün st sistemler, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar okulun işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için vardır. Bunlar, okul için yol gösterici ve destek rolündedir (Aytaç, 2000; şişman ve Turan, 2005). Okulun eğitim sistemi içindeki konumu, bu kurumların ve buralarda verilen eğitimin sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Turan, 2007). Eğitimin sonucunun eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmesi sebebiyle eğitim sisteminin bir bütün olarak sorgulanmasının yanında okul ve ğrenci düzeyinde sorgulamalarda, ulusal ve uluslararası

düzeyde öğrenci başarısının tespitine yönelik standart testler işe koşulmaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2007). Bu bağlamda yapılan çalışmaların bulgularına göre, Türkiye’de başarı ülke içinde homojen bir dağılım göstermemektedir. Okullar arasında geniş ölçekli kalite ya da performans farklılıkları bulunmaktadır. Aynı bölgede, aynı ilde hatta aynı ilçenin içinde bile çok yüksek ve çok düşük ortalamaya sahip okullar ile karşılaşılabilir. Kısacası okullar arasında büyük başarı farklılıkları bulunmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; MEB, 2005; 2007; 2011; Önder, 2012; PISA, 2009a).

Eğitim sistemi, değişme ve gelişmeyi takip edememek, teknolojiyi yakalayamamak, araç-gereç, personel ve kaynak yetersizliği, bilimsel araştırma faaliyetlerinin azlığı, sistemdeki personelin bir kısmının istenilen nitelik ve kalite standartlarından yoksun oluşu, eğitim programlarının verimlilik standartlarını gerçekleştirilmede yetersiz kalması gibi problemlerle karşı karşıyadır (Tekin ve Gül, 2004).

Belirtilen bu problemlere çözüm bulabilmek ve eğitim örgütlerini verimli bir hale getirebilmek için, eğitim kurumlarının uygar kalite anlayışına göre örgütlenmesi ve bu anlayış çerçevesinde faaliyetlerini yürütmesi önemli hale gelmektedir. Küreselleşen dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da rekabetin arttığı, fiyat ve benzeri etkenlerden çok kalitenin önem kazanmaya başladığı günümüzde, Türk Eğitim Sistemi’nin de kalite standartlarına göre yapılanması ve rekabet ortamının gereklerine göre insan yetiştirmesi ülke kalkınması açısından önemlidir (Mahiroğlu ve Buluç, 1998).

Bu kapsamda; Manisa ilinde görev yapan öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap aranmıştır.

1.2 . ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; Manisa ili Demirci, Gördes, Selendi ve Köprübaşı ilçeleri sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin, okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1) Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri

a) Cinsiyet b) Kıdem c) Branş d) Öğrenim durumu e) Çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri nelerdir?

4) Katılımcıların okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılan araştırmalara göre, Türkiye’de bazı okulların diğerlerinden daha iyi olmasının nedeni okullar arasında eşitsizliğin çok yüksek olmasıdır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaliteli eğitim veren okul sayısının sınırlı olması ve toplumsal eşitsizlikler, öğrencilerin bu okullara erişimi üzerinde belirleyici olmaktadır. Böylece birçok yönden dezavantajlı olan öğrenciler çifte olumsuzluk ile yüz yüze gelmektedir. Bu iki durum karşılıklı olarak birbirini beslemektedir (PISA, 2009b). Eğitim sistemi öğrenmede adalet yerine adaletsizliği körükleyen bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır (TED, 2008). Bu açıdan okullar arası başarı farklılığındaki uçurumu azaltacak uygulamaların belirlenmesi önemlidir. Ancak, çok sayıda öğrencinin ilköğretim diplomasıyla örgün eğitim hayatına son noktayı koyduğu Türkiye’de, nitelikli eğitime erişim noktasında eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimlere temel eğitimden başlanması kaçınılmazdır. Çünkü temel eğitim olarak adlandırılan bu eğitim basamağı, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında önemli paya sahiptir. Öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlamaktadır. Fırsat eşitliği sunan bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuğun kendini, birey olarak toplumun bir parçası şeklinde algılaması yine ilköğretimle gerçekleşmektedir (Karip, 2007). Bu bakımdan bu kademedeki eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimler, toplumsal eşitsizlikleri azaltmak ve daha sonraki öğrenme fırsatları için eşit erişebilirlik sağlamak adına oldukça önemlidir. Bu araştırmaya; okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci beklentilerinin önemini ortaya çıkarmak ve okulların eğitim, öğretim, donanım, yatırım ve sistem kalitelerinin artırılmasına katkı sağlamak için gerek duyulmuştur. Bu nedenle araştırmada, akademik başarı yönünden

ilköğretimde okullar arası kalite farklılıklarının nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmayla elde edilecek sonuçlar;

- 1)Bu araştırmada ortaya çıkan kalite farklılıklarının nedenlerine ilişkin algının tespiti, sorun çözümede hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için faydalı olacak, okullarda kaliteye yönelik bir modelin gelişimine ve uygulama başarısına katkı sağlayacağı umulmaktadır.
- 2)Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, okul kalitesinde önem verdikleri kriterlerin ve kullandıkları bilgi kaynaklarının neler olduğu tespit edilerek; okulların iş süreçleri, stratejik kararları, yönetici kalitesi, hedefleri gibi konular gözden geçirilip sürekli iyileşme ve gelişme çalışmalarına yön verilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- 3)Eğitim yöneticilerine ve politika belirleyicilere bilgi kaynağı olarak hizmet edeceği düşünülmektedir.
- 4)Türkiye çapında okulların daha kaliteli olmasına ve okullaşma oranının artmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılı Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Çalışma, kaynak taraması ve uzman kanısına dayalı olarak geliştirilen “Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Anketi’nde” belirtilen önermelerle sınırlıdır.

2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bağlamında aşağıda, okul örgütünün görevleri, okulun misyon ve amaçları, okulun işlevleri ve okulun vizyonu ele alınmıştır.

2.1 OKULLARIN GÖREV VE AMAÇLARI

2.1.1 Okul Örgütünün Görevleri

Okul, eğitim hizmetlerinin üretildiği bir işlik olarak tanımlanmaktadır. Okullar, toplumun isteklerine yanıt verecek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Böylelikle okullar, öğrencilerini karşılaştıkları sorunları çözebilecek yeterlilikte yetiştirebileceklerdir. Okulun, öğrencileri devletin sistemine bağlı olacak özellikte yetiştirmek, toplumda liderlik görevini üstlenebilecek nitelikteki öğrencileri eğitmek gibi politik görevi vardır. Öğrenciye mensubu olduğu toplumun kültürünü aktarmak ise okulun sosyal görevidir. Okulun ekonomik görevi ise ekonomiyi yönetecek beyin gücünü oluşturmaktır. Ayrıca hem üretici hem de bilinçli tüketici insanlar yetiştirmektir (Başaran,1992).

Geçmişte eğitim gören insanlar ihtiyacı olan bilgiye ulaşmakta güçlük çekiyorlardı. Okul bu insanların bilgiye ulaşmalarını sağlayarak görevini yerine getiriyordu. Hâlâ günümüz okullarının çoğunluğu bu misyona göre yapılandırılarak görevlerini yerine getirmektedir. Oysaki 21. yüzyıldan itibaren insanlar gelişen teknolojiler sayesinde bilgiye kolayca ulaşabilmektedirler. Bilgi gelişen iletişim araçları sayesinde öyle hızla aktarılmaktadır ki, insanlar henüz yeni ulaştıkları bilgiyi test edip kullanmadan mevcut bilginin yerini yeni, başka bilgiler almaktadır. Bu bilgileri özetleyecek olursak temel amacın; öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bilgiler toplayarak öğrenciye yeteneklerini kazandırmak ve kullanırmak olduğu görülecektir. Kazanılan bu beceriler öğrenciyi; eğitim ortamında nitelik olarak değişecek, öğretmenlerini güzel bir şekilde dinletecek ve öğrenme isteği olan aktif bir kişi olarak hayatını sürdürmesini sağlayacaktır (Çağlar, 2001).

Okulun, politik, ekonomik ve sosyal görevleri vardır. Bu görevlerinin dışında okul, her öğrencinin kendi becerisini tanıyarak geliştirmesinde, hem akademik hem de akademik olmayan konularda yeni yetenekler kazandırmaktadır. Yeni işlevler yer almalıdır. ”Bunlar arasında, temel okuma yazma becerisi, sayısal beceriler, öğrenme becerileri, teknik beceriler, sosyal beceriler, politik bilinç kazanma, vatandaşlık hak ve sorumlulukların

farkında olma, fiziksel gelişim, estetik gelişim, ahlâkî ve kültürel gelişim, kişilik gelişimi gibi işlevler yer almaktadır". Toplumsal açıdan bakıldığında ise okul eğitiminin temel işlevi, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kalkınmış, gelişmiş, refah düzeyi ve hayat standardı yüksek bir ülke olabilmesi için ihtiyaç duyduğu insanları yetiştirmek olarak özetlenebilir (Şişman, 2002). Çağcıl okulların temel işlevleri beş başlık altında toplanmış ve açıklanmıştır. Bunlar, teknik ekonomik işlevler, insani sosyal işlevler, politik işlevler, kültürel işlevler ve eğitsel işlevler olarak aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir." (Akt: Şişman, 2002).

Tablo 1

Okulun İşlevleri

	Teknik / Ekonomik İşlevler	İnsani / Sosyal İşlevler	Politik İşlevler	Kültürel İşlevler	Eğitsel İşlevler
Bireysel (öğrenciler, okul kadrosu) Yönden	Bilgi ve beceri eğitimi Mesleki eğitim Okul kadrosu için iş ve işyeri	Psikolojik gelişim Sosyal gelişim Potansiyel gelişim	Vatandaşlık tutum ve becerilerinin geliştirilmesi	Kültürleme Değerler, normlar ve inançlar içinde sosyalleştirme	Nasıl öğrenileceğini ve gelişileceğini öğrenme Nasıl öğretileneceğini ve yardım edileceğini öğrenme Mesleki gelişim
Kurumsal Yönden	Bir yaşama alanı Bir çalışma alanı Bir hizmet örgütü olarak okul	Bir sosyal birim/sistem Bir insan ilişkileri sistemi, topluluk	Politik sosyalleştirme yeri Politik Koalisyon Politik söylem ya da eleştiri yeri	Kültürü aktarma ve yeniden üretme yeri Kültürel yenilenme ve bütünleşme yeri	Öğrenme ve öğretim yeri Bilgiyi paylaşma yeri Eğitsel değişme ve gelişme yeri
Okulun Sosyal Çevresi Yönünden	Okul çevresinin ekonomik ihtiyaçlarını karşılama	Okul çevresinin sosyal ihtiyaçlarını karşılama	Okul çevresinin politik ihtiyaçlarını karşılama	Okul çevresinin kültürel ihtiyaçlarını karşılama	Okul çevresinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılama
Geniş / Büyük Toplum Yönünden	Kaliteli iş gücünün yetiştirilmesi	Sosyal bütünleşme Sosyal	Politik meşrulaştırma Politik yapıyı	Kültürel bütünleşme ve süreklilik	Eğitim uzmanlarının geliştirilmesi

	Ekonomik davranışların değiştirilmesi İnsan gücü yapısına katkı	hareketlilik sınıf yapısını sürdürme Sosyal eşitlik İnsan kaynaklarının seçilmesi ve tahsis edilmesi Sosyal değişme ve gelişme	koruma ve sürdürme Demokrasiyi güçlendirme Politik gelişme ve reformları destekleme	Kültürel yeniden üretim Kültürel sermayenin üretimi Kültürel yenilenme	Eğitim yapılarının geliştirilmesi Bilginin paylaşılması Öğrenen toplum oluşturulması
Uluslar Arası Yönden	Uluslararası yarışma Ekonomik işbirliği Uluslararası teknoloji değişimi Bilginin paylaşımı	Küresel köy Uluslararası dostluk Uluslararası değişim Sosyal işbirliği Ulusal, etnik, cinsiyete dayalı dinsel ayrımcılıkların ortadan kaldırılması	Uluslararası koalisyon Uluslararası anlayış Savaşa karşı barışı savunma Ortak ilgiler geliştirme Çatışmaların giderilmesi	Kültürel farklılıkları takdir etme Ülkeler, dinler arası kültürel farklılıkları kabullenme Küresel kültürün geliştirilmesi	Küresel eğitimin gelişimi Uluslararasıda eğitsel değişim ve işbirliği Bütün dünya ve herkes için eğitim

Günümüzde, ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin sadece okuryazar olup matematik problemlerini çözmeleri beklenmemelidir. İlköğretimden mezun olan öğrenciler hayatın her aşamasında karşılarına çıkan problemleri çözebilmelidirler. Okur-yazar olma sadece kelimeleri çözmek ve cümle kurmak olarak algılanmamalıdır. Okunulanı ve dinlenenin anlayabilmek; kişinin düşüncelerinde analitik olması şartıyla inandırıcı şekliyle anlatabilmektir. Zorunlu eğitimi tamamlayanların bu tür yeteneklere sahip olarak topluma katılması beklenmektedir (Özden, 1999).

Yaşadığımız hayat ile insanı birbirine bağlayan eğitim, toplumdaki hızlı değişime paralel olarak, bireyin de eğitilmesi gerektiğini ön görmüştür. Çünkü bireyin, değişimin sonucunda karşılaşacağı yeni sorunlara tepki göstermesi beklenir. Bu sorunları çözebilme yeterliliği kazandırmak ise okulun görevlerindedir. Taymaz (2001), Okulların temel işlevinin, öğrencilere istenen davranışların kazandırılması ve belli öğrenme yaşantılarının

öğrencilerle yaşanması için çevreyi gerekli şekilde düzenlemek olduğunu belirtmiştir.

Okullar toplumun önünde giden, onu yaşadığı çağa adapte eden, çıkan sorunların üstesinden gelebilen kurumlar olmalıdır. Bunlarla birlikte okulların yükü iyice artmıştır. Tezcan (2002)' in ifade ettiği gibi. Kitle iletişim araçları ve yeni teknolojik araçlar okullardan önce bireylerin yaşantılarına girmiştir. Bu durum karşısında okul, medyanın verdiklerini aşan, onların üstünde daha ayrıntılı ve etkin bilgiler vermesi gerekliliğini savunmuştur.

2.1.2 Okulun Misyon ve Amaçları

Okul, öğrencilere öğrenme olanağı sunmak, onların bilgili, kendine güvenen bir birey olarak yetişmesinde fırsatlar tanımak ve 21. yüzyıl için gelişen gereksinimlere yanıt verebilecek yetenekleri kazandırmak için vardır. Okulun ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır: (www.meb.gov.tr).

- Öğrenci, öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenci, çalışmanın odak noktasıdır ve amaçların temelidir.
- Öğrenci ve veli, toplumda devamlı gelişmekte olan beklentilere ayak uydurabilecek şekilde geliştirilip, yüreklendirilmelidir.
- Öğrenci başarısının artırılması için sorumluluklar alınmalı ve verimli şekilde çalışılmalıdır.
- Öğrenciye kişi olarak saygı duyulmalıdır.
- Öğrenciler arasında kişisel farklılık dikkate alınmalıdır.
- Farklılık ve görüş ayrılığı bir zenginlik olarak kabul edilmelidir.
- Daimi olarak yeni öğrenme şekillerine uyum sağlanacak beceri geliştirilmelidir.
- Bu varyasyon, mükemmele ulaşmada cesaret kazandırmakla birlikte, geçmiş deneyimlerin değişimini göze almada yardımcı olmalıdır .

Genel olarak eğitim kurumları bir misyon oluşturmalıdır. Ayrıca herkesce oluşturulan bu misyonun bilinmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Kurumun eğitimdeki başarısı, kurumda yer alan üyelerin net bir şekilde değerlerine sahip olması ile mümkündür.

Misyon kelimesi vizyonla oldukça ilişkilidir. Misyon, içinde bulunduğu anı ve geleceğe dair belirli yollar çizer ve kurumun başka kurumlardan farklılığını ortaya koyar. Günümüzde kalite yolculuğuna niyetlenmiş eğitim kurumları güzel yazılmış olan misyon cümleleri geliştirmektedir. Eğitim kurumları ve diğer tüm örgütlerin misyonları hizmet verdikleri ilin ve ülkenin misyonlarına ters düşmemeli aksine destekler olmalıdır.

2.1.3 Okulların Vizyonu

Latince birçok anlamı olan vizyon, videre filinden türetilmiş visio sözcüğünde uyanık olma, anlama, kavrama olarak kullanılmaktaydı. Ortaçağ'da Almanca bilmek anlamı taşıyan wissen, bilge anlamındaki weise kavramı ile de aynı kökenlerden türetilmişlerdir. Visio'nun, türediği zamanlarda oldukça fazla yaşandığı ileri sürülen vizyon görme olaylarının tanımlanması üzerine türetilmiş olup çok geçmeden de hayal görmek, optik halüsinasyonlar görülmesi ve benzeri kavramlar için kullanılmıştır (Sollmann ve Heinze, 1995).

Vizyon; uzun vadeli düşünmenin ve örgütsel değişimin başlatılması, başkalarıyla öngörü oluşturulması, okulun öngörülebilir görüşler doğrultusunda geliştirilebilecek fırsat desteklenmesi olarak da vizyon tanımlanabilir (Özdemir, 2000). Karlı (2004), Vizyon kelimesinin Türkçede tam karşılığının ufuk olduğuna işaret ederek, kelime olarak kısaca geleceği görmenin gücü, anlamına geldiğini belirtmiştir.

Vizyon, bugün içinde bulunanları, gelecekte ise yaşanmak istenilen yerin tam olarak anlatılmasıdır. Aytaç (2003) ise vizyonun, Örgütün değerlerinin, amaçlarının ve hedeflerinin en temel ifadesi, çalışanların duygularına ve düşüncelerine bir sesleniş; örgütün bugün bulunduğu yeri net bir biçimde ifade etmek ve gelecek için bir yol haritası sunmak olduğunu düşünmektedir.

Vizyon; değişimi gerçekleştirmek için geleceği tasarlamaktır. Drucker'ın açıklaması da bu görüşle paraleldir; Gelecek tahmini için en iyi yol onun oluşturulmasıdır. İnsan, onun varlığının nedenini yaşam gayesini ve bunun gibi konularda esas

kabullenmelerin belirlediği o yoldadır, ufuktur.

Vizyon, örgütün uzun erimde ulaştırmak istediğimiz durumudur. Aynı zamanda örgütün potansiyel geleceğini tanımlayıcı bir tasarımdır. Vizyon, örgüt açısından bir iddia, çalışanları açısından ise hedef ulaşımı için gösterilen bu yol geleceğin, yolculuk haritası, izleyenler içinse gelecek ile verilmekte olan bir sözdür. Vizyon, sıra dışı başarıyı, insanları bir toplumda bir arada tutan derinden bağlı olunan değerleri, insanları güdüleyen, harekete geçiren, canlılık veren amaçlar olarak düşünülebilir. Nitelikli desteklenmiş bir vizyon zaman geçtikçe bir enerji kaynağı hâline ve örgüt üyelerini motive eden bir araca dönüşebilir (Pielstick, 1998).

Vizyon, bireyin yaratıcı yönünü ve becerisini hareketlendirerek bireyin, olması mümkün fırsatları öncesinden görmesini ve bunların günle ilişkilendirmesini sağlar. İlerisi nasıl olacak bunun fikirlerini verir, gelecekteki değişimin nasıl olacağını ve nasıl bir farklılığın olacağını göstermektedir (EARGED, 2002). Vizyon zihinsel değişmemizi hızlandırır. Örgütler sorunlarına çözüm üretemediklerinde bu değişime ihtiyaç duyarlar. Bu değişimi bir vizyonla gerçekleştirebilirler. Bu vizyonu da yüksek anlama yeteneği olan, ileri görüşlü, cesaretli ve yeniliklere açık, önsezisi kuvvetli liderler oluşturabilir. Onların bütün personellerine ulaştırabildikleri ve paylaşılan vizyonları, örgüte can verir, örgütü aktifleştirir, örgüte ivme kazandırır ve hayallerdeki düşünceleri gerçekleştirme heyecanı katar.

