



**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI KURUM STANDARTLARI
SİSTEMİNDE YER ALAN GÖSTERGELER İLE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Murat Akyüz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Murat
Soyadı : AKYÜZ
Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi
İmza :
Teslim Tarihi :/...../2020

TEZİN

Türkçe Adı : Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Standartları Sisteminde Yer Alan Göstergeler ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between The Indicators In The Institutional Standards System of The Ministry of National Education and The Academic Achievement of Students.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Murat AKYÜZ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Murat AKYÜZ tarafından hazırlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Standartları Sisteminde Yer Alan Göstergeler ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Türker KURT

.....

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

.....

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Adem ÇİLEK

.....

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 27/07/2020

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde özellikle akademik bakış açısı kazanmamda değerli katkılarını esirgemeyen danışmanım Öğretim Üyesi Sayın Doç. Dr. Türker KURT'a, Kurum Standartları Sisteminden elde edilen verilerin çalışmamda kullanılması yönünde gereken kolaylığı gösteren Temel Eğitim Genel Müdürü Sayın Dr. Cem GENÇOĞLU'na ve değerli personeline, tezin analiz kısmında en yoğun gününde bile bana vakit ayırarak her zaman yanımda olan Kırşehir Üniversitesi Öğretim Üyesi dostum Dr. Ersoy KARABAYA'a, çalışmamın tüm aşamalarında zorlukları ve sıkıntıları benimle birlikte yaşayan değerli eşim Nursen AKYÜZ ve canım oğlum Ege Berk AKYÜZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI KURUM STANDARTLARI
SİSTEMİNDE YER ALAN GÖSTERGELER İLE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Murat AKYÜZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Kurum Standartları Sisteminde (KSS) yer alan göstergeler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda bu çalışmada MEB'e bağlı resmi ortaokulların KSS'de yer alan kurumsal özelliklerinin ortaokul öğrencilerinin merkezi olarak yapılan ders sınavlarından elde ettikleri puanları ne derece açıkladığı belirlenmek istenmiştir. Bu çalışma korelasyonel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde MEB'e bağlı 347 ortaokul oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin yöneticiliğini yaptıkları okula ilişkin verileri girdiği KSS'de yer alan Mevcut Durum Göstergelerine ilişkin 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı verilerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada Kurum Standartları Sisteminde yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki veri madenciliği yöntemlerinden biri olan Karar Ağaçları (Decision Trees) Yöntemlerinden CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre hiç devamsızlık yapmayan ya da daha az devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık yapan öğrencilere göre, eğitim öğretim yılı içinde projelerin yürütüldüğü okullarda eğitim gören öğrencilerin proje yapılmayan okullarda eğitim gören öğrencilere göre, rehberlik öğretmeni bulunan okullarda eğitim gören öğrencilerin rehberlik öğretmeni bulunmayan okullarda eğitim gören öğrencilere göre, fen laboratuvarı, müzik odası, resim odası gibi okul fiziki

imkanları yeterli okullarda eğitim gören öğrencilerin fiziki imkanları yetersiz okullarda eğitim gören öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler	: Kurum Standartları Sistemi, Öz Değerlendirme, CHAID Analizi, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimde Kalite, Eğitimde Verimlilik, Etkili Okul.
Sayfa Adedi	: 175+ XVI
Danışman	: Doç. Dr. Türker KURT

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INDICATORS IN THE
INSTITUTIONAL STANDARDS SYSTEM OF THE MINISTRY OF
NATIONAL EDUCATION AND THE ACADEMIC ACHIEVEMENT
OF STUDENTS.**

(M.S. THESIS)

Murat AKYÜZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between the indicators in the Institutional Standards System (ISS) of the Ministry of National Education (MoNE) and the academic achievement of students. In this context, the study aims to determine to what extent the institutional features of the official secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in ISS explain the scores of middle school students in central exams. This study is a predictive correlational study. The universe of the research consists of 347 secondary schools affiliated to MoNE in Ankara. The study makes use of the 2017-2018 Academic Year data regarding the Current Status Indicators in ISS. These school related data, are entered into the ISS by the school principals. In this study, the relationship between the current status indicators in the Institutional Standards System and the academic achievement of secondary school students has been determined utilizing the CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) technique of Decision Trees method, which is one of data mining methods. According to the findings obtained within the scope of the study, it has been concluded that students who do not have absenteeism or less absenteeism have higher academic success than students who do absenteeism, that students in schools where projects are carried out during the academic year have a higher academic success than

students in schools where projects are not carried out, that students in schools with guidance teachers have higher academic success than students in schools without guidance teachers, and that students in schools with adequate physical facilities such as science laboratories, music rooms, and art rooms have higher academic success than students in schools with insufficient physical facilities.