Tarihe yön vererek şekillendirme becerisi gösteren yöneticilerin en belirgin ve ortak özellikleri bir vizyonlarının olmasıdır, Atatürk, Gandhi ve Martin Luther King gibi yöneticileri büyük ve yerleri doldurulamaz kılan, onların liderlik yaptıkları toplumun geleceğine yönelik beklentilerini ve buna bağlı olarak ortaya koydukları vizyonlarını çevresindekilere aktarıp, onlarla paylaşmaları ve bunları gerçekleştirebilmeleridir. Büyük yönetici ve liderimiz Atatürk'ün şu cümleleri sahip olduğu vizyonun büyüklüğünü kanıtlamıştır:

“Büyük davamız, en medenî ve en çok refaha kavuşmuş bir millet olarak varlığımızı yükseltmektir. Bu yalnız kurumlarında değil, düşüncelerinde de temelli bir inkılâp yapmış olan Türk milletinin dinamik idealidir. ”

Dolayısıyla eğitim örgütlerinin en önemli alanları olan okulların organizasyonel ve

yönetimsel anlamda vizyon sahibi olmaları, belirli prensipler etrafında eğitim ve öğretime devam etme ilkesi gütmeleri okulların asli görevlerinden biri olarak sayılmaktadır.

2.2 ÖRGÜTLERDE KALİTE

Örgütlerde kalite çerçevesinde, kalitenin tanımı, yönetimin tanımı ve toplam kalite, kalitenin ölçülmesi, sürekli gelişim (kaizen) ve çalışanların geliştirilmesi ve eğitim konularına değinilmiştir.

2.2.1 Kalitenin Tanımı

Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere uyum ve mevcut kurumlara akreditasyon zorunlu görülmektedir. Örgütleri geçmiş yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak çözümsüzlüktür. Bu yüzden sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir. Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütler gibi eğitim örgütleri de kayıtsız kalamayacaktır. Dünyadaki değişim ve gelişmelerin özünde insanların daha çok memnun edilmesi, daha kaliteli ve verimli hizmetlerin sunulması bulunmaktadır (Gülşen, 2000).

Kalite kavramı çok eskilerden bu yana sürekli gelişen ve grafiği gittikçe yükselen bir olgu olmuştur. Kalitenin manası mutlak manada en iyi ve en pahalı olan şey değildir. Kalite; tüketicilerin satın aldıkları arasında en iyisi olmakla başlayan ve bununla birlikte kişiye göre değişen duygulara bağımlı sübjektif aynı zamanda deneylere dayalı objektif bir kavram olduğu da söylenebilir. Öncelikle müşteriler kalite belirler. Kalite çok genel olarak amaca uygunluk derecesidir. Burada amaç, malı kullanacak olan kişinin ihtiyacına ve ödeme imkânlarına göre tespit edilir (Helvacı, 2015).

Kalitenin tanımlarından bir kaçı şöyledir; Juran, kaliteyi; “Kullanımda uygunluk.” Deming ise kalite için, “Müşterinin gelecekte beklentisine yönelik yaptığı yeniliktir.” Feigenbaum da kalite için “Mamul ya da hizmet kalitesinin, tüketicinin ihtiyaçlarına göre en uygun şekilde karşılanmasını amaçlamış, imalatında, kalitenin devamlılığın özel bileşim olduğudur.” Türk Standartları Enstitüsü (TSE) ISO9005 Kalite Sözlüğünde ise, “Malın ya da hizmet için belirlenmiş ihtiyaçların karşılanma olanağına dayandırılmış özellikler bütünüdür.” (Çakıl, 2006).

2.2.2 Yönetimin Tanımı ve Toplam Kalite

Toplam kalite yaklaşımı sadece üretilen mal veya hizmetlerin değil, bütünsel olarak yönetimin kalitesini ve verimliliğini artırmaya yöneliktir. Yaklaşımında yapılan bütün çalışmaların yararlı aynı zamanda da bilim içerikli olmasını sağlamak, müşterinin gelecekte ihtiyaç duyacağı beklentilere göre belirlenmeli ve bunların zamanında ekonomik ve istenilen şekliyle karşılamak gibi bir iş anlayışı ve yönetim tarzı söz konusudur (Tekin, 2004).

Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir (Demirci, 2008):

Toplam Kalite Yönetimi; Tam manada müşteri tatmini sağlamak ve bir hizmet eşliğinde ekonomik açıdan da en uygun hizmeti vermek için bir grubun kalitenin geliştirilmesi, kalitenin korunması ve kalitenin iyileştirilmesinde bütünleşerek etkin bir sistem oluşturmasıdır.

Toplam Kalite Yönetimi; “Tüm faaliyetlerin sürekli iyileştirilmesidir. Bu faaliyetler sadece hizmet üretimiyle ilgili alanlarla sınırlı değildir. Maliyet muhasebesinden, pazar araştırmalarına kadar tüm fonksiyonları ile tüm bireyleri içerir.”

Toplam Kalite Yönetimi; “Kaliteyi sürekliliği ve etkinliği olan bir şekilde gerçekleştirebilmek için bütün organizasyonların harekete geçmesidir.”

Bu yönetim ile ilgili uzmanlarca yapılmış daha birçok tanım mevcuttur. Burada birkaç hususun belirtilmesinde yarar vardır. Eğitimde yenileşme kavramı da nitelik değiştirmiştir. Eğitimde yapılan standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve bir takım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. "Toplam Kalite Yönetimi", "Sıfır Hata Yönetimi" gibi yaklaşımlara eğitimcilerin dikkati çekilmeye çalışılmaktadır. Türk eğitim sisteminin de değişik bir takım bakış açılarından incelenmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin diğer çevresel örgütlerde görülen değişimlerden etkilenmemesi olanaksız görünmektedir. Eğitim sistemlerini bu sürece uyduramayan toplumların bütün bu oluşumların dışında kalacakları ya da itilecekleri günümüzün önemli bir gerçeğidir (Cafoglu, 1996).

TKY’ de eğitim ve öğrenmenin sürekli olması gerekir. Bunun nedeni ise, bilgi

birikiminin sürekli artması, yeni yöntem ve tekniklerin gündeme gelmesi ve bunların daha nitelikli insan gücünü gerekli kılmasıdır. Burada eğitim ve öğrenme, hem bireysel hem de takım halindeki örgütsel eğitim ve öğrenmeleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, bireysel anlamda insanların kendi kendilerine öğrenmesi ve kendini geliştirmesi söz konusu olabileceği gibi, takım içinde ya da grup içinde öğrenme ve örgütsel öğrenme de söz konusu olabilir. Sistemin içinde yer alan herkesin sürekli eğitim ve öğrenme çabası içinde olması, ancak öğrenen örgütlerde mümkün olabilir. TKY' de en ilgi çeken öğrenme yollarından biri de örgütsel hatalardan hareketle öğrenmedir. Bu sistemde hatalar bir ceza aracı olarak değil, bir öğrenme aracı olarak görülmektedir (Temel, 1999).

2.2.3. Kalitenin Ölçümü

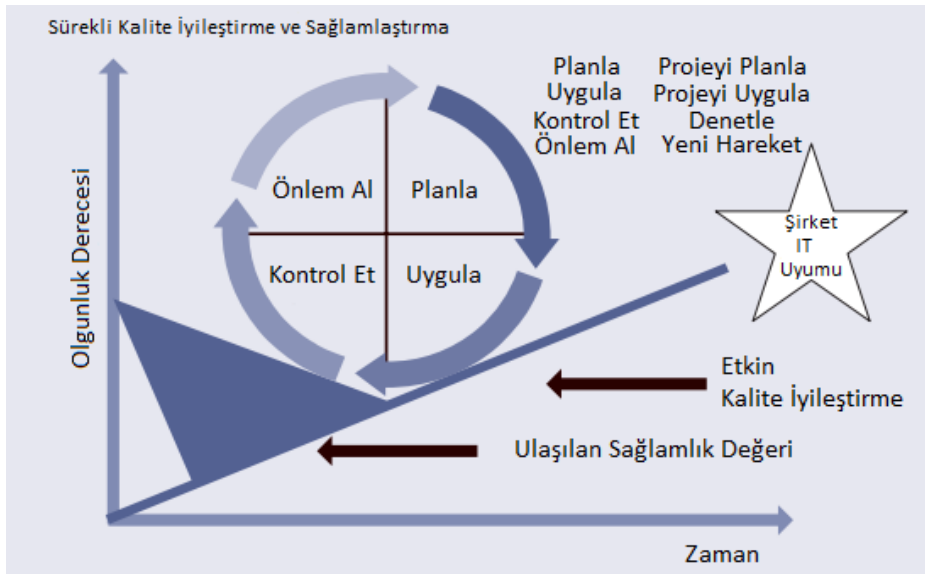
Rekabet kriterleri kalite, maliyet, hız üçlüsünden oluşmakta olup, üstün olmak için örgütün tüm yönleri ile gelişimi gereklidir. Gelişmede ölçümle ortaya çıkar. Çünkü ölçülmeyen şeyler geliştirilmez. Bu sebeptendir ki ölçüm ve istatistik Toplam Kalite Yönetiminin önemli parçalarından birisidir. İstatistiğin özellikle üzerinde durulmasının sebepleri şunlardır (Demir, 2008):

- a) Doğa olaylarının tümünde değişkenlik vardır. Bu değişkenlik ancak istatistikle ölçülebilir,
- b) Hataların çoğunluğu değişkenliklerden kaynaklanmaktadır. İstatistiksel olarak bilim teknikleri yardımıyla değişkenliklerin özellikleri, hata kaynağının belirlenmesini sağlar,
- c) İstatistiğin tekniği analizlere yardımcı bulunur, iletişim kolaylaşır ve konulara değişik yönlerden bakanların aynı yönde bakış açısı yakalamalarını sağlar.

Ölçüm ve istatistik yardımıyla örgüt çalışmalarında başarıya ulaşılması hedeflenir. Aşağıda Deming Döngüsünden kısa bahisle bazı yöntem ve teknikler ile istatistiki kontrol araçlarının isimlerinden bahsedilecektir.

Toplam Kalite Yönetimi uygulamasında kullanılan kontrol aşamasında en önemli araç Shewhart'ın ilk defa kullandığı ve bugün Deming veya PDCA Döngüsü adı verilen döngüdür (Şekil 1) Döngü (Plan Do Check Action / Planla Uygula, Kontrol et, Devam et)'den oluşur. Örgüt faaliyetlerini iyileştirmek üzere yapılan bir dizi işlemde oluşur. P'de

İşletmenin plan, politika ve stratejilerine uygun amaçlar ve hedefler belirlenir. D’de plan doğrultusunda yapılması gereken şeyleri uygulamaya geçilir. C’de yapılan çalışmaların sonuçları denetlenir. Hedeflerle sonuçlar karşılaştırılır. A’da düzeltilmesi gereken şeyler varsa düzeltilir yoksa gereken hedefe varılmıştır. Sürekli gelişmeyi sürdürmek üzere yeniden P’ye gelerek işlemlere devam edilir ve sürekli gelişme devam ettirilir. Sürekli gelişme sürecinin bir örgütte kalıcı ve sürekli yükselen bir trend izlemesi yönetim felsefesinin ve modelinin bu anlayışa uygun olmasına bağlıdır. (Kavrakoğlu, 1992).



Şekil 1: Deming Döngüsü (PDCA Shewhart Döngüsü)

Bunlardan başka kullanılmakta olan teknik ve yöntemlerden bazıları da Aksiyon Planı, Benchmarking, Beyin Fırtınası Yöntemi, Vızıltı Grupları Yöntemi, Dizayn Mühendisliği, Kalite Maliyeti, Müşteri İstekleri Analizi, Müşteri Üretici Modeli, Müşteri Üretici Anket Çalışması, Görüşme ve Mülakatlar Yapılması, Güç Alanı Analizi, İşleyiş Diyagramı, Oylama Yöntemi, Nominal Grup Tekniği ve Radar Tekniğidir. Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında kullanılan istatistiksel kontrol araçları olarak (Pareto Analizi, Neden Sonuç Diyagramı, Histogramlar, Kontrol Çizelgeleri, Süreç Akış Diyagramları, Dağılım Diyagramları, Hareket Çizelgeleri, Kontrol Tabloları), Yedi Yeni Araç (Yakınlık Diyagramı, İlişki Diyagramı, Matris Diyagramı, Ağaç Diyagramı, Ok Diyagramı, Proses Karar Program Tablosu, Matris Veri Analiz Diyagramı) adı verilen istatistiksel araçlardır (Yenersoy, 1997).

2.2.4 Sürekli Gelişim (Kaizen)

Japonca değişim (kai) ve iyi (zent) kelimelerinden oluşan kaizen kavramı “iyiye doğru sürekli değişim” anlamında kullanılmakta ve bir felsefeyi, bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Japonlara göre kaizen öyle bir düşüncedir ki, her Japon her geçen günün bir öncekinden daha iyi olması için, evinde, işinde, sosyal yaşamında sürekli bir gayret içinde olmalıdır (Şişman ve Turan, 2002).

Japonlar bu sürekli gelişme sürecini KAİZEN olarak tanımlarlar. Bu felsefenin ardında örgütün tüm faaliyetlerinin sürekli olarak geliştirilmesi vardır. KAİZEN, mükemmeliyete giden sonsuz bir yolculuktur. Hedef hem süreçlerin hem de insanların iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yöneliktir. Süreç alanları; personel, iş yönetimi, sistemler, malzeme, süre, tesisler, araç-gereç, makineler, yerleştirme düzeni, üretim düzeyleri, stoklar, düşünce tamdır. Süreç öğeleri, insan, makine, malzeme, metod ve ölçümdür. Bu öğeler yapılan iş ne olursa olsun her süreçte mevcuttur. Bunların sorgulanması gerekir. Sorgulama Beş "N" ve Bir "K" ile yapılmaktadır. Beş "N" ve Bir "K"nın kullanılması çalışanların süreçler üzerinde yoğunlaşmalarını ve sorgulamalarını sağlar. Beş "Ne, Nerede, Ne Zaman, Niçin ve Nasıl" dır. Bir "K"; Kim'dir (Güvercin, 2009).

Ne? Ne yapıyor? Ne yapılmalı?

Nerede? Nerede yapıyor? Nerede yapılmalıdır?

Ne Zaman? Ne zaman yapıyor? Ne zaman yapılmalıdır?

Niçin? Niçin yapılıyor? Niçin o şekilde yapılıyor?

Nasıl? Nasıl yapılıyor? Nasıl yapılmaktadır?

Kim? Kim yapıyor? Kim yapılmalıdır?

KAİZEN'de, ulaşılmış nitelik düzeylerinin sürekli ölçümü, değerlendirmesi ve gerekli her olayda değişikliğin yapılması vardır. Bunun için oluşturulan sistematığın belirli süreci ve bu süreç için daimi olarak gelişim varlığını sürdürür. Hata tespitinde hata önleme felsefesi kalite arayışının ilk sebebidir sonrasında ise daha yüksek bir kalite bilincini yansıtan daimi gelişim yaklaşımıdır. KAİZEN' de, örgüt güzel işler yapsa da daha da

iyisini yapabileceği anlayışı mevcuttur. Sistemin yürümesinde bütün yönetim kademelerine büyük görevler düşmektedir. Başta üst yönetim olmak üzere orta ve alt kademe yöneticileri ayrıca çalışanlarda çeşitli görevleri, rolleri üstlenmek durumundadırlar. Üst kademe yönetim grubunun rolü; Sürekli gelişmeyi (KAİZEN) temel bir yöntem olarak ortaya konmasını sağlamak, bu yöntemin kuruluşun her birimince anlaşılıp kabul edilmesini sağlamak, gerekli kaynaklardan tahsis etmektir. Orta kademe yönetim grubunun rolü; üst kademe yöneticileri ile belirlenen politikaların uygulanmasını, iş standartlarının belirlenip uygulanması ve iyileştirilmesini, tüm çalışanların KAİZEN düşünce ve uygulamasını tam olarak benimsemelerini, sorun çözme ve iyileştirme tekniklerini etkili olarak kullanmalarını sağlamaya yönelik eğitim almalarını sağlamaktır. Alt kademe yönetim grubunun rolü; kendi işlevsel birimlerinde KAİZEN yaklaşımının uygulanmasını, yaklaşımı uygulamaya yönelik plan ve programlar hazırlanmasını, iletişimin iyileştirilmesini, çalışanların moralinin en yüksek düzeyde tutulmasını, takım çalışmalarında öncülük ve rehberlik görevi yapılmasını, iyileştirme önerilerinde bulunmasını ve çalışanların da iyileştirme önerilerinde bulunmasını sağlayacak ortamı oluşturmaktır. Çalışma gruplarının yani iş görenlerin rolü ise; KAİZEN faaliyetlerine takım çalışmalarında yer alarak katılmak, iyileştirmeye yönelik önerilerde ve iyileştirme çalışmalarında bulunmak, birimler arası eğitim faaliyetine katılarak iş beceri ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmaktır (Öksüz, 2006).

2.2.5 Çalışanların Geliştirilmesi ve Eğitim

Çalışanların geliştirilmesi için öncelikle örgüt içinde değişimin gerekliliğine inanılması gerekmektedir. Ayrıca üst yönetimin liderliğinde, müşterilere hizmetin en önemli görev olduğunun kabul edilmesi, insan kaynaklarına önem verilmesi, yetkilerin mümkün olduğu kadar işi yapanlara devredilmesi, sıçrama ile sürekli gelişmenin birlikte yürütülmesi, bu bütün yönetilme şekline geçilmesinde (işimizi parçalayarak bölünmesine sebep olup sınırlandırıp, daraltan bu çerçeveli organizasyonlardan uzaklaşıp önem meydana getiren birimlerce örgütlenmeye geçilmesi), ekip çalışmalarından yararlanılması ve tüm bunların gerçekleşebilmesi çalışanların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyar. Bu nedenle çalışanların eğitilmesi, eğitimin bir yatırım olarak görülmesi başarının genel anahtarıdır. Çalışanlara yetkinin delegasyonunda hiyerarşi azaltılmalı, öneri sistemleri ile ekip çalışmalarında başarılar ödüllendirilmelidir. Açık kapı sistemi ve şeffaf, net yönetimle dönüşüm içerisindeki iş (jobrolation), işin zenginleştirilmesi ve asıl iş yanındaki bir başka

görevin de üstlenilmesiyle çalışanların gelişimi sağlanır (Yatkın, 2004).

Çünkü örgüt çalışanlarının potansiyelleri örgütün rekabet gücünü belirler. Çalışanlara verilecek güven ve onlara sağlanacak yetkiler bu potansiyellerin ortaya çıkmasını destekler. Sürekli gelişme gayesi ile çalışanların bu sürece katılımlarının sağlanabilmesi, onlara sağlanacak iyi eğitim imkanları ile daha çok öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yönelik tüm faaliyetler eğitim vs. ortaya konarak, örgütün başarıya ulaşmasında önemli rol oynar.

Kaliteli bir eğitim sisteminin uygulamaya konulmasıyla örgüte sağlayacağı yararlar maddeler halinde şöyle sıralanabilir (Yatkın, 2004):

1. Üretilen eğitim hizmetin çekiciliğini geliştirmek,
2. Örgütlerde israfla sonuçlanan ve işe yaramayan faaliyetlerin önüne geçerek kaynakların etkin, verimli ve rasyonel kullanımını geliştirip optimize ederek maliyetleri ve özellikle denetim maliyetlerini azaltmak,
3. Profesyonellik ve mükemmellik olarak karakterize edilen işlem yönetimi için katılım girişimini açıkça gösterecek bilgi iletişim kanallarının ve iş gücünün motivasyonunu sağlamak,
4. İş kurallarının ve prosedürlerin “kalite” kavramı çerçevesinde tanımlanmasını gereklilik olarak kabul etmek,
5. İş görenlere yeni yetenekler kazandırarak işin her alanında kaliteyi teşvik edip tüm örgütün müşteriye odaklanmasını sağlamak.

2.3 EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KALİTE

Bu başlık altında eğitimin önemi ve amacı, eğitim hizmetleri kavramı, eğitim hizmetinin özellikleri, eğitim hizmetinin faydaları, eğitim hizmetlerinde kalite kavramı konularına değinilmiştir.

2.3.1 Eğitimin Önemi ve Amacı

Eğitimli bireylerin nasıl yetiştirileceği konusu insanlığın varlığından itibaren devam

eden bir sorundur. Çünkü eğitimli bireyler devletin düzeni, toplumun refahı ve bireylerin mutluluğu için en önemli bir araçtır. Eğitimin amacı genç kuşaklara her şeyden önce insan sevgisinin öğretilmesidir.