Key Words : Institutional Standards System, Self-assessment, Chi-squared Automatic Interaction Detection, Ministry of National Education, Quality in education, Efficiency in education, Effective school.

Page Number : 175+ XVI

Supervisor : Assoc. Prof. Türker KURT

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Standart ve Standardizasyon Kavramı.....	9
Kalite Kavramı ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı	12
Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Çalışmaları	18
Eğitimde Kalite ve Öz Değerlendirme Yaklaşımları	22
Etkili Okul Kavramı	23
Eğitimde Verimlilik	26

Eğitimde Akreditasyon.....	28
Okullarda Öz Değerlendirme Süreci	31
Dünyada Eğitim Standartları Belirleme Çalışmaları.....	34
Türkiye’de Eğitim Standartları Belirleme Çalışmaları	39
Kurum Standartları Sistemi	46
Kurum Standartları Sisteminin Dayandığı İlkeler	48
Kurum Standartları Sisteminin Yapısı ve İçeriği	51
Kurum Standartları Sisteminin Öz Değerlendirme ve Okul Gelişiminde Kullanımı	54
Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler	57
İlgili Araştırmalar	60
BÖLÜM III.....	67
YÖNTEM.....	67
Araştırmanın Modeli	67
Evren ve Örneklem	67
Veri Toplama Aracı	68
Verilerin Toplanması.....	68
Verilerin Analizi.....	72
Veri Madenciliği.....	72
Karar Ağaçları	73
CHAID Analizi	74
BÖLÜM IV	75
BULGULAR VE YORUM.....	75
Ortaokullarda Akademik Başarı Düzeyleri	75
Ortaokullarda Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	77
Ortaokullarda Tüm Sınıflarda ve Tüm Derslerde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	78

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Türkçe Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	89
Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Matematik Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	100
Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	109
Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	118
Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler	128
BÖLÜM VI.....	144
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	144
Sonuç ve Tartışma.....	144
Öneriler	149
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Bir Algısal Yarar Anket Maddesi Örneği</i>	54
Tablo 2. <i>2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Okul Yöneticileri Tarafından KSS'ye Veri Girişi Yapılan Ortak Göstergeler</i>	69
Tablo 3. <i>2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Okul Yöneticileri Tarafından KSS'ye Veri Girişi Yapılan Eğitim Yönetimi Standart Alanına İlişkin Göstergeler</i>	70
Tablo 4. <i>2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Okul Yöneticileri Tarafından KSS'ye Veri Girişi Yapılan Öğrenme ve Öğretim Süreçleri Standart Alanına İlişkin Göstergeler</i>	71
Tablo 5. <i>Tüm Sınıflar Düzeyinde Tüm Dersler, Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik ve Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Akademik Başarı Betimsel İstatistikleri</i>	76
Tablo 6. <i>Tüm dersler ve Tüm Sınıflar Düzeyinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları</i>	135
Tablo 7. <i>Tüm Sınıflar Düzeyinde Türkçe Dersinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları</i>	136
Tablo 8. <i>Tüm Sınıflar Düzeyinde Matematik Dersinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları</i>	137
Tablo 9. <i>Tüm Sınıflar Düzeyinde Fen Bilimleri Dersinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları</i>	138
Tablo 10. <i>Tüm Sınıflar Düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları</i>	139
Tablo 11. <i>Tüm Sınıflar Düzeyinde Yabancı Dil Dersinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları</i>	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim Sistemi.....	4
Şekil 2 KSS'nin Bileşenleri.....	52
Şekil 3 Kurum Standartlarına Dayalı Öz Değerlendirme ve Okul Gelişimi Uygulamaları Aşamaları	56
Şekil 4. Veri madenciliği yöntemlerinin taksonomisi	73
Şekil 5. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).	78
Şekil 6. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).	79
Şekil 7. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).	80
Şekil 8. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).	81
Şekil 9. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).....	82
Şekil 10. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).....	83
Şekil 11. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).	84
Şekil 12. CHAID Analizi sonucunun dokuzuncu düğümü (Node 9).	85
Şekil 13. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).	86
Şekil 14. CHAID Analizi sonucunun on birinci düğümü (Node 11).	87
Şekil 15. CHAID Analizi sonucunun on ikinci düğümü (Node 12).	88
Şekil 16. CHAID Analizi sonucunun on üçüncü düğümü (Node 13).	89
Şekil 17. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).	90
Şekil 18. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).	91
Şekil 19. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).	92
Şekil 20. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).	93
Şekil 21. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).	94
Şekil 22. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).....	95
Şekil 23. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).	96
Şekil 24. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).	97
Şekil 25. CHAID Analizi sonucunun dokuzuncu düğümü (Node 9).	98