İkel toplumların kültürlerinde, örgün eğitim, okul ve öğretmenlik gibi uzmanlaşmış kurumlar yoktur; genellikle kişilerin içinde bulunduğu toplumsal çevre ve bunların birbirine olan etkileri, okul işlevi görür, aynı zamanda yetişmiş bireylerin çoğu öğretmen pozisyonundadır. Toplumlar büyüdükçe ve geliştikçe, diğer kuşaklara aktarılacak bilgi birikimi, insanların tek başına kontrol edemeyeceği kadar artar ve bu kültürü aktarmanın daha özelliği ve etkin yollarının geliştirilmesi gerekliliği doğar. Eğitim kurumlarında ya da okul niteliği taşıyan yerlerde, öğretmenliği meslek olarak yapan kişiler tarafından devam ettirilen örgün eğitim bu gereksinimi karşılamak için oluşturulmuştur. Eğitimin örgün hale getirilmesiyle okul, çocukları belirli süreler dahilinde aileden ayırır ve öğrenim, genç kuşakların toplum tarafından kabul edilmiş bir faaliyeti olur (Güney, 2010).

2.3.2 Eğitim Hizmetleri Kavramı

Türkiye eğitim sistemi, karar vericinin merkez olduğu tekçi (unitary) bir sistem üzerine kuruludur. Merkezden gerçekleşen yönetim ile ülkenin genelinde eğitim hizmetlerinin dengeli dağılması, fırsat eşitliğinin, eğitimin sosyal adalet ve eşitlik ilkelerine uygun olacak şekilde ülkenin tamamına yayılması, ulusal düzeydeki projelerin gerçekleşmesi, ülke bütünlüğünün korunması ve gelişmişliğin artırılmasında önemli ve yararlı hizmetler sağlamaktadır (Kurt, 2006).

Son yıllarda meydana gelen merkezi yönetim görevlerindeki artışlar eğitim sisteminde tıkanmaların olmasına neden olmaktadır. Bu durum da görevler arasında taşra ve yerel yönetimler arasında sağlıklı bir dağılımın gerçekleşmemesine yol açmaktadır. Bu konuda uygulanabilecek çözüm merkezi yönetime bağlı taşra kuruluşlarının, yetki ve görevler açısından güçlendirilmesidir. Bu güçlendirmeyi sağlamanın yolu olarak da, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütmesinde; hizmette faydayı artırmak, gelişimini analiz etmek, halkın desteğini almak gibi belli amaçlar dahilinde diğer kamu kurumlarıyla işbirliği içinde olması ve birtakım görevleri onlardan yardım alarak gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu sayede hem iş bölümünde uzmanlaşma sağlanacak hem de eğitim sistemi daha fonksiyonel bir yapı içine girecektir (Güney, 2010).

2.3.2.1 Eğitim Hizmetlerinin Özellikleri

Eğitim hizmeti, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar tarafından öğrenme ihtiyacının karşılanması amacıyla sunulan, uzun dönemde toplumsal fayda sağlayan yarı kamusal içerik gösteren bir hizmet olarak tanımlanabilir. Bu hizmetin özel kesim örgütlerce sunulması durumunda oluşabilecek yoğun pozitif dışsallık nedeniyle hizmeti devletin regüle etmesi gerekir. Bu kapsamda temel olarak eğitim hizmetinin amacı da, bireysel ve kamusal yararın artırılması olmalıdır. Fakat ülkemizde verilen eğitim hizmetlerinin türüne göre, alt amaçlarında değişikliklerin olduğu görülür. Örneğin mesleki eğitimin alt amacı bireylere meslek edindirerek toplumsal üretime ve nitelikli iş gücünün istihdamına katkı yapmak olabilir (Adem, 1993).

Eğitim hizmeti, iktisatta refah artırıcı etkilerinden dolayı "karma mal" olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin yapıları açısından eğitimi algılayışlarına bakacak olursak federal yapıdaki ülkelerin eğitim hizmetleri yarı kamusal hizmet olarak algılanır. Ülkemizde ve benzer üniter yapıli ülkelerde ise, "zorunlu eğitim" kısmını oluşturan bölümü, genellikle tam kamusal hizmet biçiminde sunulur ve devlet tarafından finanse edilir. Yükseköğretimi oluşturan "gönüllü eğitim" kısmı ise, yarı kamusal nitelik taşıdığı için faydalanma bedelleriyle finanse edilir.

Eğitim hizmetinin kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler (Özgen, 2011):

a) Eğitim hizmetinin faydası, onun için yapılan fedakarlığa bağlı değişiklik göstermemektedir yani; Eğitim hizmeti için katlanılan fedakârlık ya da yapılan harcama ile eğitim hizmetinden elde edilen fayda arasında somut bir ilişki bulunmamaktadır.

b) Eğitim ihtiyacı sürekli olduğundan, diğer mal ya da hizmetlerle karşılaştırıldığında daha uzun sürede karşılanır. Bu anlamda eğitim hizmeti arz edilen ya da talep edilmesi gereken bir hizmet olmak zorundadır.

c) Eğitim hizmetinin faydası sürekli artar. Eğitim sürecinde edinilen bilgiler bütün süreçlere kademeli olarak etki eder. Bu sayede bilginin birikimi süreci hızlanarak devam eder.

d) Eğitim hizmeti, hem üretim hem de tüketim safhalarının tamamında gereklidir.

Bireyler yaşam koşullarını iyileştirmek ve kişisel gelişimini tamamlamak için her zaman eğitim hizmetlerini talep ederler.

2.3.2.2 Eğitim Hizmetlerinin Faydaları

Eğitim hizmetinin sağladığı faydalar, bireysel toplumsal nitelikli ya da doğrudan dolaylı olabilir. Bu faydaları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Özgen, 2011):

- Eğitimli bireylerde ve eğitimli bireylerin oluşturduğu ailelerin çocuklarında zihinsel gelişim ve çocuk sağlığı daha iyidir.
- Eğitimli bireylerin sağlık kalitesi de daha iyidir.
- Bir toplumda eğitime verilen destek ve okullaşma oranı ile araştırma, geliştirme düzeyi ve teknoloji difüzyonu arasında güçlü pozitif bir ilişki vardır.
- Toplumun eğitim kalitesinin artması ekonomik büyüme hızını da pozitif yönde etkilemektedir.
- Eğitim yoksulluğun azaltılmasında en önemli araçtır.
- Eğitim, sosyal olaylara yabancı kalmayı azaltıp siyasal katılımı ve oylama kalitesini artırır.
- Eğitim düzeyi artan toplumlarda suç oranlarında da düşüş yaşanır.
- Eğitim, toplumda şiddeti azaltarak bireyler arası sosyal uyumu güçlendirir.
- Eğitim, toplumların demokratikleşme düzeyini artırır.
- Eğitim hizmetlerinin faydaları konusunda araştırmalar sürekli olarak yenilenmekte ve bilimsel literatürler genişletilmektedir. Bu sayede eğitimin bireysel ve toplumsal faydaları daha net olarak anlaşılmaktadır.

2.3.3 Eğitim Hizmetlerinde Kalite Kavramı

Küresel ölçekteki yoğun rekabet ortamı ve gelişen yüksek teknoloji, okulların eğitimi ve yapılanması üzerinde etkili olmaya başlamış ve okullar uluslararası alanda diğer okullarla rekabet edebilir duruma gelmiştir. Bu nedenle öğrencilerinin ve okul çalışanlarının, kurumdan beklentileri gün geçtikçe artmıştır (Brookes ve Becket, 2007).

Kalitenin geliştirilmesi, eğitim sürecindeki faaliyetlerin sürekli iyileştirilmesi ve modernleştirilmesini gerektirir. Kaliteyi artırmak için eğitimin iç ve dış kalitesinin iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir. İç kalitede değişiklikler yapmanın amacı, eğitim süreçlerinin yalın ve akıcı hale gelmesidir. İş süreçlerinde oluşabilecek sorun ve hataların önlenmesi örgütünün uzun vadede maliyetlerinin düşmesini sağlayacaktır. İşletmenin dış kalitesini iyileştirme nedeni, dış müşterileri tatmini sağlamaktır. Bu açıdan uluslararası alanda yapılan yeniliklerin faydaları araştırılarak süreçlerin içine süratle aktarılması ve bu yolla yeni uygulanan öğrenme yöntemlerinin eğitime yansıtılması sağlanmalıdır. Böylece paydaşların tatmini ve kalitesi de artacaktır (Yıldız ve Ardıç, 1999).

Eğitim hizmetlerinde ürün herhangi bir mal ya da hizmet olmadığından eğitimde kaliteden bahsedilebilmesi için, eğitim örgütlerinin paydaşlarına ihtiyaç duyulan standartta hizmeti vermesi gerekir. Bu sayede bireyler gerekli eğitim yetkinliğine ulaşmış kişiler olarak hayatını idame ettirebilirler. Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün yapısı ve bu yapıya paralel değişiklik gösteren ürünlerdeki farklılık eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayırmaktadır (Çelik, 2000).

2.4 OKULLARDA KALİTE FARKLARININ NEDENLERİ

Okullardaki eğitim kalitesini etkileyen faktörler, iç ve dış faktörler olarak ikiye ayrılır. Bunlar (Ünalınış, 1998):

1. İç faktörler, yönetici, öğretmen, öğrenci programlar ve yöntemler.
2. Dış faktörler, hizmet alanları, sanayi üretim alanları, teknolojik değişmeler, toplumsal ihtiyaçlar ve ailelerdir.

Eğitim kurumları hedeflerini, stratejileri ve plânlarıyla birlikte iç-dış faktörlerle ihtiyaçların karşılanmasını hedeflemektedirler. O halde toplumsal değişimde en etkili olan ve eğitimin verildiği yerler olan okulların temel işlevlerinde değişiklik yapılması zorunlu

hale gelmiştir.

Okulların niteliğinin artması; yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkin katılımlarıyla ve bu katılımlarından haz almış olmalarıyla, öğrenci başarısı göz önüne alındığında sürekliliği olan başarılı yaklaşım ile mümkün görünmektedir. Bu yaklaşım, yönetimin kararlılığında ve tutarlılığında, öğrenci ile öğretmenin odaklanmasında, gerçekleri görmesinde, daimi gelişiminde, herkesin katılımları ile etkin öğrenmede önemli stratejilerini belirlenmesini sağlar. Etkin öğrenmenin stratejileri şu maddeler kapsamaktadır (Aksu, 2002, Çelik, ve Taşar, 2012):

- İnsanların nasıl ve neden öğrendiklerini anlama
- Doğru öğrenmenin ortamının oluşturulması
- Ferdi öğrenmenin gereksinimlerinin tanınması ve karşılanması
- Fikir benzerliğine ulaşılmış hedefler ile öğrenmenin planlanması
- Öğrenmenin fırsatları ve geliştirilmesi
- Öğrenmedeki çıktılarının değerlendirilmesi.

Eğitim süresinde insanların okulun amaçlarına uygun faaliyetlerde bulunması ve bu amaçların doğru yorumlamasıyla, eğitimin neticesinde başarılı kaliteli çıktılarının alınması sağlanacaktır, bu yüzden de önemlidir. Eğitimde hizmetin üretilmesi için okulda iç paydaşların faydalı öğrenme ve öğretme ortamlarını oluşturması, öğrencinin ihtiyaçlarının giderilmesi yönünden elzemdir.

Sallis (1993) ve Ensari (1999), eğitim içinde kalitenin etkilendiği fazlaca öge bulunduğunu söylemektedir. Bunlar; iyi oluşturulmuş, iyi işletilmiş fiziksel mekânlar, uzmanlıklar, ailelerin ve sivil toplulukların eğitim için verdiği finansal desteklerdir. Ayrıca öğretim yöntemlerinin ve teknolojilerinin çeşitlilikleri, öğretimin gelişmişlikleri, akademisyen nitelikleri, amaca yönelik güçlü liderlikleri, öğrencinin nitelikleri, dengesi iyi öğretim programları ve eğitim ortamında iletişim olarak belirtilmiştir (Akt: Erişen, 2003).

Kaliteli bir eğitimde sürekli ve hızlı gelişimin sağlanması çok önemli bir araçtır. Bu değişikliğe karşı okullarda gösterilecek direnci ve engelleri de güçlü araçları ile yıkar.

Kişileri suçlamayıp, eğitim sistemini bir bütün olarak ele alır (Uysal, 1998). Okulların kaliteden uzak bir eğitim vermemesi için, öncelikli olarak üst yönetimin konuyla alakalı eğitimler alması, bu eğitimlerin uygulanmasını sağlamaları gerekir (Ünalınış, 1998). Bu yönetimin uygulanabilmesi için; eğitim kuruluşlarında görevli yöneticiler diğere personele güven duymalı ve kalite konusunda bazı yetki devrinde bulunmalıdırlar. Daha sonra ise karşılıklı güvenin sağlanması gerekmektedir. Eğitimde, kalitenin yakalanabilmesi için, eğitim girdileri kaliteli olmalıdır. Eğitim girdileri ise;

1. Öğrenci,
2. Öğretmen,
3. Yöneticiler,
4. Fiziki ortam,
5. Eğitim programları,
6. Eğitim araçlarıdır.

Kalitenin bir yaşam biçimi olduğuna inanan vatandaşlar, eğitim kurumlarıyla yakından ilgilenmelidir. Öğretmen ve okul yöneticileriyle sıkı bir iş birliğine girerek öğretim programlarının uygulanması, okulun fizikî şartlarının eğitime uygun hale getirilmesi ve her şeyin ötesinde okul-aile çizgisinin hiç kopmaması için gayret sarf edilmesi, kalite çabalarına katkı sağlayacaktır.

2.4.1 Öğrenciler

Öğrenciler, eğitim örgütlerinin varlıklarının temel gerekçesidir. Öğrencisiz eğitim örgütü düşünülemez. Eğitim örgütlerinin dayanağı olan öğrenci ihtiyaçları temel alınıp, örgüt çalışmaları bu doğrultuda sürekli yenilenmelidir (Cafoglu, 1996).

Kaliteli bir eğitim sistemi klasik sistemin aksine öğrenci merkezlidir. Eğitim ve öğretimin odak noktası öğrencilerdir. Bu yönetim, öğretmene öğretme sorumluluğu verirken, öğrencinin de öğrenmedeki sorumluluklarını vermekte olan bir sistemdir. Sorumlulukların öğrenciyle paylaşılması, öğrenciye bireysel yeteneklerini ortaya koymasına ve kullanmasına aynı zamanda öğrencinin kendine olan güveninin artmasına

yardımcı olmaktadır. Etkin bir öğrenci bu sistemce; araştıran, her zaman daha iyisi için çaba harcayan, aktif katılımcılar olur (Uysal, 1998). Eğitim hizmetini alan öğrenci, okulun ya da öğretmenin müşterisidir (Yalçınkaya, 1996). Öğrencilerin okuldan beklentileri, seçtikleri eğitim alanında daha fazla ve kaliteli bilgi, daha iyi eğitim ortamı, iyi dereceler, mezuniyet ve diplomadır.

Varinli ve Uzun(1997) ise eğitimde kalitenin etkilendiği öğeleri beş ana kümede toplamıştır. Bunlar:

- Öğrenciler de kalite
- Öğretim elemanların da kalite
- Fiziksel ortam- teknik donanım da kalite
- Sosyal kültürel, akademik faaliyetler de yeterlilik
- İdare anlayışıdır.

Bu unsurlardan öğrenci kalitesi, eğitim sistemimiz için tam anlamıyla uygun değildir. Çünkü okullarımızda öğrenci seçimi yapılamamakta, öğrenciler kalitelerine göre okullara yönlendirilememektedir.

2.4.2 Öğretmenler

Okulların dolayısıyla da yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere sunacakları ortamlar öğrencinin kapasitesini tam olarak kullanabileceği ve geliştirebileceği mekanlar olmalıdır. 21.yüzyıl insanını yetiştirecek olan okullarda başta yöneticiler olmak üzere eğitimcilerin, öğrencisine nasıl öğreneceğini öğretmek, öğrenciye rehberlik eden, insan kaynaklarına değer veren, düşünen ve düşündürten, yeniliğe ve değişime açık; işini seven, toplumumuza ve ülkemize ihtimamı görev bilen, liderlik özelliklerine sahip, dünyayı güzelleştirmek için çaba harcayan, meslek bilgisi ve becerisi ile donanmış bireyler olması gerekmektedir. Ayrıca eğitimciler, Türk Millî Eğitiminin umumi amaçlarıyla ana prensiplerini benimsemiş, milletini ve insanı seven, Türkiye Cumhuriyeti'ne, Atatürk'ümüzün İlkelerine, Devrimlerine tutkun, modern, demokratik, laik dünya görüşlerine malik, mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip, sorumluluk duygusunu taşıyan, dilini iyi bilen ve doğru kullanan kişiler olmalıdır (Toklucu, 2000).

Oğuzkan ve Oral (1983)' a göre profesyonel bir öğretmen:

1. Alanıyla ilgili her türlü bilgiyi sadece bilmekle kalmayıp yeni bilgileri yaratıcı yollardan birleştirebilmelidir.
2. Eğitim programlarını çocukları aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.
3. Bilginin etkili bir biçimde kullanılmasına ilişkin yöntemleri, teknikleri ve materyalleri bilmeli ve kullanabilmelidir.
4. Olumlu insan ilişkilerini kurmanın yollarını bilmeli ve uygulamalı, başkalarının haklarına ve kendine saygılı olmalıdır.
5. Çocuğun okula ve öğretmene güvenmesini sağlayıcı tutarlı, adil, gerektiğinde kendisine yardım edileceği güvencesini veren, saygın tavırlar sergilemelidir.
6. Çocuğun problem çözme yeteneklerini oyunla birlikte arttırabilmeli, çeşitli etkinlikler sırasında ortaya çıkan doğal problemleri araç olarak kullanabilmelidir.
7. Öğretmenler kreatif olmalı ve çocuklar için de bu düşüncenin geliştirilmesine yönelik aktiviteler organize etmelidir. Ortaya çıkan anlık her durumdan yararlanabilmeli ve bu olay sayesinde ne öğretebilirim diye kendine sormalıdır. Bunun cevabını ararken yaş grubunun özelliklerini, hedefleri, okulu ve makro düzeyde toplumu göz önünde bulundurmalıdır.
8. Çocuğa olumsuz gelen her olayın bir trajedi olmadığını anlatabilmeli, böylece çocuğun kendini daha rahat hissetmesini sağlamalıdır.
9. Her olayda her bir çocuğu inceleyerek çocuğu bu olaylarda tanıyabilmelidir. Bazı çocukların yalnız bırakıldıkları zaman, bazılarının da grup içinde sorunlarını daha iyi çözebildiklerini unutmamalı, bu fırsatı sağlayarak müdahale etmesi gereken noktayı da tespit etmelidir.
10. Çocuğun empati kurmasını sağlayarak sosyal sorunları deneysel olarak çözme fırsatı vermelidir. Başarısızlık durumunda da bir çözüm bulunabileceği ümidini vermelidir.

11. Çocukların şikâyetlerini titizlikle değerlendirmeli, her zaman şikâyet edeni haklı çıkarmamalıdır.
12. Her zaman çocukları dinlemeli, onlara gerekli önemi verdiğini davranışları ile de hissettirmelidir. Ancak çocuğun bunu kötüye kullanmasına asla fırsat vermemelidir.
13. Çocuklarla konuşurken yetkin ve güven veren, sevecen bir ses tonu kullanmalı, tehditkâr, emredici, korkutucu olmamalıdır. Laubali ve argo bir imaj da yaratmamalıdır.
14. Grubu kontrol altında tutabilme yetisini iyi kullanabilmeli, sınıftaki tehlikeli her şeyi iyi takip etmeli ve gerekli önlemleri hemen alabilmelidir.
15. Çocuğa ihtiyacı olduğu zamanda ve ihtiyacı kadar yardım etmeli, bağımsızlığını desteklemelidir.
16. Kurumdaki personelle ilişkilerini olumlu ancak görevin gerektirdiği bir mesafe içinde tutmalıdır.
17. Canlı, hareketli, enerjik beden ve ruh sağlığı yerinde bir kişilik sergilemelidir.
18. Espri gücü olmalı kendisine yapılan şakalardan da hoşlanmalıdır.
19. Çocuğun ailesini tanımalı, olumlu bir ilişki içinde olmalıdır. Aile ile ilgili bilgileri almak için çocuğu sorgulamamalı, bilimsel olan tanıma tekniklerini kullanmalıdır. Bu bilgileri kendi kişisel merakını doyumak için veya başkalarına anlatmak için değil, çocuğun gelişimine yardımcı kullanmalıdır.
20. Çevreyi ve dünyayı çocukların görüş açısından algılama çabası içinde olmalıdır. Böylece planlamalarında da, çocuktan hareket ederek ihtiyaçlara göre daha etkili öğrenim yaşantıları düzenleyebilmelidir.
21. Olaylara çok yönlü bakabilmeli, sabırlı, hoşgörülü olmalı ve daha çok ödüle yer veren bir tutumu benimsemelidir.
22. Öğretmenlerin temel gayesi, öğrenci eğitirken amaç yalnız bilgilerin aktarılmasından ibaret olmayıp onların öğrenmek için istekli bir birey haline

getirmek ve gereken bilgilere öğrencilerin ulaşılmasını sağlamak olmalıdır.