Şekil 26. CHAID Analizi sonucunun onuncu düğümü (Node 10).....	99
Şekil 27. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).	100
Şekil 28. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).	101
Şekil 29. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).	102
Şekil 30. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).	103
Şekil 31. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).	104
Şekil 32. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).....	105
Şekil 33. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).	106
Şekil 34. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).....	107
Şekil 35. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).	108
Şekil 36. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).	109
Şekil 37. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).	110
Şekil 38. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).	111
Şekil 39. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).	112
Şekil 40. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).	113
Şekil 41. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).	114
Şekil 42. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).....	115
Şekil 43. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).....	116
Şekil 44. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).	117
Şekil 45. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).	118
Şekil 46. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).	119
Şekil 47. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).	120
Şekil 48. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).	121
Şekil 49. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).	122
Şekil 50. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).....	123
Şekil 51. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).	124
Şekil 52. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).....	125
Şekil 53. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).	126
Şekil 54. CHAID Analizi sonucunun dokuzuncu düğümü (Node 9).	127
Şekil 55. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).	128
Şekil 56. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).	129
Şekil 57. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).	130
Şekil 58. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).	131
Şekil 59. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).....	132

Şekil 60. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).....	133
Şekil 61. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).	134



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ÇDO	Çocuk Dostu Okul
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
KSS	Kurum Standartları Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MLO	Müfredat Laboratuvar Okulları
OGYE	Okul Gelişim Yönetim Ekibi
TEGM	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma ile okullardaki minimum standartları ölçüt olarak güçlü ve zayıf yönleri belirleyip ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli iyileştirici çalışmalarda bulunmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak hedefiyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Kurum Standartları Sisteminde (KSS) yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tez önerisinin birinci bölümünde KSS ile ilgili kuramsal çerçeve ve belli başlı araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir. Tez önerisinin ikinci bölümünde, KSS’de yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlemeyi amaçlayan araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmanın modeli, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Tez önerisinin üçüncü bölümünde, araştırma ile ilgili çalışma planına ve araştırma maliyetine yer verilmiştir. Daha sonra arka bölümünde kaynakça belirtilmiş ve ekler konulmuştur.

Problem Durumu

Modern dünyanın ihtiyaç duyduğu nitelikte ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük paya sahip eğitim örgütlerinin kendilerinden beklenen görevleri en iyi şekilde yerine getirebilmeleri kaliteli bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmektedir (Güleş, 2013, s.10). Dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmeler eğitim örgütlerinin

toplumun ve bireylerin beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenmesini zorunlu kılmıştır (Gültekin & Anagün, 2006, s.146). Nicelikten niteliğe yönelim gösteren bu beklentilerin karşılanabilmesi için en etkili yöntem olarak eğitim örgütlerinde etkililiğin ve verimliliğin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Erdem, 2005). Etkililiği ve verimliliği sağlamanın yollarından birisi ise bölge ve okul bazında okul gelişiminin karşılanıp karşılanmadığının düzenli aralıklarla değerlendirilmesidir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türk Milli Eğitim Sisteminde etkililiği ve verimliliği artırma çalışmaları kapsamında öğretim programlarının güncellenmesi, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, eğitimde toplam kalite yönetimi (TKY), stratejik yönetim ve planlama gibi eğitim, öğretim ve yönetim alanında son yıllarda birçok yeni düzenlemeler ile bu düzenlemelerin hayata geçirilmesi için gerekli mevzuat çalışmaları yapılmıştır (Gökçer, 2011, s.347). Bunları takiben MEB, eğitim sistemini çok yönlü olarak ele almak maksadıyla eğitimi izleme ve değerlendirme faaliyetlerini yaygınlaştırma ve geliştirme gayretine girmiştir. Bu amaçla Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), Planlı Okul Gelişimi çalışmaları, Öğrenci Merkezli Eğitim çalışmaları, Öğretmen Yeterlikleri, Okul Temelli Mesleki Gelişim ve Okulda Performans Yönetimi çalışmaları, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite Ödülü çalışmaları, Çocuk Dostu Okul çalışmaları gibi farklı uygulamalar hayata geçirilmiştir (MEB, 2011, s.16). Hayata geçirilen tüm bu çalışmaların Dünyada benimsenen eğitimde kalite ve öz değerlendirme yaklaşımlarının bir sonucu olarak kalite olgusu ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışının ürünleri olduğu söylenebilir. Bu çalışmalar neticesinde etkililik ve verimlilik artırma çabalarının istenilen ölçüde hayata geçirilebilmesi için de kanıt temelli verilerin elde edilmesi hayati önem taşımaktadır.

Okulların başarı ve başarısızlıkları için kanıt olacak tüm gerekli bilgilerin toplanması ve belgelenmesi etkili bir izleme ve değerlendirme sistemi için hayati öneme sahiptir (Hamzah & Tahir, 2013, s.53). Bu bilgi ve belgeler ışığında eğitim örgütlerinin amaçlarının ne olduğu ve bu amaçlara ulaşma derecesinin hangi yöntemlerle izlenmesi gerektiği, çıktıların beklentileri karşılayıp karşılamadığının nasıl değerlendirileceği tüm boyutları ile üzerinde düşünülmesi gereken konulardır. Bu nedenle okulların nasıl daha etkili olacağı ve okulların kendilerini hangi kalite standartlarına göre geliştireceğini ifade eden okul geliştirme çalışmaları önemli bir konu haline gelmiştir (Nayir, 2013, s.122).

Verimlilik anlayışı içinde okul geliştirmeyi hedefleyen toplumların nitelikli insan gücünü yetiştirmek, bireylere çağın gerektirdiği değer ve davranışların kazandırılabilmesiyle

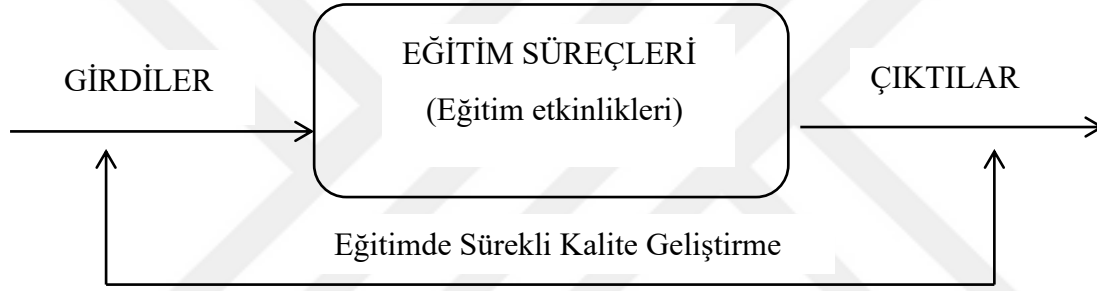
mümkün olabilecektir. Bu anlayışın hayata geçirilebilmesi ve kalite sisteminin oluşturulabilmesinin temelini ise, sistemin unsurlarına yönelik standartların belirlenmesi ve uygulanması oluşturmaktadır (Güleş, 2013, s.10). Buradan yola çıkarak eğitimde niteliğin artırılması hedefinin, verimliliğe etki eden her bir faktörün belirlenerek bu faktörlerin minimum standart değerlerinin her kurumda ölçüt alınması ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitimde niteliğin artırılması hedefi ile okullardaki minimum standartları ölçüt olarak güçlü ve zayıf yönleri belirleyip ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli iyileştirici çalışmalarda bulunmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla 2007 Yılında Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne (TEGM) bağlı okulöncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ile idari bakımdan Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip ortaokullarında KSS oluşturma çalışmalarına başlamıştır (MEB, 2011, s.16). Sistem kurgulanırken “eğitim yönetimi”, “öğrenme ve öğretim süreçleri” ve “destek hizmetler (Sağlık, Güvenlik, Temizlik, Beslenme)” olmak üzere 3 standart alan belirlenmiştir. Bu standart alanlardan (MEB, 2011, s.26);

- Eğitim Yönetimi 2 standart ve 11 alt standarttan oluşmakta ve okulda veri tabanlı stratejik planlama, eğitim-öğretimin yönetimi, eğitim-öğretime erişim ve eğitim-öğretime devam ve izleme uygulamalarını içermektedir.
- Öğrenme ve Öğretim Süreçleri 3 standart ve 11 alt standarttan oluşmakta ve eğitim ortamında çocukların haklarına, gelişimine, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik olarak eğitim-öğretim yaşantılarını destekleyici uygulamaları içermektedir.
- Destek Hizmetleri 4 standart ve 14 alt standarttan oluşmakta okul ve okul çevresinde güvenlik, sağlık, beslenme ve temizlik alanlarında (aşamalı olarak) önlem alma, koruma ve geliştirme uygulamalarını konu almaktadır.