Baykal (2005) ise, öğretmenin kendine has boyut yapma özelliğini, onun sistemdeki bir başka bileşenleri düzenlemesi, denetlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesi (4D) mezuniyeti ve yeteneğidir şeklinde tanımlamıştır. Demirel(1999)'e göre de, öğretmenlerin şahsi niteliklerini güdüleyici, başarı odaklı, profesyonel; meslek niteliklerini ise öğrenme sürecinde etkinlik planlama, öğretimdeki yöntemin tekniğinden faydalanma, etkin bir iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı doğru kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehber olma gibi hususlarca gruplandırmıştır.

Aksu'ya göre de insanı yetiştirecek öğretmenlerin şu özelliklere sahip olması gerekir: Öğrencilere mülahaza etmeyi mülahaza ettiklerini açıklamayı, dinlediklerini, analiz etmeyi, yaratıcı olmalarını öğretmelidir. Ayrıca öğretmenlerin, sorun çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten, öğrencileriyle etkin iletişimde kalabilen, öğrencilere yani çocuklarına çeşitli öğrenme sahaları sunan, öğretim teknolojilerini kullanabilen, üreten, grup çalışmalarına eğilimli, çevresindekilere model sayılan, branşındaki uluslararası gelişmeleri izleyen, bilgi pınarından yararlanan, eğitimin kalitesinin artırılmasında liderlik eden kişiler olması istenmektedir (Aksu, 2005).

Öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarının uygulaması zorunlu olup bu programların sistemli, işlevsel ve etkili olmaları beklenir. Bilimde değişim, toplumda değişim, okulda değişim, öğretmenlerin kişisel değişimi, öğretimdeki süreç değişimi, çocukların gelişmesi konusunda terfiler, öğretmenin görev öncesinde aldığı eğitimden kaynaklı eksikliklerin giderilmesi, iletişimde boşlukların doldurulması zorunlulukları ve bunun gibi durumlar öğretmenleri hizmet içi eğitimden geçirilmesini zorunlu kılar. Öğretmenler öğrencilerin kendi aralarında birbirlerini kabullenmesinde ön ayak olmalı, öğrenci cinsi ya da yaşı gözetmeden birlik ve beraberlik içerisinde oyunlar tertip etmelidir. Bu yol neticesinde elde edilebilecek kazanımsa çocukların öncelikli olarak sınıfta sonrasında ise dışarı hayatta uyum içerisinde ve mutlu bireyler olarak yaşamasını sağlayacaktır. (Küçükahmet, 1997).

Eğitimciler asabiyet, üzüntü ve tiksinti gibi olumsuz duygular yaşayan çocuklar ile bizzat ilgilenmeli, bu öğrencilere sabır ve ilgi göstermeli, lüzumlu açıklamalar yapmalıdır. Öğretmenler, çocuklara güven vermeli, onlardan başarı beklediğini, kendilerinin de bunları yapabilecek güçlerde gördüğünü hissettirmeli, gerekirse bunları söylemeli, öğrencilerin

moral ve motivasyonunu artırmalı, özgüven kazanmalarını sağlamalıdır (Dönmez, 2004).

2.4.3 Yöneticiler

Eğitim yöneticileri; hızlı değişim neticesinde toplumun eğitim örgütlerinden istediği beklentileri karşılamak zorunluluğunda olup bir yandan da kendi alanlarındaki gelişimleri yakinen izlemek durumundadır (Çelik, 2000). Yönetimdekilerin görev ve sorumlulukları ise herkesin başarılı olacağı ortamlara imkan tanımaktır. Modern okul yöneticileri; genel insan bilgilerine erişmiş, etkin iletişimde beceri sahibi, önderlik özelliği olan, dilimizi duru ve temiz bir şekilde kullanan, matematik, tarih ve felsefi eğitimleri almış, ekstra bir dil bilen, teknolojiye ayak uydurabilen, bilgiyi yönetebilen, bedenen ve ruhen sağlıklı, eğitim için gönüllü yöneticiler olmalıdır. Özellikle, kendisini yenilemeyen, çağdaş teknolojiden yararlanmayan ve vizyonu olmayan bir kurum ve vizyonu olmayan bir yöneticinin 21. yüzyıl insanına ve toplumuna cevap vermesi mümkün değildir. Okul yöneticilerinin, okul içerisinde takım ruhu oluşturmadan, güveni ve kararlara katılımı sağlamadan okulunda sinerji yaratması ve kaliteyi yakalaması mümkün değildir. Dolayısıyla eğitimde kalite için öncelikle okulları yöneten kişileri doğru seçmek ve yetiştirmek gerekmektedir (Toklucu, 2000).

Kurumların yönetiminde, kalite yönetim anlayışına uygun olarak değerlendirme ve geliştirilmesinde yöneticiler sorumlulardır (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007).

Yöneticiler,

- Okullarda yaptıkları tüm çalışmaları, ilgililer ile birlik ve beraberlik içinde gerçekleştirerek eğitim yılı öncesinde planlar ve düzenlerler.
- Eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için, eğitimin ve yönetimin verimliliğini artırır, gerekli araştırmaları yapar, eğitimle ilgili gelişmeleri izler ve bunları değerlendirirler.
- Eğitim programına göre yıllık ve günlük plânların hazırlanması sırasında ve başka faaliyetlerde; öğretmenlere rehber eder, plânlarına imza atar ve çalışmalarını denetlerler.

- Kurumun temizlik, disiplin ve düzeni ile öğretmenlerin personellerin sağlığı, temizliği ve beslenmeleriyle ilgili çalışmaların takibini yapar. Öğrencilerin gelişim özelliği, ihtiyaçları ve çevre şartları istikametinde hazırlanmasında; müdür yardımcısı ve öğretmenlerle iş birliği yapar.
- Okulun binasının ve tesislerinin kullanımı, bakımı, temizliği, afetlere karşı korunması, binanın fiziki durum ve donanımından kaynaklanmış kazaya sebebiyet verebilecek merdivenleri, radyatörleri, sobaları, kornişleri, kapıları, pencereleri, kayganlaşmış zeminleri, oyun materyalleri ve buna benzer unsurlar karşısında okul için ve dışının güvenliği için gerekli önlemlerin alınmasını sağlar.
- Ayrıcalıklı özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için önlemler alır, bu öğrencilerin eğitim materyallerinin sağlanması, kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gereken tedbirleri alır.
- Kurumun yıllık bütçe hazırlığını, ödeneklerinin vaktinde yönetime uygun şekilde işlemlerini takip eder, bunun da bütçe ile alakalı makamlara gönderilmesi sağlar.
- Eğitim istatistiklerinin, ödenek talebi çizelgelerinin ve resmi yazıların eksikliği ve hatası olmadan hazırlanmasını sağlar ve ilgili birimlere zamanında gönderir.
- Kurumla ilgili olağanüstü durumlarda ilgili birimlere bilgi verir.
- Eğitim ile ilgili kanunları, tüzükleri, yönetmelikleri, yönergeleri ve genelgeleri vaktinde çalışanlarına duyurur.
- Personelin göreve başlamasında ya da görevden ayrılması durumlarında, kurumun demirbaş eşyasını, ayniyat yönetmeliği hükümlerince devir-teslim eder.
- Okul öncesinde eğitimin yaygınlaşması amacı ile toplantılar, paneller, sempozyumlar ve buna benzer etkinlikler düzenler ve gerekli çalışmaları yapar.
- Çalışanlarının disiplin ve sicil işlemleri ile ilgili işlerini yürütür.
- Veliler tarafından verilen ücretlerin harcanması için gerekli prosedürü uygular.

Milli Eğitim Bakanlığının yöneticiler için belirlediği standartları okullar düzeyinde

denetlemesi ve geliştirilmesi konusunda yöneticileri desteklemeye devam etmesi de gerekir. Kurumdaki yöneticiler, kurumlarının kaliteli bir şekilde eğitimde hizmet verebilmeleri hususunda, kurumlarının yukarı sistemde olan yönetimdeki kademeleri ve aşağı sistemleri olan eğitimde ortamlara; sınıflarda öğretmenler, çocuklar, çocukların ebeveynleri ve sonunda toplum karşısında iyi derece sorumlulukları olan kişilerdir. Sonuca gelirse kaliteli yöneticilerin, vizyon sahibi, donanımı olan, sorumluluklarının bilincinde kişiler olması eğitim ortamında büyük bir önem teşkil etmektedir (M.E.B., 2007).

2.4.4 Fiziksel Mekân

Öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşmesi ve iyi sonuçların alınabilmesi için öğrenmede uyarıcıların yoğunlukları arttırılıp, öğrenmenin ihtiyaç olduğunun anlaşılması ve bunları engelleyecek faktörlerden uzaklaşarak, azaltılarak sağlanır (Senemoğlu, 2004).

İyi yapılandırılmış ve doğru bir şekilde düzenlenmiş bir sınıfta öğretmenin verdiği eğitimin kalitesi artar, çocuklar kendilerini sınıfa ait hisseder ve özgürce hareket ederler. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyalleşmesine, çocukların oyun yeteneğinin gelişmesine ve problemlerle karşılaştıklarında çözüm geliştirmelerine olanak sağlar. İyi düzenlenmemiş bir sınıf ortamında ise sınıf içinde kargaşa meydana geldiği gibi bunun yanında öğretmenin de ekstra yorulmasına neden olur. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken önem teşkil eden noktalar vardır. Bu da sınıfın öğrencilerin sayılarına göre uygun olmasıdır. Sınıfta mevcut yaş grupları değişiklik göstermektedir. Farklı yaş gruplarına göre öğrenci sayısındaki değişim iyi eğitimle mümkündür. Ancak özellikle büyük yaşlarda öğrenci sayısının iyi belirlenmesi gereklidir. Eğer standardın üstünde öğrenci olduğunu varsayarsak eğitimci etkinlikleri kısıtlanmış olacak ve öğrenciler ile ilgilenme süresi azalacaktır (Coughlin, 1997).

Toplu yaşanan kurumlarda havalandırma doğal bir ihtiyaçtır. Öğretim mekanlarının aydınlık olması, ışık alması, kullanılan renkler ve eğitim materyalleri ile ortamın eğitim-öğretime uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğretim yapılan sınıf, laboratuvar gibi mekanların yanında sportif ve kültürel faaliyetlerin yapıldığı yerlerin de doğru planlanması ve donatılması eğitimde kaliteyi etkileyen temel unsurlardandır.

2.4.5. Eğitim Programları

Eğitim programlarının dört ana elemanı bulunmaktadır. Bunlar; hedef, içerik,

öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirmedir. Birinci eleman hedefli; hedef kavramında öğrenen için kazandırılacak beklendik davranış yer almaktadır. İçerik ise; eğitim programında hedefe denk düşen konular bütünüdür. Öğrenme-Öğretme süreci ise, hedefe ulaşmada öğrenme-öğretme modeli, yöntem, strateji ve tekniklerin seçilecek olması belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede amaç ve davranışın tek tek ölçülüp, beklenen davranışa ne kadar kazandırıldı, dolayısıyla eğitimde nitelikte kontrole vurgu yapılmaktadır (Demirel, 2003).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini müfredat diğer bir ifadeyle eğitimde programlar oluşturur. Açıklayacak olursak; eğitim programlarında nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı bulunmaktadır (Yüksel, 2003). Eğitim programı öğrenen için, okul veya okulun haricinde planlı etkinliklerle sağlanmış öğrenim yaşantısı olarak tanımlanır. Bu tanımda yer alan öğrenen hayatları boyunca da öğrenmeyi isteyen bireyler olacağı ortadadır. Öğrenenlere eğitim programları aracılığı ile öğrenme yaşantıları sağlanmaktadır. Roland C. Doll's (1986)' da eğitim programını; okuldakilerin sorumluluğu altındaki öğrencilerin değerleri, tutumları, değişen tavırları, gelişen becerileri, bilgilerin kazanılması ve anlayışın olduğu bir süreç ve içerik olarak tanımlamaktadır.

İngiltere' Kalite Güvence Kurulu (Quality Assurance Agency) ; Eğitimde kalitenin etkilendiği öğeleri altı grupta toplamakta, standartları aşağıdaki boyutlarda belirleyip değerlendirmektedir (Erişen, 2003: 38):

- Eğitim programı
- Öğretme, öğrenme ve değerlendirme
- Öğrenci gelişimi ve başarısı
- Öğrenci desteği ve rehber hizmeti
- Öğrenme kaynağı
- Yönetimler

Bunların yanında Başaran (2000) eğitim programını; belirli öğrenme çağında veya alanda yetişecek öğrencinin yine belirli eğitim amacına ulaşabilmeleri sebebiyle planlanan ve gerçekleşen eğitimsel etkinlikler bütünü olarak tanımlar. Eğitim programı, eğitsel

amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır; yalnız okutulacak konuları değil, okulun eğitim iş görenlerince planlanmış tüm eğitsel etkinliklerini kapsar. Eğitim programı tasarlanan değil, gerçekleştirilebilen eğitsel etkinliklerdir. Başka bir deyişle, süreklilik gösteren örgütlenmiş öğrenim yaşantılarından oluşur.

Başaran (2000)'ın belirttiği üzere bir okulun eğitim programında mutlak surette şunlar bulunmalıdır:

1. Öğrencilerin Gelişim Özellikleri: Eğitim programının uygulanacağı, çocuk, ergen ya da yetişkinin eğitim yönünden bedensel, bilişsel, devinimsel, duygusal, toplumsal ve törel gelişim özellikleri gösterilmelidir. Eğitim programının gelişim özelliklerine, gelişim özelliklerinin de eğitime karşılıklı etkilerine programı uygulayanların dikkati çekilmelidir.
2. Öğrencilerin Ulaşacağı Eğitsel Amaçlar: Eğitim programının uygulanmasıyla öğrencilerin kazanacağı nitelikler tek tek ve açıklamalı olarak belirtilmelidir.
3. Öğrenim Yaşantıları: Eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmeye araç olacak öğrenim yaşantıları, kazandıracığı davranışları içeren konularıyla birlikte gösterilmelidir. Hedef davranışlar (bilgi, beceri ve tutumlar) anlaşılacak biçimde açık ve seçik olarak her konunun (ünitenin) başında yer almalıdır.
4. Öğrenme Ortamı: Öğrenmenin sağlanması için gereken ortam ayrıntılarıyla belirlenmelidir. Kullanılacak eğitim teknolojisi, araçlar, gereçler ve öğretim yöntemleri, gerekirse öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek yöntemsel ve ruhsal hazırlık yolları gösterilmelidir.
5. Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi: Eğitim programı, öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin ilke ve yöntemleri göstermekle birlikte, uygulamaya kılavuzluk edecek örnekleri de vermelidir.
6. Öğrenmenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi: Eğitim programına eşlik edecek ve koşut olacak etkili çalışan bir ölçme ve değerlendirme (ya da sınav) yönetmeliği hazırlanmalıdır.
7. Öğrenmenin Dönütünün Sağlanması: Eğitim programında ya da ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde, öğrenmenin sürecinden ve sonucundan

sağlanacak, öğrencinin öğrenmesine ve eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin dönüt bilgilerden nasıl yararlanılacağı açık olarak ve örnekleriyle gösterilmelidir.

Eğitim programlarına temel teşkil eden ilkeler başında, her öğrencinin kendine özgü olduğu ve bu kendine özgülüğün hem çevresel hem de kalıtsal etkenlerin bir araya gelmesi ile oluştuğu yer almaktadır. Çocukların farklı özellik, geçmiş ve yaşantıya sahip olduğunu bilerek programları düzenleme yaklaşımı benimsenmeli, eğitim programlarının özü, yaşanılan çevre ve toplumun gereksinimlerinden çıkmalıdır (M.E.B., 1997).

Şu an ülkemizde yürürlükteki programın konsepti hiyerarşiye dayanmaktadır. Çocukları hesap etmeyen, sanayideki devrim temelinde birleşen eğitimin paradigması çok yanlış uygulamalardan biri olmaktadır. Konular çocukların kognitif, duyuşal, psiko-motor özelliklerince hazırlanmadığından, zamanın gerisinde kalınmış ve birçok konuda bilgiler programda tutulmaktadır. Bunun gibi bir program anlayışına ise 21. yy. 'da yer verilemez (Tezcan, 1998).

Bilgi toplumunun eğitim anlayışı, öğrencilerin gözlenmesiyle birlikte ilgilerinin, yeteneklerinin ve farklılıklarının cevabını ortaya koyan, çeşitliliğe giden programların uygulanması; programlarda müşterek mecburi derslerin yanı sıra, farklı ilgi ve istidatlarına göre seçilen dersler bulunması, her öğrenci grubu için ayrı programların yapılmasını gerektirir (Kuzgun ve diğerleri, 1997). Kazanılmış beceriler birey ve toplumun geniş yelpazede ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Bu kazanımlar fert ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyerek uygun hale getirmelidir. Ayrıca bu beceriler bireylerin öncelikli olarak kendisinin sonrasında ise bütün toplumun birlik ve beraberlik içinde barışık, tümleşik yaşaması için gereken sosyo-kültürel yetenekleri ve duyuşal yeterlilikleri kazandırmalıdır (Balay, 2004).

Çetiner (1996)'in belirttiği üzere; kalite yönetimine göre eğitim kurumunun uygulayacağı müfredat klasik anlayışta olduğu gibi merkezi otorite tarafından sadece politik çıkarları korumaya yönelik olmamalı, günün gereksinim ve koşulları dikkate alınıp kalite sürecindeki “sürekli gelişme” olarak ifade edilen “tam öğrenme” esas alınarak hazırlanmalıdır.

Kaliteli bir okulda program, düşünmeye engel olmamalıdır. Düşünmek; gözlem,

tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve başka yollarla sağlanan verileri, kavramsallaştırmanın, uygulamanın, analiz etmenin, değerlendirmenin disipline edildiği halidir. Okullarda hangi bilginin öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar vardır. Program büyük çaplı ama yüzeysel bilgilerin yerine, konuları derinliğine işleyecek bir biçimde düzenlenmelidir. Öğrenci, aldığı bilgiler ile farklılıkları yakalayabiliyor, konuyu tartışabiliyor, problemleri çözebiliyor, olaylara ve olgulara açıklama getirebiliyorsa aldığı bilgi derin demektir (Özden, 2005).

OECD (1990) raporlarına göre eğitim programlarının öğrenci ve eğitimden beklentisi olan herkese yönelik olarak hazırlanıp, öğrenciyi günümüzden geleceğe hazırlaması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin fiziki, sosyal, kişisel ve entelektüel gelişmelerini teşvik için organizasyonel çatı içerisinde cesaretlendirilen ve şekillenen uygulamalardan oluşmalıdır (Akt: Cafoğlu, 1996). Eğitim programları, okullarımızda kalitenin sağlanması, dolayısıyla kaliteli okulların geliştirilmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okullarımızda uygulayacağımız program özetle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde merkez nokta olmalıdır.

Başarı oranı yüksek okulların var olan programlarının ihtiyaçları yönünde farklılaştığı ve öğrenciler için anlam kazandırıldığı görülmektedir (Özden, 2005).

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve onların bireysel yeteneklerine yönelerek kendilerine gelişme fırsatları sunmak için standart programlar, kalite zaviyesi bakımından zenginleştirilerek farklılaştırılarak genişleyen ve derinleşen öğrenim olanakları sunulmalıdır. Böylece öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilecek ve eğitimde farklı özelliklerin göz önüne alınması sağlanacaktır.

2.4.6. Aile ve Personel

Okulların ve ailelerin iş birliği; öğretmenlerin velileri ve öğrencileri tanınması kadar, ailelerinde okulları, müfredatı ve öğretmenleri tanınmasına yardım etmektedir. Aileler bu durumda öğrencinin öğrenme ortamını ve öğretmenlerin çalışma koşullarını daha yakından izlemektedirler (Carlson, 1989). Eğitimciler öğrencilerin gelişimlerini en iyi şekilde takip edebilmeleri için, onların haklarında çok detaylı bilgileri öğrenmeleri gerekir. Öğretmenler ancak bu durumda çocuğun gelişimini gözlemleyebilir ve geliştirebilirler. Bunun için eğitimciler çocukların aileleriyle yakından ilişkili kurup, iş birliği içinde bulunmaları

lazımdır. Özellikle küçük yaş grubu çocukların velilerinden alınan bilgiler çocukların eğitimi açısından çok önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin dikkatlerini şu hususlara çekmek gerekir;

- Eğitimcilerin aileler ile birlik ve beraberlik içinde çalışmaları ve belli periyotlarla iletişime geçmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenler velilerin çocuklarla ilgili tercihini ve hedeflerini onaylamalı ve bu tercihlere değer vermeleri gerekmektedir.
- Eğitimciler, ebeveynlere çocukları hakkında bilgiler vermeli ve çocukların gelişimleriyle alakalı belirli zamanlarda konferanslar, seminerler düzenlemelidir.
- Çocukları hakkında doğru bilgi sahibi olabilmek için ebeveynlerin, çocuklarının değerlendirilme süreçlerine katılmaları sağlanmalıdır.
- Eğitimciler, çocukların ailelerine müfredat hakkında bilgiler vermeli ve gerektiğinde ailelerin gözlemci, etkin katılımcı ve denetimci olarak müfredata dahil olmaları sağlanmalıdır.
- Uygun zamanlarda çocuklar için eğitim-öğretim sorumluluğu alan öğretmenler; sosyal servislere, sağlık kuruluşlarına, danışmanlara ve ebeveynlere öğrencilerin gelişimleriyle alakalı bilgileri paylaşmalıdır (Copple ve Bredekamp, 2009).

Aile eğitimin temel dinamiklerindedir. Okul sistemi içinde yer alan yönetici ve öğretmen yanında öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşmasında aile de çok önemli yer tutar. Ailenin çocuğun şekillenmesindeki yeri ve önemi gözetilerek eğitim öğretim planlanmalıdır. Öğrenciye yönelik eğitimsel hedeflere ulaşabilmede öncelikle ailede başlayan değişim ve gelişim öne çıkmaktadır. Kalite unsurları içinde aile, eğitim politikaları açısından eksik kalan bir unsur olarak yer almaktadır. Bu durum ailenin eğitimin içinde aktif olarak yer almasının gerekliliğine kapı açmaktadır.

2.5 OKULDA KALİTELİ EĞİTİM VE ÖNEMİ

Öğrenme, bireylerin yaşamı boyunca her yerde ve her koşulda varlığını gösterecek bir süreçtir. Bunun için öğrenme gelişigüzelikten kurtarılarak ve bir sisteme bağlanarak eğitim ve öğretimin planlı olması ihtiyacı doğmuş, bu amaçla okul ismi verilen

kuruluşların oluşması sağlanmıştır (Balcı, 2002). Oluşan kurumların temel dinamikleri olan pek çok unsur mevcuttur. Başta öğrenci olmak üzere toplumu oluşturan kurumlar, yönetici, öğretmen ve veli de bu çerçevede yer almaktadır.

Bireyin eğitimini, sosyal kurumlarla kültürel ve ekonomik ortam etkiliyorsa da onun eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulup görev yapan asıl sosyal kurum okuldur. Okul, iyi bir toplum yaratmak için bireyler üzerinde çalışan bir atölyedir ve burada planlı, programlı bir toplumun yaratılması amaçlanır (Türkmen, 2003).

Bir eğitim sisteminin etkililiği, temel sistemleri olan okulların etkili olmasına bağlıdır. Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir (Başaran, 2000: 12). Bir eğitim organizasyonu olarak insanların eğitimlerinin temel alındıkları yoğun etkileşim sistemiyle organizasyonlardaki tüm bireylerin doğrudan etkilendiği bir yapıdır (Cafoglu, 1997). Toplumların tarihinde oldukça eskiye dayanan toplumsal bir birim olmakla birlikte okul, ulus devletlerle birlikte gelişip yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde toplumlara geleceğe dönük yön veren temel aktör okullardır. Özdemir (2000) ise okul kavramını şöyle tanımlar: Okullar toplum, aile, öğrenci ve öğretmen gibi ilgili grupları çekişmelerini lanse eden çok türlü görevleri vardır. Bu yüzdendir ki okulların görevlerine sistemdeki farkı grupların perspektiflerinden bakmakta fayda vardır.

Tüm örgütler gibi okullarında amaçları vardır. Fakat okulun amacı sadece eğitimi ve öğretim değildir. Örgüt mensuplarının gerçekleştirebileceği umut, istek, beklentileri de okulun amaçları içerisinde düşünülmelidir. İyi bir okul, çevresini etkilemiş, insan değeri ve yüceliklerini benimsemiş, eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin başarıya ulaşmasını ilke edinmiş, eğitim ihtiyaçlarını karşılamış, sorun çözme, kreatif düşünme eğilimi için uygun şartlar geliştirmiş, öğrencilerin gelecekteki yaşamları için hazırlık yapmış, demokrasiye uygun bir okul toplumu ve tüm bunlar için kullanışlı bir örgüt kültürü oluşturmuş okuldur. (Başaran, 2000).

Geçmişten günümüze okulların yapısı, özellikleri, amaç ve işlevleri yönünden değişikliklere uğrayarak varlığını sürdürmüştür. Bu değişim bireyin ve toplumun ihtiyaçlarında da meydana gelmektedir. Okul ile var olduğu toplumun birbirlerine uyumlu olarak gelişme göstermesi değişime gösterdikleri ortak tutuma bağlıdır.

Değişme bütün sistemler için olduğu kadar okul için de geçerlidir. Okul yapısı

içindeki bir sistemin değişmesi bütün sistemleri etkileyecektir. Sistem düşüncesine göre, toplum içindeki bütün kararların birbirleriyle ilişkili ve koordineli olarak alınması zorunludur ve bu, okula yüklenen misyon ile doğrudan ilgilidir. Çünkü okul ürün kavramıyla ifade edilen yeni nesli, toplum için yetiştirmekte ve hazırlamaktadır (Cafoğlu, 1997). Ayrıca, eğitimdeki ve öğretimdeki uygulamaların mihrak öğelerinden birisi olan bilgi, konusundaki anlayışta değişmektedir. Bilginin kat-i olmayacağı, doğruluğu bilimin yolları ile ispatlanmış olsa dahi göreceli olduğu dolayısıyla bilginin mutlak olamayacağı ileri sürülmektedir. Bilginin, yaşadığımız zaman içindeki işlevselliğinin dikkate alınması gerektiği ve bilginin fertlere ve toplumlara göre mana kazanan geçici bir repertuar gibi görülmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Yeniçağın başarılı insanı sürekli kendini geliştiren ve yenileyen insan olacaktır. Bu anlamda eğitimin hayat boyu devam etmesi önem kazanmaktadır (Erdoğan, 2002).

Günümüz eğitim sistemiyle alakalı sorunlarımızın olduğu aşikardır. Öğrenciler okullardan, toplumun isteklerini karşılamak için yeterli bilgi ve beceri kazanmadan mezun olmaktadır. Kalite içermeyen bir eğitim sisteminin çıktısı olan öğrenciler, toplumsal refah maliyetlerinin yükselmesine sebep olmakla birlikte; gelecekte yetişecek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak içinde hazır değildirler. Ayrıca toplum içerisinde de uyumu yakalayamamışlardır (Ensari, 1999).

“Başaran (1994) ise; bu konuda, dünyanın gelişimine süratine uyum sağlayabilecek, azalan kaynakların beraberinde getirdiği problemlere cevap verebilecek, kendine yaşanabilecek uygun bir ortam kurabilecek kısaca kişiler kendi problemlerini çözebilecek aynı zamanda ülkenin sorunlarının çözülmesinde de katkı sunabilecek insan yetiştirmeyi amaçlayan temel eğitim yerine; günümüzde, çoğunluğu işlevi olmayan bilgilerin ezberlenmesi olayına dayanan, üst öğrenim basamaklarına öğrenci hazırlama emeği içinde bocalayan bir eğitim sistemi vardır.” (Akt: Uysal, 1998). Eğitim sistemimiz orta öğretimin sonuna kadar öğrencilere, düşünmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı öğretmek yerine üst öğrenim sınavlarına hazırlanmayı amaçlayan, ezberci ve yaratıcılığı yok edici niteliktedir (Bulut ve diğerleri, 1997).

Günümüz okulları, öğrencilerin neyi öğrendiğinden çok ne kadar fazla bilgiyi ezberlediği üzerinde yoğunlaşmaktaydı. Yapılan son değişiklik ile bunun önüne geçilerek çağdaş eğitim sisteminin kurulmasına yönelik çalışılmaktadır.

Her ne kadar öğretim programları, öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsü ve doğrultusunda yetiştirecek, sorun çözme istidatları ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak, araştırma yapmayı, grup şeklinde çalışmayı teşvik edecek biçimde düzenlenmemiş olsa da Fatih projesi ile bilim ve teknolojinin paralelinde yürüyen bir yapı kurulmuştur.

Eğitim, bizim toplumumuzda öğretildiği haliyle çocuğun yeteneklerine cevap bulamadığı bir sistemle bugüne kadar yürütülmüştür. Gerçekten de dikkat edilirse erken yaşlarda okula gitmek için sabırsız olan çocuklar, eğitim yaşantılarının sonuna doğru okuldan kurtulmak için çaba harcayan gençlere dönüşmektedir. Gençlerin eğitimlerindeki bu sürecin neresinde öğrenmeye karşı isteklerini, sevinçlerini, yaratıcılıklarını, aldıkları hazzı yitirdiklerini, hangi zamanlarda ailelerini ya da öğretmenlerini hoşnut edecek çalışmalar sergilediklerini araştırmak büyük önem taşır. Bunun için eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilerin öğrenme durumlarını eğlenceli hale getirerek bu sürecin eğlenceli olduğunu benimsetmektir. Bunun yanında öğrencilerin eğitim sürecinde değişiklikler ile karşılaşmaları durumunda da devamlılığın sağlanması amaçlanır. Okullarda temel eksiklik de tam olarak bu öğrenme aşkıdır (Langford ve Cleary, 1999).

Klasik eğitimi öngören okullar sistemi öğretmen ile öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin eş zamanlarda ve eş hızlarda öğrendiğini varsaymaktadır. Bu sistem öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışı üzerine kurulmuştur. Çağdaş okullar ise, öğrencilerin sadece öğretmenden değil, birbirlerinden, çevrelerinden kendi hız ve potansiyellerine göre öğrenmelerine imkan tanımaktadır. Yeni teknolojilerden etkilenip verimlilik sağlayabilmek için de yönetici ve öğretmenlerin hizmet içinde ve öncesinde bilgilendirilmeleri gerekli görülmüştür (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998). Okullarımızda süregelen geleneksel anlayış sürekli tüketen, sorun çözmede yetersiz bireyler yetiştirmektedir. Ancak yavaş yavaş eğitimde yeni arayışlar ve yaklaşımlar belirmeye başlamıştır.

2.6 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar bölümüne yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki başlık altında yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, okullar arası kalite farkının nedenleri ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalar ele alınmıştır.

Önder ve Güçlü' nün (2014), “İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri” araştırmasında, akademik başarı yönünden ilköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim basamağında okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için kamu kaynak dağılımı, öğretmen eğitimi, öğretmen değişim hızı, aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi, okul-aile işbirliği, eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı, öğretim liderlerinin yetiştirilmesi, değerlendirme ve takip sistemi kurulması alanlarında düzenlemelerin yapılması gerektiği anlaşılmıştır.

Helvacı ve Aydoğan' nın (2011), “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmasının amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri belirlemektir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin, etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin, sırasıyla en fazla eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü ve okul aile, öğretmen veli ilişkisi olmak üzere dört tema altında toplandıkları görülmektedir. Eğitim-öğretim süreci teması altında yer alan başlıca özelliklerin; eğitim-öğretimi bir bütün halinde yürütmesi; sosyal-kültürel-sportif alanlarda başarılı olması; eğitim-öğretim konularında etkili olup kaliteye önem vermesi; eğitim-öğretimde başarılı olması; öğrenci merkezli eğitim yapması; öğretimde teknolojiyi kullanması ve takip etmesi olduğu görülmektedir. Okul-çevre ilişkisi teması altında yer alan başlıca özelliklerin, topluma faydalı vatandaşlar yetiştirebilmesi; toplumda ağırlığını hissettirip değişikliğe neden olabilmesi; çevresiyle uyumlu olması; toplumun beğenisini kazanıp toplumda aranması; okul çevre ilişkisine önem vermesi olduğu görülmektedir. Okul iklim ve kültürü teması altında yer alan başlıca özelliklerin, disiplinli olması; öğrenci ve öğretmenlerin huzurlu ve mutlu olması; öğretmenler arasında

sağlıklı bir iletişime sahip olması; uyumlu olması olduğu görülmektedir. Okul aile-veli ilişkisi teması altında yer alan başlıca özelliklerin, okul aile birliğine önem vermesi; öğretmen veli ilişkisini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin görüşlerinin, liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk temaları olmak üzere iki tema altında toplandıkları görülmektedir. Liderlik özellikleri teması altında yer alan başlıca özelliklerin, eşitlik ve adalete önem vermesi; personeliyle iç içe olup iyi ilişkiler kurması; tutarlı ve istikrarlı olması; anlayışlı olması ve empati kurması; yol gösterici bir lider olması; gelişmelere açık olması, öneri ve çözümler üretmesi; sorunlara karşı duyarlı olması; personelinin haklarını savunması; fiziği düzgün ve bakımlı olması; öğrenciye ve öğretmene nasıl davranması gerektiğini bilmesi özellikler olduğu görülmektedir. Görev-sorumluluk teması altında yer alan başlıca özelliklerin; sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesi; mevzuata, yönetmeliklere ve kurallara uygun hareket etmesi; işinde deneyimli ve alanında bilgili olması; sosyal aktiviteleri en iyi şekilde organize etmesi gibi özellikler olduğu görülmektedir.

Işıkoğlu (2007) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite” konulu araştırmanın amacı, Denizli il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan okullar yapısal ve işlevsel kalite yönünden sınırlı bulunmuşlardır. Yapısal kalitenin işlevsel kaliteye olan etkileri incelendiğinde, sadece öğretmenin hizmet yılının işlevsel kaliteye etkisi bulunmuştur.

Erden ve Erdem (2013) tarafından İlköğretim okullarında, okul yaşamı kalitesini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmaya, Van il merkezindeki resmi ilköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 430 öğrenci katılmıştır. Veriler, Ainley ve Bourke (1992) tarafından geliştirilen “okul yaşamı kalitesi” ölçeğinin uyarlanması sonucu elde edilen “ilköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre “fırsat ve başarı, sosyal bütünleşme, genel doyum ve öğretmen” alt boyutlarında değerlendirilen okul yaşamı kalitesi, fırsat ve başarı alt boyutunda hiç ve diğer alt boyutlarda çok az düzeyinde algılandığı belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin genel doyum ve öğretmen algıları 7. sınıflara göre daha olumludur. Kız öğrencilerin öğretmen alt boyutuna ilişkin algıları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Sınıf mevcuduna göre, 26-30 kişilik ve 41-45 kişilik sınıflar, 46 ve üzeri sınıflara göre

daha az genel doyum algısına sahip olmuşlardır. Sınıf mevcuduna göre, 36-40 kişilik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hem daha az ve hem de daha çok öğrencili sınıflara göre algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Petek ve Önder (2015) tarafından yapılan “Ortaokulların fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği)” konulu araştırmada, ortaokulların eğitimsel kaynaklarının fırsat ve imkan eşitliği yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, devletin tüm okullara yaptığı eşit harcamalar (yakıt, elektrik, internet ve telefon gibi) dahil edilmediğinde, okulların gelir kaynaklarının hayırseverler, bağışlar ve ailelerden toplanan paralara göre değiştiği ve en çok devlet katkısının il merkezindeki ortaokullara yapıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin aynı kurumda görev yapma uzunluğunun ve ortalama mesleki hizmet sürelerinin yerleşim birimi büyüklüğü ile doğru orantılı arttığı saptanmıştır. Köy okullarında öğretmen değişim sirkülasyonunun çok fazla ve öğretmenlerin daha az deneyimli oldukları belirlenmiştir. Derslerin okulun norm kadrolu branş öğretmenlerince yürütülme oranının köy okullarında düşük olduğu, dolayısıyla, bu okullarda tüm derslerin, değişik oranlarda farklı okuldan görevlendirilen veya ücretli branş öğretmeni ile ya da değişik statüde çalışan farklı branştan öğretmenlerce yürütüldüğü tespit edilmiştir. Okulların fiziki donanımıyla ilgili ortalamalarının yerleşim yerine göre önemli değişiklik göstermediği, bu anlamda tüm okulların benzer kaynaklara sahip oldukları anlaşılmıştır.

Balcı (2002), “Etkili Okul: Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması” konulu çalışmasında, Türkiye’deki ilköğretim okullarında, “etkili okul özelliklerine” göre bir değerlendirme yapılmasını ve böylece okul yöneticileri ve öğretmenlere olması gereken durum hakkında ışık tutarak ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yardımcı olunmasını amaçlamıştır. Belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere araştırmaya katılanlara, araştırmacı tarafından geliştirilen ve “okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler” olmak üzere etkili okulun beş boyutunu içeren bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, yapılan bu araştırma hakkında şunlar söylenebilir:

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre, okul yöneticisi faktörü bakımından orta ve alt düzeyde bulunan özellikler daha çok, yöneticinin doğrudan öğretimle uğraşmak için bazı işlerini astlarına devretmesi, sınıfları bizzat ziyaret etmesi,

sürekli öğrenciler ile temas etmesi gibi davranışlar içeren öğretim liderliği alanına girmektedir. Ancak, okul yöneticisinin asıl işi öğretim liderliği olmalı, “yönetmelik liderlik öğretim liderliğini destekliyor” olarak algılanmalıdır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin eğitim yöneticisi faktörünü algılamalarında yaş, branş ve öğretmenlik hizmet süresi gibi etkenlerin etki etmediği görülmüştür.

2. Öğretmenlerin algılamalarına göre, orta ve alt düzeyde bulunan “öğretmenler” faktörüne ilişkin özellikler, öğrencilere yönlendirilmiş ev ödevi verme, tüm öğrencilere öğretebileceğine inanma, onların bir konuyu öğrenmelerine çok zaman ayırma gibi genelde öğrencilerin daha çok öğrenmesine katkı getirci özellikler izlenimi vermektedir. Öğrencilerin bu konulara daha az eğilmeleri, sınıfların çok oluşundan kaynaklanabilir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin, “öğretmenler” faktörünü algılamasında yaş, branş ve öğretmenlik hizmeti süresi gibi değişkenlerin etkili olmadığı saptanmıştır.
3. Okul ortamına ilişkin özellikler içinde orta ve alt düzeyde algılananların genelde öğretim sürecinin özüne değil de araç-gereç eksikliği, küçük sınıflarda 66 öğretim yapılmaması gibi destekleyici etkenlerle ilişkili olduğu ve öğretmenlerin “okul ortamı” faktörünü algılamalarında, hizmet süresinin etkili olduğu görülmüştür.
4. Öğretmen algılamalarına göre, diğerlerine oranla daha az gerçekleşme imkanı bulan “öğrenciler” özelliklerinin, okul kültürü ve yönetimin tutumuna bağlı olduğu, bu algılamalarda yaş, branş ve öğretmenlik hizmet sürelerinin etkisinin bulunmadığı saptanmıştır.
5. Öğretmen algılamalarına göre, “veliler” faktörüne ilişkin özelliklerin hepsinin orta ve alt düzeyde gerçekleşmekte, bu ise etkili okul faktörleri içinde en az gerçekleşme olanağı bulan faktörün “veli” faktörü olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ayrıca bu boyuta ilişkin algılamaların yaş, branş ve hizmet süresine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Argon ve Yılmaz (2006), “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” konulu araştırmalarıyla Düzce merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı ve öğretim süreci, okul kültürü ve

ortamı ile okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini araştırmıştır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerini belirleyip, okul etkililiğinin katılımcılarla ilgili değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit ederek geleceğe dönük okul reformu ve okulları iyileştirme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutmayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Düzce ili ilköğretim okullarında, etkili okul boyutları arasından öğretmen ve yöneticiler tarafından en etkili bulunan “yönetici” boyutu, en az etkili bulunan ise “öğrenci” ile “okul çevresi ve veli” boyutları olmuştur.
2. Yöneticilerin, Düzce ili ilköğretim okullarında etkili okulun, “öğretmen” boyutundaki görüşleri farklılık gösterirken, diğer boyutlarda bir farklılık görülmemiştir.
3. Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarında etkili okulun; “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutundaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık gösterirken diğer boyutlarda farklılık göstermediği görülmüştür.