MEB’in KSS’deki standartları oluşturan veri sınıflamaları incelendiğinde okullara ilişkin toplanan verilerin sadece girdi temelli olmadığı, bunun yanında eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen faaliyetlerin takibi ve okulların çıktılarını değerlendirmeye yönelik de veri toplandığı söylenebilir. Genel olarak eğitim örgütlerinde sonuçlar daha çok çıktılar üzerinden değerlendirilmiş sürecin takibi ve kalitesiyle pek fazla ilgilenilmemiştir. Bir ürünün kalitesini işlemin son basamağında ölçmek klasik yönetim anlayışının getirdiği pahalı bir yoldur. Bunun sonucu olarak çoğu zaman da hatalı ürün veya eksik üretimle karşılaşılabilir. Eğitimde kalite için girdiler son derece önemlidir fakat kaliteyi ortaya

koyamazlar veya kaliteyi ölçemezler (Özdemir, 2002, s.254). Örgütlerin hedefleri doğrultusunda işleyebilmesi için ürünlerine ilişkin doğru, güvenilir ve güçlü dönütlere ihtiyaç vardır. Çünkü elde edilen bu dönütlar aslında örgütün en güçlü girdisidir. Hem işleyiş hem de ürünlerden elde edilen bilgiler, işlenen, işleyen ve kullanılan girdilerin daha iyi kullanılmasına ve geliştirilmesine imkân tanıyacaktı. Bu nedenle girdiler elverişli dönütlar olmadan kullanılmaz, yönlendirilemez ve geliştirilemezler (Başaran, 1989, s.119). Eğitim örgütleri için istenen düzeyde kalite artışı gözlemlenmek isteniyorsa girdileri, eğitim süreçlerini ve çıktıları kapsayan bir kalite çevrimi kurulmalıdır (Hesapçıoğlu, 2006, s.150). Tüm bunları sağlamak için de sistemin tüm yönlerine ilişkin güncel ve doğru verilerin elde edilmesinin hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Eğitim Sistemi. “Eğitimde Kalite ve Akreditasyon”, Peker, Ö., 1996, *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4), 19-39 kaynağından alınmıştır.

Şekil 1’de sistem yaklaşımı çerçevesinde üç boyutlu olarak ele alınan eğitim sisteminin kapsamında belirtilen işlemler esasında çok karmaşık bir süreci temsil etmektedir. Bunun nedeni eğitimin birçok alt süreci de barındıran bir sistem olmasına bağlanmaktadır (Aydın, 2010, s.216). Dolayısıyla okulda değerlendirme kapsamında eğitim hizmetlerinin tüm alt süreçleri gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere hangi ölçüde ulaştığının belirlenebilmesi için değerlendirme sisteminin yoğun ve sistematik olarak kullanılması gerekmektedir (Yıldırım, 2002, s.90). Çünkü örgütsel faaliyetlerin planlaması hangi ölçüde önem arz ediyor ise bu faaliyetlerin izlenmesi ve amaca uygunluğu ile ilgili gerekli değerlendirmenin yapılması da bir o kadar önemlidir (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2013, s.130). Eğer değerlendirme yapılmaz ise sistemin hangi noktada bulunduğu ve eksiklerinin neler olduğu bilinemez (Yıldırım, 2002, s.90). Özetle

örgütsel faaliyetlerin tamamı sürecin başından sonuna kadar izlenmeli, değerlendirilmeli ve hedeflere ulaşma derecesi ortaya konulmalıdır.

Eğitim örgütlerinin değerlendirilmesi, öğretim stratejilerini ve sınıf uygulamalarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilerlemelerine ve öğrenme sonuçlarına bağlamak için önemli bir yoldur. Ancak, üst düzeyde etkili olabilmesi için, değerlendirmenin sadece sınıf ve okul düzeyi ile sınırlı kalan bir strateji olması değil, aynı zamanda devletin eğitim politikası olarak da benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Campbell & Levin, 2009, s.62).

MEB çıktıları üzerinde etkili olabilecek her türlü bilgiyi okullardan toplamaktayken bu veriler çıktıları da kapsamalı ve çıktıları da dikkate alınarak okul veya sistem düzeyinde değerlendirmeler ortaya konulmalıdır (Cuttance, 1991, s.3). Ancak, eğitim çıktılarının büyük bir bölümü eğitimin bitiminde ölçebileceğimiz çıktılar değildir. Bireylere verilen eğitimin sonuçları yıllar sonra ve yaşam boyu alınabilir. Bu nedenle ilk etapta etkililik kavramının farklı kullanım alanları dikkate alınabilir. Bu kullanım alanlarından biri de eğitimin amacını merkeze alan öğrenci başarısıdır (Özdemir, 2012, s.301). Öğrencilerin ulusal sınavlarda ve okul sınavlarında elde ettikleri başarılar okulların performansını belirlemenin bir yolu olarak ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde standartlara ne ölçüde ulaşıldığını ölçmek için kullanılmaktadır (Faubert, 2009, s.9). Birçok devlet öğrenci performansını temel alarak okulları değerlendiren hesap verilebilirlik sistemlerini hayata geçirmektedir (Elmore, 2000, s.4). Bu sistemler ile yapılacak değerlendirmelerde öğrenci başarısı olgusunun kullanılması okulların etkililiği ve verimliliğinin somut şekilde ortaya konulmasında oldukça kullanışlı bir yöntem olduğu söylenebilir.

Eğitim sisteminin ölçülebilir bir çıktısı olan öğrenci başarısı KSS’de yer alan ve eğitim sürecinde uygulanan standartlarla doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğrencilere kazandırılması hedeflenen tüm bilgi, beceri ve davranışlar okullarda eğitim süreci ve ortamında gerçekleştirilir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme düzeyi ve eğitimsel başarısı, eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutları tarafından olumlu veya olumsuz şekilde etkilenmektedir (Baştepe, 2009, s.77). Bu görüşü destekleyecek şekilde Cortez ve Silva (2008), devamsızlık sayısı, okulu seçme nedeni, okul dışı eğitim desteği, demografik özellikler (öğrencinin yaşı, ebeveynin işi ve eğitimi) ve öğrencilerin sosyal yaşantıları (arkadaşlarla dışarı çıkmak, alkol tüketimi) değişkenlerinin (s.7), Kurt ve Erdem (2012), öğrencilerin kişiliğinin, mezuniyet sonrası bölümle ilgili bir işte çalışıp çalışmama ihtimalinin, öğrencilerin istemedikleri bir

bölüme devam etmelerinin (s.116), Karabay (2014), öğrencilerin özel dershaneye gitme durumunun, baba öğrenim düzeyinin, anne öğrenim düzeyinin, öğrencilerin okuduğu kitap sayısının (s.641), Kovacic (2010), ders programı ve sınıfsal yetiştirme yöntemlerinin (s.647), Bölükbaşı (2005), öğrencilerin okula devam durumunun, ikamet etme şekillerinin, dersin sevilme durumunun, eğitim bitiminde iş bulma süresinin, burs alma durumunun, baba eğitim durumunun, öğrencilerin ders çalışma süresinin, babanın hayatta olma durumunun, yüksek lisans yapma isteğinin (s.xi) öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu araştırmalar okul içi ve dışındaki değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecine ilişkin KSS’de yer alan değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin araştırılması önem arz etmektedir. Araştırmada Kurum Standartları Siteminde yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkinin büyük ve karmaşık verileri açıklayabilmesinden dolayı çok güvenilir tahminler sunabilen CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ankara ilinde bulunan MEB’e bağlı ortaokullara ilişkin değişkenlerin okul başarısını ne derecede açıkladığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokulların Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil ve tüm derslere ilişkin ortalama akademik başarı puanları nasıl dağılım göstermektedir?
2. Ortaokullara ait hangi değişkenler 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil ve tüm derslere ilişkin okulların ortalama akademik başarılarını açıklamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde özel sektörde olduğu gibi devlet kurumlarında da hizmette kaliteyi yakalayabilmek adına hızla değişen bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreçte duraksamanın yaşanmaması için sürekli iyileştirici çalışmaların yapılması gerekmektedir (Barlı, Avcı & Avcı, 2012). Bu çalışmaların yapılabilmesi de etkin bir izleme ve değerlendirme sistemi ile mümkün olabilir. Bu nedenle örgütlerin etkililiğinin ve verimliliğinin ölçülmesi ve elde edilen verilere göre iyileştirici çalışmaların mutlaka yapılması gerekmektedir.

Eğitim bilimciler arasında örgütlerin etkililiğinin ve verimliliğinin ölçülmesi ile ilgili yöntemler ile ölçme araçları üzerinde henüz bir uzlaşısı sağlanamamıştır. Bu durumun nedenlerine bakıldığında pek çok değişkenin örgütsel etkililik üzerinde belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Bu yüzden bu değişkenlerin ölçülebilmesi için güvenilir araçlara ihtiyaç duyulmaktadır (Başaran, 1992, s.138). İhtiyaç duyulan bu araçlar eğitim alanında oluşturulacak politika ve programların geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinde kanıt tabanlı veriler sunacaktır. Bu amaçla MEB tarafından geliştirilen ve halen uygulanmakta olan KSS ile ilgili yapılacak çalışmalar ve sonuçları sistemin kurgusunun gözden geçirilerek daha etkili bir ölçme aracına dönüştürülmesinde sistemin yürütücüleri ve kullanıcılarına yol gösterici nitelikte olacaktır.