Şişman (2002), “Etkili Okulla İlgili İlkokullarda Bir Araştırma” konulu çalışmasıyla, 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Eskişehir’deki resmi ilkokulların (ilköğretim okulları hariç) belirlenen boyutlar ve etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda geleceğe dönük okul reformu ve okulları iyileştirme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutmayı amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan ve tarama modelinde olan bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre, ilkokullar genelinde etkili bulunan boyut, “okul yöneticisi” boyutu olmuş, bunu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmen”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci”, “öğrenci”, “okul çevresi ve veli” boyutları izlemiştir.
2. Merkez ilkokullarda altı boyut arasında ilk üç sırada “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “okul çevresi ve veliler” boyutları bulunurken, çevre ilkokullarda ilk sıralarda “okul yöneticisi”, “öğretmen” ve “okul programı ve eğitim-öğretim

süreci” boyutları yer almıştır.

3. Okul yöneticisi boyutu dışındaki diğer boyutlarda merkez ve çevre ilkokulları arasında merkez okulları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Balcı, bu sonuçlardan yola çıkarak; okullarda bireysel rekabetten çok işbirliğine dayalı öğrenmelerin sağlanmasını, okulla ilgili her türlü düzenleme ve 67 etkinliklerde, çevre-veli beklentilerinin dikkate alınmasını, sınıf yönetimi konularında daha fazla iyileştirmeye gidilmesini, okullarda ödül sisteminin geliştirilmesini, farklı düşünme ve bunu ifade edebilme konusunda öğrencilere teşvik sağlanmasını önermiştir.

2. 6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Leonard (2002), ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi vb. birçok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. 16 öğretmen ve 448 ilköğretim 5.-6. sınıf öğrencisi üzerinde, yapılan araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin diğer tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin okula devamsızlık etme oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okuldaki stres ve tatminsizlik yaratan faktörler azaltıldığında ve okul, bireylerin bulunmak istediği bir ortam haline getirildiğinde hem öğretmen hem de öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyi yükselmektedir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin bilişsel ve duyuşsal ölçümleri arasındaki bağıdır. Okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrenciler, daha düşük başarı göstermekte ve daha sık devamsızlık yapmaktadır.

Gauthier (1983) tarafından kaliteli okulların göstergesi olarak etkili okulla ilgili bulunan boyutlar, yedi başlıkta toplanmıştır. Bunlar ise aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Akt: Şişman, 2002):

- a. Güvene dayalı düzenli çevre
- b. Açık okul misyonu
- c. Öğretim liderliği

- ç. Yüksek beklentiler
- d. Öğrenme fırsatları ve öğrenmeye ayrılan zaman
- e. Öğrenci gelişiminin sık izlenmesi
- f. Okul-aile ilişkileri

Levin ve Lezotte (1990) ise yaptıkları araştırmalarında kaliteli okulların göstergesi olarak etkili okulu şöyle tanımlamışlardır (Akt: Balcı, 2002):

1. Üretken okul iklimi ve kültürü
2. Öğrencinin temel becerileri kazanmasına yoğunlaşma
3. Öğrenci gelişiminin uygun yönetimi
4. Okulda yapılan pratiğe dönük personel geliştirme
5. Olağanüstü liderlik
6. Ailelerin katılımı
7. Etkili öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları
8. Öğrencilerden yüksek beklentiler

Yukarıdaki ilgili araştırmalar dikkate alındığında, okulların kalite noktasında en fazla kamu kaynak dağılımı, öğretmen eğitimi, öğretmen değişim hızı, aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi, okul-aile işbirliği, eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı, öğretim liderlerinin yetiştirilmesi, değerlendirme ve takip sistemi kurulması alanlarında düzenlemelerin yapılması ve okul müdürlerinin etkililiğinin vurgulandığı görülmektedir.

3.BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, öğretmenlerin ve yöneticilerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999)

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini; 2016 – 2017 Eğitim-Öğretim yılında Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 1158 öğretmen ve 212 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 336 öğretmen ve 43 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Örnekleme kapsamına giren ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak üzere anket kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, anketi yanıtlayacak katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin beş soru bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okulda çalışma süresidir.

Anketin ikinci bölümünde ise katılımcıların, okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla danışman ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri Anketi” yer almaktadır. 24 maddeden oluşan bu ankette, dörtlü likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde konuya ilişkin 40 maddelik havuz oluşturulmuştur. Bu havuz oluşturulurken görüşme tekniği kullanılarak 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile görüşülmüş ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda anket; öğrenciden, öğretmenden, yöneticiden, fiziksel mekândan, eğitim programlarından, aile ve personelden kaynaklanan faktörler olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan veri toplama aracının kapsam geçerliliği uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Eğitim Yönetimi alanında uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda uygulanabilir hale getirilmiştir. Veri toplama aracının dil geçerliği ise Türkçe Eğitim alanında uzman öğretim elemanlarına sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak sağlanmıştır. “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Görüşleri” anketinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği için Cronbah alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.89 ve 0.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olarak (>.70) kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

3.4. VERİ ANALİZİ

Bu araştırmada anketin birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin *okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin* belirlemeye yönelik 24 maddelik 4'lü likert tipinde görüş anketi kullanılmıştır. Katılımcılar görüş anketinde yer alan her bir madde “1= Ülkemizde okullar arasında kalite farkına neden olan bir faktör değildir.” dan “4= Ülkemizde okullar arasında kalite farkına çok düzeyde neden olan bir faktördür.” şeklinde cevaplandırılmıştır. Buna göre anket maddelerine katılım puan ortalaması 0-1.75 ise “Hiç”, 1.75-2.50 arası “kısmen”, 2.50-3.25 arası “orta düzeyde” 3.25-4.00 arası “çok” düzeyde katılmayı göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüş anketinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği için Cronbah alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.89 ve 0.91

olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olarak ($>.70$) kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Diğer taraftan okullar arası kalite farkına ilişkin görüş anketinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.



4. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren katılımcıların (okul yöneticisi ve öğretmen) demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları (n = 379)

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	191	50.4
	Erkek	188	49.6
Görev Durumu	Okul yöneticisi	43	11.3
	Öğretmen	336	88.7
Branş	Sınıf Öğretmeni	67	17.7
	Branş Öğretmeni	312	82.3
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	155	40.9
	6-10 yıl	115	30.3
	11-15 yıl	46	12.1
	16-20 yıl	22	5.8
	21 yıl ve üzeri	41	10.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	13	3.4
	Lisans	328	86.5
	Lisans Üstü	38	10.0
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	309	81.5
	6-10 yıl	49	12.9
	11-15 yıl	16	4.2
	16-20 yıl	3	0.8
	21 yıl ve üzeri	2	0.5

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %50.4’ü kadın, %49.6’ı erkek olup %88.7’i öğretmen %11.3’ü okul yöneticisi olarak %17.7’i sınıf öğretmeni %82.3’ü branş

öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcıların %40.9’u 1-5 yıl, %30.3’ü 6-10yıl, %12.1’i 11-15 yıl, %5.8’i 16-20 yıl ve %10.8’i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip iken %3.4’ü ön lisans, %86.5’i lisans ve %10’u lisans üstü eğitime sahiptir.

Diğer taraftan Tablo 2 katılımcıların okulda çalışma süresi bakımından incelendiğinde katılımcıların %81.5’i 1-5 yıl, %12.9’u 6-10yıl, %4.2’i 11-15 yıl aynı okulda görev yaptığı görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşleri (n = 336)

Madde	\bar{x}	SS	Düzeyi
M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi.	3.45	.75	Çok
M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması.	3.39	.82	Çok
M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları.	3.38	.80	Çok
M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.36	.78	Çok
M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması.	3.35	.82	Çok
M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması.	3.32	.83	Çok
M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi.	3.32	.80	Çok
M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır	3.32	.80	Çok

bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması.			
M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması.	3.30	.76	Çok
M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.25	.83	Çok
M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar.	3.22	.82	Orta
M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar.	3.22	.84	Orta
M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması.	3.17	.91	Orta
M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması.	3.16	.82	Orta
M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması.	3.08	.95	Orta
M19. Bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi.	3.02	.92	Orta
M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.	3.00	1.04	Orta
M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması.	2.97	1.00	Orta
M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması.	2.96	.95	Orta
M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri.	2.92	.99	Orta
M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması.	2.90	.98	Orta
M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması.	2.90	.94	Orta
M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması	2.72	1.05	Orta
M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.	2.63	.96	Orta

Tablo 3’deki maddelerin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenlere göre okullar arasındaki kalite farkının nedenleri bakımından “M16.Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi ($\bar{x}=3.45$)”, “M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması ($\bar{x}=3.39$)”, “M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları ($\bar{x}=3.38$)”, “M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.36$)”, “M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması ($\bar{x}=3.35$)”, “M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması ($\bar{x}=3.32$)”, “M10. Çevresel ve coğrafi faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi ($\bar{x}=3.32$)”, “M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.32$)”, “M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ($\bar{x}=3.30$)” ve “ M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.32$)” görüşlerine “çok düzeyde” katıldıkları anlaşılmaktadır.

Buna karşın Tablo 3’den ilköğretimde görev yapan öğretmenler okullar arası kalite farkının nedenleri bakımından;

“M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.22$)”, “M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.22$)”,

M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması ($\bar{x}=3.17$)”

M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması ($\bar{x}=3.16$)”,

M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması ($\bar{x}=3.08$)”

M19. Bazı okullarda, taşımali eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ($\bar{x}=3.02$)”

M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri ($\bar{x}=3.00$)”

M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması ($\bar{x}=2.97$)”

M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması ($\bar{x}=2.96$)”

M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri ($\bar{x}=2.92$)”

M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması ($\bar{x}=2.90$)”

M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması ($\bar{x}=2.90$)”

M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması ($\bar{x}=2.72$)”

M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması ($\bar{x}=2.63$)” şeklindeki görüşlere “orta düzeyde” katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli faktörleri arasında “M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi ($\bar{x}=3.45$)”, “M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması ($\bar{x}=3.39$)”, “M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları ($\bar{x}=3.38$)”, “M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.36$)”, “M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması ($\bar{x}=3.35$)” yer aldığı söylenebilir.

4.2.1. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet bakımından *t*-testi sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
M1	Kadın	185	3.08	.87	334	2.583	.010*
	Erkek	151	2.81	1.03			
M2	Kadın	185	2,95	,96	334	,713	,476
	Erkek	151	2,87	1,02			
M3	Kadın	185	3,04	1,02	334	,738	,461
	Erkek	151	2,95	1,07			
M4	Kadın	185	3,46	,75	334	1,791	,074
	Erkek	151	3,30	,90			
M5	Kadın	185	3.31	.76	334	2.327	.021*
	Erkek	151	3.10	.93			
M6	Kadın	185	3.31	.79	334	2.194	.029*
	Erkek	151	3.11	.84			
M7	Kadın	185	3.41	.67	334	4.118	.000*
	Erkek	151	3.05	.95			
M8	Kadın	185	3.35	.71	334	4.638	.000*
	Erkek	151	2.94	.89			
M9	Kadın	185	3.04	.94	334	2.902	.004*
	Erkek	151	2.74	1.00			
M10	Kadın	185	3.44	.73	334	3.138	.002*
	Erkek	151	3.17	.85			
M11	Kadın	185	3.48	.75	334	3.111	.002*
	Erkek	151	3.20	.89			
M12	Kadın	185	3.51	.68	334	4.700	.000*

	Erkek	151	3.09	.93			
M13	Kadın	185	3.05	.88	334	3.215	.001*
	Erkek	151	2.72	.98			
M14	Kadın	185	3.45	.70	334	3.332	.001*
	Erkek	151	3.16	.90			
M15	Kadın	185	3,41	,75	334	1,180	,239
	Erkek	151	3,30	,82			
M16	Kadın	185	3,45	,72	334	,060	,952
	Erkek	151	3,44	,79			
M17	Kadın	185	3,35	,73	334	1,360	,175
	Erkek	151	3,24	,79			
M18	Kadın	185	3.11	.96	334	2.773	.006*
	Erkek	151	2.81	1.02			
M19	Kadın	185	3.12	.85	334	2.371	.018*
	Erkek	151	2.89	.98			
M20	Kadın	185	2,68	,90	334	,880	,379
	Erkek	151	2,58	1,04			
M21	Kadın	185	3.28	.83	334	4.199	.000*
	Erkek	151	2.85	1.04			
M22	Kadın	185	3.35	.81	334	4.226	.000*
	Erkek	151	2.94	.97			
M23	Kadın	185	3.54	.71	334	4.155	.000*
	Erkek	151	3.18	.86			
M24	Kadın	185	2.99	.91	334	5.528	.000*
	Erkek	151	2.38	1.11			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullar arası kalite farkına ilişkin diğer maddelerde (M1, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M18, M19, M21, M22, M23, M24) ifade edilen görüşlere daha çok katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre kadınların lehinde olan maddeler şunlardır:

“M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması. [t (334)=2.583, p<.05]”

“M5.Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar. [t (334)=2.327, p<.05]”

“M6.Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar. [t (334)=2.194, p<.05]”

“M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması. [t (334)=4.118, p<.05]”

“M8.Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması. [t (334)=4.638, p<.05]”

“M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması. [t (334)=2.902, p<.05]”

“M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi. [t (334)=3.138, p<.05]”

“M11.Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması. [t (334)=3.111, p<.05]”

“M12.Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması. [t (334)=4.700, p<.05]”

“M13.Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması. [t(334)=3.125, p<.05]”

“M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması. [t(334)=3.332, p<.05]”

“M18.Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması. [t (334)=2.773, p<.05]”

“M19.Bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi. [t (334)=2.371, p<.05]”

“M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması. [$t(334)=4.199, p<.05$]”

“M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması. [$t(334)=4.226, p<.05$]”

“M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları. [$t(334)=4.155, p<.05$]”

“M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması. [$t(334)=5.528, p<.05$]”

4.2.2. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Branş Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin branş değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t -testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş bakımından t -testi sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
M1	Sınıf Öğretmeni	60	2.95	.91	334	-.048	.962
	Branş Öğretmeni	276	2.96	.96			
M2	Sınıf Öğretmeni	60	2.78	.96	334	-1.156	.248
	Branş Öğretmeni	276	2.95	.99			
M3	Sınıf Öğretmeni	60	2.90	1.08	334	-.822	.412
	Branş Öğretmeni	276	3.02	1.03			
M4	Sınıf Öğretmeni	60	3.40	.79	334	.136	.892
	Branş Öğretmeni	276	3.38	.83			
M5	Sınıf Öğretmeni	60	3.15	.97	334	-.680	.497
	Branş Öğretmeni	276	3.23	.82			
M6	Sınıf Öğretmeni	60	3.05	.93	334	-1.786	.075
	Branş Öğretmeni	276	3.26	.79			
M7	Sınıf Öğretmeni	60	3.07	.84	334	-1.873	.062
	Branş Öğretmeni	276	3.29	.82			

M8	Sınıf Öğretmeni	60	3.10	.86	334	-.662	.508
	Branş Öğretmeni	276	3.18	.81			
M9	Sınıf Öğretmeni	60	2.88	1.04	334	-.187	.852
	Branş Öğretmeni	276	2.91	.97			
M10	Sınıf Öğretmeni	60	3.28	.76	334	-.408	.684
	Branş Öğretmeni	276	3.33	.81			
M11	Sınıf Öğretmeni	60	3.47	.72	334	1.201	.231
	Branş Öğretmeni	276	3.33	.84			
M12	Sınıf Öğretmeni	60	3.35	.78	334	.293	.769
	Branş Öğretmeni	276	3.32	.84			
M13	Sınıf Öğretmeni	60	3.06	.91	334	1.503	.134
	Branş Öğretmeni	276	2.86	.95			
M14	Sınıf Öğretmeni	60	3.23	.77	334	-.904	.367
	Branş Öğretmeni	276	3.34	.81			
M15	Sınıf Öğretmeni	60	3.38	.76	334	.254	.799
	Branş Öğretmeni	276	3.36	.78		.259	.796
M16	Sınıf Öğretmeni	60	3.47	.72	334	.230	.818
	Branş Öğretmeni	276	3.44	.76			
M17	Sınıf Öğretmeni	60	3.33	.75	334	.368	.713
	Branş Öğretmeni	276	3.29	.76			
M18	Sınıf Öğretmeni	60	3.07	.88	334	.801	.424
	Branş Öğretmeni	276	2.95	1.02			
M19	Sınıf Öğretmeni	60	3.10	.84	334	.765	.445
	Branş Öğretmeni	276	3.00	.93			
M20	Sınıf Öğretmeni	60	2.82	.87	334	1.628	.105
	Branş Öğretmeni	276	2.59	.98			
M21	Sınıf Öğretmeni	60	3.17	.91	334	.748	.455
	Branş Öğretmeni	276	3.07	.96		.778	.439
M22	Sınıf Öğretmeni	60	3.27	.82	334	.940	.348
	Branş Öğretmeni	276	3.14	.93			
M23	Sınıf Öğretmeni	60	3.55	.72	334	1.875	.062
	Branş Öğretmeni	276	3.34	.81			
M24	Sınıf Öğretmeni	60	2.52	1.05	334	-1.661	.098

Branş Öğretmeni 276 2.76 1.05

Tablo 5’te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin branş bakımından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Öğrenim Durumu Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu bakımından t-testi sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
M1	Ön lisans ve Lisans	304	2.97	.95	334	.891	.374
	Lisans üstü	32	2.81	1.03			
M2	Ön lisans ve Lisans	304	2.91	.99	334	-.125	.900
	Lisans üstü	32	2.94	.98			
M3	Ön lisans ve Lisans	304	2.99	1.04	334	-.536	.592
	Lisans üstü	32	3.09	1.06			
M4	Ön lisans ve Lisans	304	3.40	.80	334	.762	.447
	Lisans üstü	32	3.28	1.05			
M5	Ön lisans ve Lisans	304	3.21	.85	334	-.230	.818
	Lisans üstü	32	3.25	.84			
M6	Ön lisans ve Lisans	304	3.20	.82	334	-1.585	.114
	Lisans üstü	32	3.44	.80			
M7	Ön lisans ve Lisans	304	3.25	.82	334	.203	.839
	Lisans üstü	32	3.22	.91			
M8	Ön lisans ve Lisans	304	3.17	.81	334	.506	.613
	Lisans üstü	32	3.09	.89			

M9	Ön lisans ve Lisans	304	2.93	.98	334	1.705	.089
	Lisans üstü	32	2.63	.98			
M10	Ön lisans ve Lisans	304	3.32	.80	334	-.166	.868
	Lisans üstü	32	3.34	.83			
M11	Ön lisans ve Lisans	304	3.37	.80	334	.958	.339
	Lisans üstü	32	3.22	1.01			
M12	Ön lisans ve Lisans	304	3.35	.80	334	1.634	.103
	Lisans üstü	32	3.09	1.06			
M13	Ön lisans ve Lisans	304	2.92	.93	334	.961	.337
	Lisans üstü	32	2.75	1.02			
M14	Ön lisans ve Lisans	304	3.33	.79	334	.736	.462
	Lisans üstü	32	3.22	.97			
M15	Ön lisans ve Lisans	304	3.36	.78	334	-.352	.725
	Lisans üstü	32	3.41	.80			
M16	Ön lisans ve Lisans	304	3.46	.72	334	1.061	.290
	Lisans üstü	32	3.31	1.00			
M17	Ön lisans ve Lisans	304	3.32	.74	334	1.379	.169
	Lisans üstü	32	3.13	.87			
M18	Ön lisans ve Lisans	304	3.00	.98	334	1.521	.129
	Lisans üstü	32	2.72	1.14			
M19	Ön lisans ve Lisans	304	3.03	.91	334	.723	.470
	Lisans üstü	32	2.91	1.00			
M20	Ön lisans ve Lisans	304	2.63	.97	334	.055	.956
	Lisans üstü	32	2.63	.94			
M21	Ön lisans ve Lisans	304	3.12	.94	334	2.093	.037*
	Lisans üstü	32	2.75	1.05			
M22	Ön lisans ve Lisans	304	3.20	.89	334	2.333	.020*
	Lisans üstü	32	2.81	1.00			
M23	Ön lisans ve Lisans	304	3.39	.79	334	1.161	.246
	Lisans üstü	32	3.22	.87			
M24	Ön lisans ve Lisans	304	2.72	1.06	334	.185	.853
	Lisans üstü	32	2.69	.93			