Kurumların mevcut durumları hakkında bilgi vererek çocuklara sunulan eğitim hizmetinin niteliğinin artırılması için ihtiyaç duyulan kanıt tabanlı verilerin elde edilmesinin amaçlandığı KSS ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların odak noktasının sistemin paydaşlarının uygulamaya yönelik algılarının belirlenmesi olduğu görülmektedir. Sistemde yer alan mevcut durum verilerinin incelendiği herhangi bir araştırmanın bulunmaması ve bu araştırmada özellikle okula ait değişkenlerin öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmesi hem politika yapıcılara hem de konu ile ilgili yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara ışık tutacaktır. Çünkü akademik başarı okulun etkililiğinin hem düzeyini hem de değişimini içermektedir. Bir okulun etkili olarak kabul edilebilmesi için yüksek akademik başarı ve bütün öğrenciler için gözle görülür ilerleme kaydetmeleri gerekir (Hoy, & Miskel, 2010, s.277). Bu yüzden akademik başarının hangi değişkenlere ne düzeyde bağlı olduğunun bilinmesi o değişkenlerde yaşanacak olası problemlerin sonuçlarının yansıması hakkında da fikir verecektir.

MEB, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılından itibaren KSS üzerinden veri toplamaktadır. Elde edilen geniş veri havuzu ile ilgili MEB tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde; Akan, Yalçın ve Yıldırım, (2013), Şahin ve Çeper (2013) ve Öztürk, (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konulduğu üzere okulların sistemle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları, toplanan verilerle ilgili modül üzerinden kurum bazlı raporlama yapıldığı ancak bu raporların okullar tarafından yeterince etkin bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca Bakanlık tarafından verilerin istatistiki olarak değerlendirilip okul, ilçe, il ve Türkiye geneli yapılmış çalışmalara ilişkin herhangi bir yayına rastlanmamıştır. Bu nedenle sistemde yer alan mevcut durum verileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin

ortaya konulduğu bu araştırmanın sistemin hem kurum bazında hem de Bakanlıkça lke bazında etkin olarak kullanılabilmesi açısından önemli argümanlar sunması beklenmektedir.

Sayıtlar

Okul yöneticileri, KSS’de yer alan mevcut durum göstergelerine yönelik soruları gerçeği yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 Eğitim-ğretim Yılında Ankara ilinde MEB’e bağlı ortaokullardan veri girişi yapan okullar ile sınırlıdır.
2. Araştırma KSS’de yer alan ortak soru ve mevcut durum göstergelerinden araştırmacı tarafından seçilmiş olanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Kurum Standartları Sistemi: MEB tarafından geliştirilen ve tüm resmi ilköğretim okullarında uygulanmakta olan sistem.

Standart Alan: Okul ncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarındaki temel hizmetler olan “eğitim yönetimi”, “ğrenme ve ğretim süreçleri” ve “destek hizmetler” süreçleri ile ilişkili kategorik standart gruplar.

Standart: Okul ncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında eğitim yönetiminin, öğrenme – ğretim süreçlerinin ve destek hizmetleri alanlarının her birini oluşturan öğelerin çocuğun yüksek yararına uygunluğunu değerlendirmek için belirlenmiş ltler.

Alt Standart: Her bir standardın okulda varlığı ve işlerliği açısından tanımlanmış belli bir hedef duruma ilişkin doğrulanabilen, uygulamaya dönük öğeler.

Kurum Standartları Sistemi Göstergeleri: MEB’in KSS’de yer alan her bir alt standardı oluşturan mevcut durum verilerine ilişkin sorular.

CHAID: Yordanmak istenen değerşkenlerin yordayıcı değerşkenlerle incelenmesine olanak tanıyan ve karar ağacı algoritmalarından biri olan analiz yöntemi.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Standart ve Standardizasyon Kavramı

Gelişen dünya ticareti ve gittikçe artan nüfusa paralel olarak her geçen gün çözümü daha karmaşık bir hal alan problemlere çözüm bulabilmek için insanlar en ekonomik ve kullanışlı metotları bulma arayışına girmişlerdir. Bu arayışın odak noktasında “ortak anlamlara” ulaşma hedefi bulunmaktadır. Nitekim insanlık tarihinin ilk zamanlarında örneğin iletişim belirli işaret, ses ve hareketlerle yapılırken daha sonra geliştirilen dil ve yazım kuralları ile sistematik bir hale gelmiştir. İnsanların belli bir düzende yaşayabilmeleri için birçok kurala uyması ve bunun tekrar eden bir yapıda olması standardın ilk teorisini ortaya koymaktadır. Buna göre standart yapılaşta, söyleyişte ve ölçmede bir örneklik olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle standart çeşitli unsurların ölçülmesi ya da karşılaştırılması amacıyla örf, adet veya yetkili bir organ tarafından belirlenmiş ilkeler bütünüdür. Bir işaret, marka ya da sesten her bireyin aynı anlamı çıkarıyor olması standart için birer örnektir (Çınar, 1985, s.135).