*p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü öğretmenlerin okullar arası kalite farkı bağlamında “M21. *Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması. [t (334)=2.093, p<.05]*” ve “M22. *Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması. [t (334)=2.333, p<.05]*” görüşlerine katılımları arasında ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

İlköğretim öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi sonuçları, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Madde	Kıdem	n	Ort.	SS	sd	F	p
M4	(A) 1-5 yıl	149	3.37	.82	3-332	.408	.747
	(B) 6-10 yıl	104	3.43	.84			
	(C) 11-15 yıl	38	3.45	.80			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.29	.82			
M5	(A) 1-5 yıl	149	3.25	.83	3-332	.954	.415
	(B) 6-10 yıl	104	3.26	.80			
	(C) 11-15 yıl	38	3.21	.74			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.02	1.06			
M6	(A) 1-5 yıl	149	3.28	.80	3-332	.629	.597
	(B) 6-10 yıl	104	3.20	.79			
	(C) 11-15 yıl	38	3.21	.70			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.09	1.00			
M8	(A) 1-5 yıl	149	3.21	.82	3-332	2.082	.102
	(B) 6-10 yıl	104	3.25	.75			

	(C) 11-15 yıl	38	3.03	.75			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.93	.99			
M9	(A) 1-5 yıl	149	2.95	.97	3-332	1.788	.149
	(B) 6-10 yıl	104	3.00	.90			
	(C) 11-15 yıl	38	2.61	1.03			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.80	1.10			
M11	(A) 1-5 yıl	149	3.40	.77	3-332	.510	.676
	(B) 6-10 yıl	104	3.32	.86			
	(C) 11-15 yıl	38	3.37	.82			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.24	.91			
M12	(A) 1-5 yıl	149	3.39	.80	3-332	2.300	.077
	(B) 6-10 yıl	104	3.38	.84			
	(C) 11-15 yıl	38	3.24	.82			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.04	.88			
M13	(A) 1-5 yıl	149	2.89	.95	3-332	.710	.546
	(B) 6-10 yıl	104	2.92	.92			
	(C) 11-15 yıl	38	3.05	.80			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.76	1.05			
M15	(A) 1-5 yıl	149	3.32	.80	3-332	2.083	.102
	(B) 6-10 yıl	104	3.50	.65			
	(C) 11-15 yıl	38	3.34	.88			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.18	.86			
M16	(A) 1-5 yıl	149	3.46	.70	3-332	1.687	.170
	(B) 6-10 yıl	104	3.45	.81			
	(C) 11-15 yıl	38	3.61	.55			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.24	.88			
M18	(A) 1-5 yıl	149	2.95	1.01	3-332	2.322	.075
	(B) 6-10 yıl	104	3.13	.99			
	(C) 11-15 yıl	38	3.03	.97			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.67	.95			
M19	(A) 1-5 yıl	149	3.01	.96	3-332	.448	.719
	(B) 6-10 yıl	104	3.05	.90			
	(C) 11-15 yıl	38	3.11	.83			

	(D) 15 yıl üzeri	45	2.89	.91			
M20	(A) 1-5 yıl	149	2.56	1.00	3-332	.598	.617
	(B) 6-10 yıl	104	2.71	.93			
	(C) 11-15 yıl	38	2.66	.78			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.69	1.06			
M22	(A) 1-5 yıl	149	3.20	.90	3-332	.397	.755
	(B) 6-10 yıl	104	3.19	.89			
	(C) 11-15 yıl	38	3.08	.91			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.07	.99			
M23	(A) 1-5 yıl	149	3.45	.74	3-332	1.436	.232
	(B) 6-10 yıl	104	3.38	.79			
	(C) 11-15 yıl	38	3.18	.93			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.27	.89			

Tablo 7’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından okullar arası kalite farkına ilişkin olarak anketin 15 maddesinde ifade edilen nedenler bakımından anlamlı fark saptanmamıştır.

Buna karşın Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin olarak M1, M2, M3, M7, M10, M14, M17, M21 ve M24’te ifade edilen görüşleri mesleki kıdemleri bakımından anlamlı fark göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 8

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem bakımından ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Madde	Kıdem	n	Ort.	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
M1	(A) 1-5 yıl	149	3.03	.90	3-332	3.360	.019	B>C
	(B) 6-10 yıl	104	3.08	.98				
	(C) 11-15 yıl	38	2.63	1.00				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.71	.94				
M2	(A) 1-5 yıl	149	2.97	1.04	3-332	3.251	.022	B>C

	(B) 6-10 yıl	104	3.07	.87				
	(C) 11-15 yıl	38	2.68	.90				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.60	1.05				
M3	(A) 1-5 yıl	149	3.12	1.01	3-332	6.787	.000	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.13	.97				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	2.87	1.02				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.40	1.14				
M7	(A) 1-5 yıl	149	3.33	.79	3-332	3.079	.028	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.28	.82				
	(C) 11-15 yıl	38	3.24	.82				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.91	.90				
M10	(A) 1-5 yıl	149	3.33	.80	3-332	5.118	.002	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.48	.71				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	3.32	.77				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.93	.89				
M14	(A) 1-5 yıl	149	3.32	.77	3-332	3.286	.021	B>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.44	.80				
	(C) 11-15 yıl	38	3.37	.82				
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.00	.85				
M17	(A) 1-5 yıl	149	3.31	.72	3-332	4.123	.007	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.38	.75				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	3.45	.72				C>D
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.96	.85				
M21	(A) 1-5 yıl	149	3.16	.92	3-332	2.652	.049	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.16	.88				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	2.95	1.16				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.76	.96				
M24	(A) 1-5 yıl	149	2.69	1.03	3-332	3.867	.010	B>C
	(B) 6-10 yıl	104	2.97	1.04				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	2.42	1.00				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.49	1.10				

Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan Tukey HSD testi sonucunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okullar arasında kalite farkına ilişkin “M1.Öğretmen

kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması. [F(3-332)=3.360, p<.05]” ve “*M2.Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri. [F(3-332)=3.251, p<.05]*” görüşlerine 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M3.Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri. [F(3-332)=3.251, p<.05]*” görüşüne 15 yıl üzeri 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M7.Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması. [F(3-332)=3.079, p<.05]*” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M10.Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi. [F(3-332)=5.118, p<.05]*” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M14.Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması. [F(3-332)=3.286, p<.05]*” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması. [F(3-332)=4.123, p<.05]*” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M21.Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması. [F(3-332)=2.652, p<.05]*” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “*M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması [F(3-332)=3.251, p<.05]*” görüşüne 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Okulda Çalışma Süresi Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin okulda çalışma süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışma süresi bakımından *t*-testi sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Okulda Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
M1	1-5 yıl	276	2.99	.94	334	1.395	.164
	5 yıl üzeri	60	2.80	.99			
M2	1-5 yıl	276	2.95	.99	334	1.156	.248
	5 yıl üzeri	60	2.78	.98			
M3	1-5 yıl	276	3.08	1.01	334	3.052	.002*
	5 yıl üzeri	60	2.63	1.10			
M4	1-5 yıl	276	3.38	.84	334	-.308	.758
	5 yıl üzeri	60	3.42	.77			
M5	1-5 yıl	276	3.24	.83	334	1.018	.310
	5 yıl üzeri	60	3.12	.92			
M6	1-5 yıl	276	3.26	.78	334	1.786	.075
	5 yıl üzeri	60	3.05	.96			
M7	1-5 yıl	276	3.26	.83	334	.831	.406
	5 yıl üzeri	60	3.17	.83			
M8	1-5 yıl	276	3.18	.81	334	.662	.508
	5 yıl üzeri	60	3.10	.86			
M9	1-5 yıl	276	2.90	.97	334	-.249	.803
	5 yıl üzeri	60	2.93	1.01			
M10	1-5 yıl	276	3.35	.79	334	1.482	.139
	5 yıl üzeri	60	3.18	.83			
M11	1-5 yıl	276	3.34	.82	334	-.334	.739
	5 yıl üzeri	60	3.38	.83			

M12	1-5 yıl	276	3.36	.82	334	1.596	.112
	5 yıl üzeri	60	3.17	.87			
M13	1-5 yıl	276	2.91	.93	334	.168	.867
	5 yıl üzeri	60	2.88	1.01			
M14	1-5 yıl	276	3.34	.79	334	.904	.367
	5 yıl üzeri	60	3.23	.85			
M15	1-5 yıl	276	3.37	.76	334	.659	.510
	5 yıl üzeri	60	3.30	.85			
M16	1-5 yıl	276	3.46	.74	334	.717	.474
	5 yıl üzeri	60	3.38	.80			
M17	1-5 yıl	276	3.32	.74	334	1.134	.258
	5 yıl üzeri	60	3.20	.82			
M18	1-5 yıl	276	2.97	1.00	334	-.087	.931
	5 yıl üzeri	60	2.98	.98			
M19	1-5 yıl	276	3.01	.95	334	-.454	.650
	5 yıl üzeri	60	3.07	.76			
M20	1-5 yıl	276	2.58	.96	334	-2.229	.026*
	5 yıl üzeri	60	2.88	.94			
M21	1-5 yıl	276	3.12	.93	334	1.348	.179
	5 yıl üzeri	60	2.93	1.02			
M22	1-5 yıl	276	3.19	.89	334	.940	.348
	5 yıl üzeri	60	3.07	.99			
M23	1-5 yıl	276	3.40	.78	334	1.336	.183
	5 yıl üzeri	60	3.25	.89			
M24	1-5 yıl	276	2.75	1.05	334	1.250	.212
	5 yıl üzeri	60	2.57	1.03			

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okulda çalışma süresi bakımından 1-5 yıl ile 5 yıl üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin anketin M3 ve M20 dışında kalan M1-M2, M4-M19 ve M21-M24.maddelerde ifade edilen görüşler bakımından anlamlı fark saptanmamıştır ($p >.05$).

Tablo 9’da görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucunda okullar arası kalite farkının nedenleri bağlamında 1-5 yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin “M3.Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.” görüşüne aynı okulda 5 yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(334)=3.052, p<.05$].

Diğer taraftan Tablo 9’da görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucunda okullar arası kalite farkının nedenleri bağlamında 5 yıl üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerin “M20.Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.” görüşüne aynı okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(334)=-2.229, p<.05$]. Bu durum öğretmenlerin okullara arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerinin okulda çalışma süresi bakımından farklılaştığını göstermektedir.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okullar arası kalite farkına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (n =43)

Madde	\bar{x}	SS	Düzeyi
M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması.	3.53	.70	Çok
M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi.	3.49	.80	Çok
M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.47	.70	Çok
M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları.	3.35	.78	Çok
M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır	3.30	.77	Çok

bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması.			
M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması.	3.26	.76	Çok
M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.23	.75	Orta
M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi.	3.21	.83	Orta
M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar.	3.19	.76	Orta
M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması.	3.19	.85	Orta
M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması.	3.14	.80	Orta
M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar.	3.12	.79	Orta
M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması.	3.12	.91	Orta
M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması.	3.09	.92	Orta
M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması.	3.07	.94	Orta
M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.	3.05	1.00	Orta
M19. Bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi.	3.00	1.00	Orta
M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması.	2.95	1.07	Orta
M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması.	2.91	.87	Orta
M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri.	2.88	1.07	Orta
M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri	2.84	.95	Orta

bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması.

M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması.	2.79	1.04	Orta
M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.	2.74	.93	Orta
M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması	2.53	1.12	Orta

Tablo 10'daki maddelerin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında okullar arasındaki kalite farkının nedenleri bakımından okul yöneticileri “M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması ($\bar{x}=3.53$)”, “M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi ($\bar{x}=3.49$)”, “M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.47$)”, “M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları ($\bar{x}=3.35$)”, “M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.30$)” ve “M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ($\bar{x}=3.26$)” görüşlerine “çok düzeyinde” katılmaktadırlar.

Bununla birlikte Tablo 10'da okullar arası kalite farkının nedenleri bakımından okul yöneticileri aşağıda sunulan görüşlere “orta düzeyde” katılmaktadırlar:

M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.23$)

M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi ($\bar{x}=3.21$)

M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.19$)

M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması ($\bar{x}=3.19$)

M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması ($\bar{x}=3.14$)

M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.12$)

M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması ($\bar{x}=3.12$)

M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması ($\bar{x}=3.09$)

M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması ($\bar{x}=3.07$)

M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri ($\bar{x}=3.05$)

M19. Bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ($\bar{x}=3.00$)

M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması ($\bar{x}=2.95$)

M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması ($\bar{x}=2.91$)

M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri ($\bar{x}=2.88$)

Buna karşın Tablo 10 incelendiğinde okul yöneticilerinin okullara arası kalite farkının nedenleri bağlamında “M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması ($\bar{x}=2.84$)”, “M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması ($\bar{x}=2.79$)”, “M20. Bazı okullarda ikili

öğretimin yapılması ($\bar{x}=2.74$)” ve “M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması ($\bar{x}=2.53$)” görüşlerine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

4.4. KATILIMCILARIN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ GÖREV DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığına belirlemek amacıyla her bir madde için bağımsız örneklem için *t*-testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri bakımından *t*-testi sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
M1	Öğretmen	336	2.96	.95	377	-.743	.458
	Okul Yöneticisi	43	3.07	.94			
M2	Öğretmen	336	2.92	.99	377	.204	.838
	Okul Yöneticisi	43	2.88	1.07			
M3	Öğretmen	336	3.00	1.04	377	-.277	.782
	Okul Yöneticisi	43	3.05	1.00			
M4	Öğretmen	336	3.39	.82	377	-1.126	.261
	Okul Yöneticisi	43	3.53	.70			
M5	Öğretmen	336	3.22	.84	377	.743	.458
	Okul Yöneticisi	43	3.12	.79			
M6	Öğretmen	336	3.22	.82	377	.260	.795
	Okul Yöneticisi	43	3.19	.76			

M7	Öğretmen	336	3.25	.83	377	.109	.913
	Okul	43	3.23	.75			
	Yöneticisi						
M8	Öğretmen	336	3.16	.82	377	.182	.856
	Okul	43	3.14	.80			
	Yöneticisi						
M9	Öğretmen	336	2.90	.98	377	-.014	.989
	Okul	43	2.91	.87			
	Yöneticisi						
M10	Öğretmen	336	3.32	.80	377	.863	.388
	Okul	43	3.21	.83			
	Yöneticisi						
M11	Öğretmen	336	3.35	.82	377	1.235	.218
	Okul	43	3.19	.85			
	Yöneticisi						
M12	Öğretmen	336	3.32	.83	377	1.509	.132
	Okul	43	3.12	.91			
	Yöneticisi						
M13	Öğretmen	336	2.90	.94	377	-.334	.738
	Okul	43	2.95	1.07			
	Yöneticisi						
M14	Öğretmen	336	3.32	.80	377	.124	.901
	Okul	43	3.30	.77			
	Yöneticisi						
M15	Öğretmen	336	3.36	.78	377	-.841	.401
	Okul	43	3.47	.70			
	Yöneticisi						
M16	Öğretmen	336	3.45	.75	377	-.342	.732
	Okul	43	3.49	.80			
	Yöneticisi						
M17	Öğretmen	336	3.30	.76	377	.365	.716
	Okul	43	3.26	.76			
	Yöneticisi						

M18	Öğretmen	336	2.97	1.00	377	1.126	.261
	Okul	43	2.79	1.04			
M19	Yöneticisi						
	Öğretmen	336	3.02	.92	377	.119	.905
M20	Okul	43	3.00	1.00			
	Yöneticisi						
M21	Öğretmen	336	2.63	.96	377	-.710	.478
	Okul	43	2.74	.93	54.210	-.730	.468
M22	Yöneticisi						
	Öğretmen	336	3.08	.95	377	1.597	.111
M23	Okul	43	2.84	.95			
	Yöneticisi						
M24	Öğretmen	336	3.17	.91	377	.500	.618
	Okul	43	3.09	.92			
M25	Yöneticisi						
	Öğretmen	336	3.38	.80	377	.202	.840
M26	Okul	43	3.35	.78			
	Yöneticisi						
M27	Öğretmen	336	2.72	1.05	377	1.081	.280
	Okul	43	2.53	1.12			
M28	Yöneticisi						

Tablo 11’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p>.05$). Buna göre ilköğretim okulu yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

5.BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemini oluşturan sorulara yanıt bulmak için, araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır.

5.1. SONUÇ

Resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, öğretmen ve okul yöneticilerinin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırma, Manisa ili Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinin evreninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan 379 katılımcı, cinsiyete göre homojen olarak dağılmıştır. Katılımcıların çoğu sınıf öğretmeni, 10 yıldan az kıdem yılına sahip ve lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, sosyo – ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi hususunda göstermeleri gereken ilgiyi göstermemesi; dezavantajlı okullarda yer alan öğretmenlerin bu okullarda çok fazla görev yapmaması; ülke genelinde fiziksel ve teknolojik imkan açısından okullar arasında farklılıkların olması; ülke genelinde sosyo – ekonomik seviye açısından belirgin farklılıkların olması; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ve ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin orta düzeyde katıldıkları etkenlerin, okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; bazı okullarda, taşınabilir eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından

okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması; öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri; öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması; bazı okullarda ikili öğretimin yapılması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ve okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması; bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları; eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon

makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına neden olan etkenlere ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre bazı etkenlerin anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazırbuluşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması; Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin okulda çalışma süresine göre bazı etkenlerde anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; bazı okullarda ikili öğretimin yapılmasının olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin branş durumlarına göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi; ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması; ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ve okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin orta düzeyde katıldıkları etkenlerin, ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin az düzeyde katıldıkları etkenlerin, Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması; bazı okullarda ikili öğretimin yapılması ve eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi; ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması; ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların

bulunması ve okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin orta düzeyde katıldıkları etkenlerin, okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anket maddeleri bakımından anlamlı fark saptanmamıştır.

5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli faktörleri arasında “Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi” yer almaktadır. Bu araştırma sonucu, Uluğ, (2003)’ un “Okul Kalite Sistemi Modeli” araştırma sonucunu; “Okulun varlık nedeni öğrenciyi eğitmektir. Eğitim işinde başarı, okulun kendi başına üstesinden gelebileceği bir iş olarak görülemez. Bu anlamda, veli de etkin biçimde sürece katılmalı; velinin kalite bilinci geliştirilerek, çalışmalarında öğrenciyi olduğu kadar okulu da desteklemesi sağlanmalıdır. Velinin yaratıcı desteğini kendi yanında göremeyen bir okulda kalite çalışmaları başarısız kalmaya mahkumdur. Bu nedenle, karşılıklı işbirliği anlayışı ile velilerin okul süreçlerinde yer almasını sağlayıcı yönetim stratejilerinin daha etkinlikle izlenmesi yerinde olacaktır.” görüşünü desteklemektedir.

Yapılan bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli diğer etkenleri arasında “Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları” ve “Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması” yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Kayadibi (2001)’nin “Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı” araştırmasındaki; “Nüfus artışı paralelinde okulların ihtiyacı karşılayacak sayıda olmayışı eğitimin kalitesi açısından bir dezavantajdır. Yetersiz okul ve yetersiz öğretmen sayısı çok kalabalık sınıfların oluşmasına ve dersin derste öğretilmemesi gibi kötü bir netice doğurmaktadır. Öğretmen dersi derste öğretir. Ama öğretebileceği sayıda öğrenci olduğu takdirde bunu başarabilir. Kalabalık sınıflarda öğretim işi tam gerçekleşmediğinden kalite ve verim düşük olur. Eğitim verimliliğine okul binalarının mimarî tarzı, inşaat kalitesi, hijyenik durumu, fizikî mekân rahatlığı tesir etmektedir. Estetik görünümlü, geniş bahçeli, spor tesisli, havadar, sağlık şartlarına uygun her türlü gürültü den uzak okul binaları eğitim kalitesine olumlu tesir edecektir. Diğer taraftan sınıflarda yeterli araç ve gereçlerin olması, laboratuvar donanımının olması eğitimde verimliliği artıracak muhakkaktır.” görüşünü desteklemektedir.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli başka bir faktörü arasında “Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması” yer almaktadır. Bu araştırma sonucu, Önder ve Güçlü, (2014)’ nün “İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri.” araştırmasındaki; “Çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları azaltabilmek adına okul öncesi ile aile eğitimlerinin yanı sıra özellikle alt sosyo-ekonomik kesimden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızının azaltılması ve nitelikli öğretmenlerin bu okullara çekilebilmesi gerekmektedir. Araştırmada dayatmayla ya da zorunlu hizmetle bu okullardaki öğretmen değişim hızının azaltılamayacağına, öğretmenlerin zorunluluklara rağmen değişik özür durumlarından faydalanarak farklı okullara tayin isteyebildiklerine vurgu yapılmaktadır. Temelde öğretmen açığı gidermek için yapılan atamalar öğretmenlerin kalıcılığını sağlayamamakta (MEB, 2010), bu okullar öğretmenler tarafından geçiş noktaları olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı çevre okullarında öğretmen değişim sirkülasyonu fazladır, nitelikli öğretmenleri uzun süre buralarda tutmak zordur. Sayısal açığı kapatmak adına bu okullarda ücretli öğretmenler ile eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece, zaten değişik

açılardan dezavantajlı olan öğrenciler başka dezavantajlarla karşı karşıya getirilmekte, bu iki durum da karşılıklı olarak birbirini beslemekte ve okullar arası başarı farklarını derinleştirmektedir (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b). Araştırma bulgularına göre, bu duruma son verebilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin neden bu okullarda tutulmadığının araştırılması gerekir. Okulların temel değişkenleri belirlenmeli, okul haritaları çıkarılmalıdır. Ardından değişkenlerin iyileştirilmesine gidilmelidir. Yani her okula özgü gelişim planları hazırlanmalıdır. Bununla birlikte, bu okullardaki öğretmen sirkülasyonunu azaltmak için çeşitli teşviklerden yararlanılabilir. Bunlar maddi farklılık olabileceği gibi, kariyer sürecini etkileyen, bazı faaliyetlerden yaralanmaya öncelik tanıyan, sosyal kültürel anlamda destekleyen teşvik edici unsurlar olabilir.” bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli başka bir faktörü arasında “Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması” ve “ Ülkede genelde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması” yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Balkar (2008)’ in “Öğrenciler Arasındaki Sosyal ve Ekonomik Farklılıkların Öğrenci İlişkileri ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasındaki; “Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların sınıf içi öğrenci ilişkilerinde gruplaşmaya neden olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, sosyal ve ekonomik açılarından benzer olanaklara sahip öğrencilerin, daha olumlu ve sağlıklı ilişkiler geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde sosyal ve ekonomik özelliklerine göre gruplaşmasında ailelerin de etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre aileler, çocuklarının kendileriyle benzer şartlara sahip olan ailelerin çocuklarıyla arkadaşlık etmesini isteyerek, sınıf içi öğrenci ilişkilerini dolaylı yollardan etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve ekonomik özelliklerine göre gruplaşmasının; öğretim sürecinde grup çalışmalarını da olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sosyo-ekonomik açıdan farklılaşan öğrencilerin, aynı grupta yer almak istemediğini ve birlikte çalışmak istemediklerini düşünmektedirler.” bulgusunu desteklemektedir.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli başka bir faktörü arasında “Ülkede genelde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması” yer

almaktadır. Bu araştırma sonucu, “Eğitim araştırmacıları sık sık okulun en ayırt edici ve karakteristik özelliği olarak okulun sahip olduğu iklime ve okul ikliminin önemine vurgu yapmaktadırlar (Donnelly, 1999). İklim, öğretmenlerin okulda yaptıkları çalışmalar gibi tüm insani unsurların oluşturduğu bir çevredir. Odada bulunan hava gibi iklim de örgütte meydana gelen her şeyi kuşatır ve etkiler (Freiberg,1983, Akt: Doğan, 2017). Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi bir bakıma okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002).” görüşlerini desteklemektedir.

5.3. ÖNERİLER

1.Okullar arası kalite farklılıklarının nedenlerine bakıldığında özellikle maddi imkân eşitsizliğinin okullar arasında kalite farkı yarattığı görülmektedir. Bu açıdan okullara devletin sorumlu kuruluşları tarafından ayrılan bütçenin çok daha adil bir biçimde dağıtılması gerekmektedir.

2.Okulların özelleştirilmesi de bahsi geçen kalite farklarının doğmasına neden olabilmektedir. Özel okulların maddi imkânları çok daha elverişli olduğundan kalite anlamına göre daha iyi seviyede olduğu düşünülebilir fakat dar gelirli veya orta gelirli ailelerin çocuklarının ilgili özel okulların imkânlarından faydalanamayacağı düşünüldüğünde bahsi geçen kalitenin maddi açıdan daha iyi durumda olan kişileri ilgilendirdiği görülmektedir. Bu durum öğrenciler arasında fırsat eşitliğini minimum seviyeye indirmektedir. Bu noktada ilgili devlet politikası yeniden gözden geçirilmeli. Eğitimde sosyal devlet anlayışı geliştirilerek, okullarda eğitim kalitesinin sosyal devlet anlayışı perspektifinde topluca artırılması planı yapılmalıdır.

3. Mevcut okullarımızın kaliteli birer okula dönüştürülebilmesi için, okulun tüm paydaşlarına (yönetici, öğretmen, veli vb.) belirli aralıklarla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi faydalı olabilir.

4. Okullarımızda uygulanan müfredatın; öğrencilerin ilgi, yetenek, istidat ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onlara eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi özellikleri kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi, okullarda kalitenin artmasına katkıda bulunabilir.

5. Okullarda öğretmenlerin, bilgiyi aktaran rolünü bırakıp öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak rehberlik rolünü üstlenmesi, öğrenci öğrenmesinde daha etkili olabilir.

6. Kaliteli bir okul atmosferi oluşturabilmek için, öğrenci ve velilerin okul ile ilgili memnuniyeti sağlamak, onlarla karşılıklı saygı ve güvene dayanan bir iletişim kurulmak, okulda kalitenin artmasına neden olabilir.

7. Eğitim ve öğretimde kaynaklar, kaliteye ulaşma yolunda çok önemli bir yere sahip olduğu için okul yönetiminin ve öğretmenlerin etkili kaynak araştırması yapması gerekmektedir.

8. Öğrencilerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili tüm ihtiyaçlarının eksiksiz bir biçimde karşılanması için gerekli tüm kaynakların öğrencilere kullanılması, bu doğrultuda öğrencinin okul ile çevre arasında iletişim ve işbirliği geliştirmesi, okulun kalitesinin artması noktasında yararlı olabilir.

9. Öğretmen ve yöneticilere, eğitimde kalite ve Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili kavramların aşinalığının kazandırılması, bu konuda kalite göstergelerinin tespit edilerek okulun tüm eğitim paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli vb.) bu göstergelerin tanıtılması ve okulların bu doğrultuda yapılandırılması faydalı olabilir.

10. Kalite, her boyutta düşünülmelidir. Özellikle okulların fiziksel boyutları (okul binası, sınıflar, laboratuvarlar, konferans salonları, spor salonları vb.) ve eğitim araç-gereçlerinin geliştirilmesi; eğitim kurumunun başarısında önemli bir işleve sahip olabilir.

11. Okulların öğrencilere sunduğu teknolojik imkânlar özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağ düşünüldüğünde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmada eğitim kalitesine önemli derecede etki eden bir unsur olarak karşımıza çıkan teknolojik imkânlar yine sosyal devlet anlayışı temelli bir devlet politikasıyla artırılmalıdır.

12. Yönetici ve eğitim kadrosunun da okullar arası kalite farkında önemli etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere düzenli bir biçimde konferans, panel, söyleşi, seminer vb. yollarla sunulacak eğitimlerle eğitim kadrosunun deneyimi ve motivasyonu artırılabilir. Eğitim kadrosunda kıdeme, deneyime, yaşa, cinsiyete bağlı olarak gelişen yetkinlik seviyesi bahsi geçen hizmet içi eğitimlerle olabildiğince belirli bir çitada tutulabilir.

13. Bu araştırma Manisa ilinin resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Diğer illerin resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da

gerçekleştirilebilir. Ayrıca özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumları da araştırma kapsamına alınarak karşılaştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adem, M (1993). Ulusal Eitim Politikamız ve Finansmanı, AÜ. EBF. Yayınları.
- Aksu, M, B (2002), “Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi”. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Aksu, M (2005). Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (22-24 September 2005). Gazi University.
- Argon, T. ve Yılmaz, V. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006 (s.244-245), Muğla: Muğla Üniversitesi,
- Aytaç, T. (2000). Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, T (2003). Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir? Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Anı. ss. 1–15.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 61-82
- Balcı, A. (2002). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Panel Üyeliği (Bildiri kitabında tam metin), Ankara Üniversitesi, ATAUM, Ankara.
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul: Okul Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkar, B. (2008). “Öğrenciler Arasındaki Sosyal ve Ekonomik Farklılıkların Öğrenci İlişkileri ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 3, s.29–46
- Başar, B. (1994). Sınıf Yönetimi, Şafak Matbaacılık Ltd, Ankara.
- Başaran, E. (1992). Türk Eğitim Sistemi, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, E. & Ethem, İ. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.

- Baykal, İ. (2005). İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir
- Bayrak, C. & Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 23-37.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22(4), 21-35.
- Brookes, M. & Becket, N. (2007). "Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice". *International Journal of Quality and Standards*, 3 (1), 1-37.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7).
- Bulut, Ö. ve diğerleri, 1997, "Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Uygulaması ve Yararları", TÜSİAD-KALDER Ödül Kazanan Makaleler, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1996). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi". Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı. İstanbul.
- Cafoğlu, Z. (1997). *Toplam Kalite Liderliği ve Eğitim Örgütleri*, Verimlilik Dergisi. (4), 163-168.
- Carlson L.H.(1989). "Professional and Parent Views Of Early Childhood Programs: A Cross-Cultural Study", *Early Childhood Development And Care*, (509) s. 51-64.
- Coughlin, P. A., Hansen, K. A., Heller, D., Kaufmann, R. K., Stolberg, J. R., Walsh, K. B (1997), "Creating Child-Centered Classrooms" Washington, DC: Children's Resources International, Inc.
- Çağlar, A. (2001). Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları

- Çakıl, R. Z. (2006). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi - İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin Eğitimde Kaliteyi Algılayış Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). "Okul Kültürü ve Yönetimi", Ankara: Pegem Yayınevi,
- Çelik, M. ve Taşar H. (2012). Eğitimde Toplam Kalite Bilinci Üzerine Bir İnceleme: Adıyaman Örneği, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi
- Çetiner, O. (1996). Toplam kalite yönetimi ve mesleki eğitimde uygulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, İ. (2008). Spor Federasyonlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği, Ankara, Gazi Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalı Yüksek, Lisans Tezi.
- Demirci, H. (2008). Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Bilgi Toplumu Eylem Stratejisi, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Programı (2007-2013), Ankara.
- Dönmez, B. (2004). Bir eğitim kurumu olarak okul. Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doll, Ronald C. (1986). *CurriculumImprovement: DecisionMakingandProcess*(6th Ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Donnelly, C. (1999). School ethos and governor relationships. *School Leadership and Managemen*, 19(2), 223-239.
- EARGED, (2000). Planlı Okul Gelişim Modeli, "Okulda Stratejik Yönetim", Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Erden, A. & Erdem, M. (2013). "İlköğretim Okullarında Okul Yaşamı Kalitesi: Van İli Örneği", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of

Education) 28(3), 151-165

- Ensari, H. (1999). “21. “Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi”. İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Pegem Yayıncılık, Ankara
- ERG Raporları. (2009a). Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. https://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf
- ERG Raporları. (2009b). Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. https://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf
- Erişen, Y. (2003). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.22, S.1, 99-116.
- European Commission (2001). European on the Quality of School Education Sixteen Quality Indicators, Office for Official Publications of European Communities, Luxembourg.
- Ferreira, F. H. G., Gignoux, J., & Aran, M. (2010). Measuring inequality of opportunity with imperfect data the case of Turkey. The World Bank. Policy Research Working Paper 5204.
- Freiberg, J. H. (1983). *Improving school climate--a facilitative process*. Paper Presented At The Seminar in Organizational Development in Schools, University of La Verne.
- Gülşen, C. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Güney, S.Y. (2010). Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması ve Nevşehir’deki Özel Okullarda Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvercin, Ö. (2009). Investigating Elementary Students’ Motivation Towards Science Learning: A Cross Age Study. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). The role of education quality in economic growth. World Bank Policy Research Working Paper. 4122.
- Helvacı, M. A.(2015). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri” Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4/2, 41-60.
- Işıkoğlu, N. (2007). “Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite” Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, 9(18), 37-47.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri (ss. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Karip, E. & Apaydın, Ç. (2007). İlköğretimde erişim ve eşitlik. I. İlköğretim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Karip, E. & Köksal, K.(1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi, Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 2, Sayı: 2.
- Kavrakoğlu İ. (1992). "Toplam Kalite Yönetimi" Kalder Yayınları, 3. Baskı, İstanbul,
- Kayadibi, F .(2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0 (3), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/iuilah/issue/967/10911>
- Kurt, T. (2006). “ Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi” , Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, Cilt 14, No 1.
- Kuzgun, K ve diğerleri (1997). *Öğrencilerin Akademik Danışmanlarından Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30(1), 27-43.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Langford, D. P. and Cleary B. A (1999). Eğitimde Kalite Yönetimi. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Leonard,C.A.R. (2002). “Quality Of School Life And Attendance In Primary Schools,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newcastle Üniversitesi, Newcastle.
- Mahiroğlu A. & Buluç B. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları (Tarama Makalesi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance

- largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40.
- MEB. (2005). PISA 2003 ulusal nihai rapor. Ankara: EARGED.
- MEB. (2007). PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön raporu. Ankara: EARGED.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası çalışma raporu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/18-milli-egitim-surasi/icerik/20> adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- MEB. (2011). TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar. Ankara: EARGED. [icerik/20](http://ttkb.meb.gov.tr/www/timss-2007-ulusal-matematik-ve-fen-2007-8-siniflar/icerik/20) adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı–Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (1997), Anasınıfı Programı, Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007
- Önder, E. (2012). İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önder, E. & Güçlü, N.(2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G (1997). Okulöncesi Eğitimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Öksüz, N. B. (2006). Eğitimde toplam kalite yönetiminin ortaöğretim öğrencilerine uygulanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000), “Eğitimde Örgütsel Yenileşme”. 5. Baskı. Ankara: PegemA.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar, Pegem Yayınları, Ankara.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgen, V. (2011). Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi / Decentralization of educational services and service quality, İİBF Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Petek, H. Önder, E. (2015). Evaluation of secondary schools in terms of the equality of opportunity in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (3), 908-920. DOI: 10.24289/ijsser.279168

- Pielstick, Dean (Winter, 1998). *The Transforming Leader: A Meta- Ethnographic Analysis*, Community College Review, 26 (3), 5- 15.
- PISA. (2009a). PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I). http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_32252351_46584327_46584821_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- PISA (2009b). PISA 2009 results: Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_46584327_46609752_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- Sallis, E. (1993). *Totak Quality Management in Education*, Kagon Page, London.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 9. baskı Ankara: Gazi Kitabevi.
- Solmann, U. and R. Heinze (1995), *Vizyon Yönetimi*, Yönetim Dizisi. Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti.
- Şişman, M. (2002). “Eğitimde Mükemmellik Arayışı ve Etkili Okullar”. Pegem A, Yayıncılık. Ankara.
- Şişman, M. ve Turan S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan. S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Editör) Eğitim ve okul yöneticiliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları
- TED. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, M. (2004). *Toplam Kalite Yönetimi*, Günay Matbaası, Ankara.
- Tekin, M. ve Gül, H. (2004). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı ve Uygulamaları Üzerine Gazi Osmanpaşa Üniversitesinde Bir Araştırma, <http://www.veribaz.com/viewdoc.html?tk-uzerine-arastirma-451500.html> (06.05.2011).
- Temel, A. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:149.

- Temur, S. (2005). Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yükseköğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tezcan, M. (1998). *Gelecekte Eğitim (21. Yüzyılın Okulları Üzerine)*, Yeni Türkiye Dergisi, (19), 102.
- Tezcan, M (2002). Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toklucu, E (2000). MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesine Yönelik Olarak Yapılan Seçme Sınavlarının Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetimi.22 (6), 312-323.
- Türkmen, Ş (2003). Okullarda yönetim etkinlikleri. Ankara: Alp Yayınevi.
- Turan, S. & Açıklın. A. & Şişman. M. (2007). Bir insan olarak müdür. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uluğ, F. (2003). Okul Kalite Sistemi Modeli. Amme İdaresi Dergisi, 36, 69-82.
- Uysal, H. (1998). Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği(Resmi ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin Karşılaştırılması). Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi. Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yüksek Lisan Tezi.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. (Ed.F. Gök , 75.Yılda Eğitim (ss. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ünalı, S. (1998). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Hava Kuvvetleri Komutanlığı Toplam Kalite Yönetimi Özel Sayısı, Ankara.
- Varinli, İ. ve Uzay, N. (1997). *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi' nde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Yalçınkaya, M. A. (1996). "Laik Eğitim" abc Dergisi, Sayı, 118, s.7-9.
- Yatkın, A. (2004). Toplam Kalite Yönetimi, 2.b., İstanbul : Nobel Yayın Dağıtım.
- Yenersoy, G. (1997). Toplam Kalite Yönetimi Mükemmeli Arayış Yolculuğuna İlk Adım, 1.b., İstanbul: Rota Yayınları.

Yıldız, G , Ardıç, K . (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 73-82.

Yüksel, S. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları*, Milli Eğitim Dergisi. (159), 120-124.



EKLER**EK-1****OKULLAR ARASI KALİTE FARKININ NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİ
DEĞERLENDİRME ANKETİ****Değerli Öğretmen ve Okul Yöneticileri,**

Bu anket, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okullar arasındaki kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır. Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Danışman: Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

mahelvaci@yahoo.com

Yunus ŞİRİN

Güneşli Atatürk İlkokulu Müdürü

KİŞİSEL BİLGİLER**1) Cinsiyet:**

Kadın Erkek

2) Görev:

Öğretmen Okul Yöneticisi

3) Alan:

Sınıf Öğretmenliği Branş Öğretmenliği

4) Kıdem:

1-5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıl ve üzeri

5) Öğrenim durumu:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

6) Bulduğunuz okulda çalışma süreniz:

1-5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıl ve üzeri

Arka sayfaya geçiniz.

Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerini Belirleme Anketi

Aşağıda okullar arası kalite farkını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Her bir maddenin sonuna sağ tarafta bulunan seçenekleri göz önünde bulundurarak dikkatlice okuyunuz. Bu maddelere ilişkin düşüncelerinizi sağ taraftaki ilgili kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.

	1. Ülkemizde okullar arasında kalite farkına neden olan bir faktör <u>değildir</u> .	2. Ülkemizde okullar arasında kalite farkına <u>kısmen</u> neden olan bir faktördür.	3. Ülkemizde okullar arasında kalite farkına <u>orta düzeyde</u> neden olan bir faktördür.	4. Ülkemizde okullar arasında kalite farkına <u>çok düzeyde</u> neden olan bir faktördür. .
1.Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2.Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3.Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4.Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5.Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6.Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7.Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

8.Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9.Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10.Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11.Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12.Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13.Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14.Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
16.Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18.Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

19. Bazı okullarda, taşımali eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

EK-2



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.6204421
Konu : Araştırma İzni

03.05.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi,
b) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 10.04.2017 tarih ve 2128 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tesli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yunus ŞİRİN'e ait "Okullararası Kalite Farkının Azaltılmasına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması için Demirci, Gördes, Selendi ve Köprübaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne ilkokul, ortaokul ve liselerde bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
03.05.2017

Recep DERNEKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
Ölçekler (3 sayfa)