Dilimize İngilizceden geçmiş olan standart kavramı hem isim hem de sıfat olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde standart sözcüğünün isim anlamı “bir işletmede, bir ürünü, bir çalışma yöntemini, üretilecek miktarı, bütçenin para miktarını belirlemek için konulmuş kural” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005, s.1809). Söz konusu kuralların sosyal hayatta ve işletmelerde hayata geçirilmesi aşamasında ise “standardizasyon” kavramı ortaya çıkmaktadır.

Standardizasyon tüketicinin kaliteli ve ekonomik ürünleri talep etmesi sonucu olarak ortaya çıkan bir faaliyettir (İstanbul Sanayi Odası, 2005, s.3). Ekonomik ve sosyal kalkınmanın başlıca itici güçlerinden biri olan her kesimde bilinçli ve yoğun standardizasyon çabaları

gelişmiş ülkelerin son iki yüz yıldır ulaştıkları düzeyde çok büyük katkılara sahiptir (Berkün, 1975, s. xi).

Sosyal bilimlerde birçok alanda olduğu gibi standardizasyon kavramının da sınırlarının kesin çizgilerle çizilmesi oldukça zordur. Günümüzde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde farklı tür ve niteliklerde zorunlu olan ya da olmayan birçok standart hazırlanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Standartların bu kadar geniş bir yelpazede hazırlanması standardizasyon çabalarının ne ölçüde zor olduğunu göstermektedir. Tüm bu bahsedilen zorluklara rağmen standardizasyon kavramının yapılmış birçok tanımı mevcuttur (Küçük, 2004, s.17).

Standardizasyon, Uluslararası Standardizasyon Teşkilatı'nın (iSO) tanımıyla yapılacak olan herhangi bir faaliyetten ekonomik fayda sağlayabilmek için ilgili tarafların yardım ve iş birliği ile belirli kurallar koyma ve bu kuralları uygulama işlemidir (İstanbul Sanayi Odası, 2005, s.3). Yani standardizasyon belirli ilkelerin yani standartların herhangi bir faaliyet alanında uygulamaya konulması işlemidir (Çınar, 1985, s.136). Berkün (1975) ise standardizasyonu sınırsız gereksinimleri kıt kaynaklar ile en akılcı şekilde karşılayabilmek için kurallar koymak ve bu kurallara hayata geçirebilmek olarak tanımlamıştır.

Özetle standart işletmelerde mal, hizmet, teknoloji, süreç ve sistemlerin taşınması gereken özellikleri belirleyen kurallar dizisi iken standardizasyon ise bu özellikleri geliştirmek, uygulamak, izlemek ve sürdürülebilir kılmak için yapılan faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir.

Standartların insanlık tarihinin ilk zamanlarından beri var olduğunu söylemem mümkündür. Örneğin ilk insanlar taştan ve ağaçtan yaptıkları eşyaların örneklerini oluşturmuşlar, hayvan derilerinin ve yünlerinin yumuşaklığını ve sıklığını gösterecek çeşitli değerler vererek bu ürünleri standartlaşmışlardır (Çınar, 1985, s.137).

Başlangıçta uluslararası niteliği bulunmayan ve yerelde uygulanan standart anlayışı özellikle küreselleşmenin artmasıyla birlikte uluslararası bir nitelik kazanmıştır. 20. Yüzyıl ile birlikte birçok gelişmiş ülkede standardizasyon hareketleri başlamış nihai olarak 1946 yılında Uluslararası Standartlaşma Örgütü (ISO) kurulmuştur. Üye sayısının artması ile birlikte ISO'nun standartlaşma çalışmalarına önemli katkıları olmuştur (Çınar, 1985, s.137).

Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında standardizasyon faaliyetlerine benzer biçimde standartlaşma adımlarının atıldığı görülmektedir. Günümüzde olduğu gibi tarihimizde de özellikle ticarete teşkilatlanıp belli kurallar bütününe göre alım satım yapıldığı görülmektedir. Bu konuda üretilen mamullerin standardına yönelik olarak II. Sultan Beyazıt tarafından Kanun Name-i İhtisab-ı Bursa (Bursa Belediye Kanunu) ferman çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde de standardizasyon faaliyetleri devam etmiş, 1954 yılında başlangıçta Odalar ve Borsalar Birliğinin alt kuruluşu şeklinde çalışmalarının yürüten Türk Standartları Enstitüsü (TSE) 1960 yılından itibaren kamu kurumu niteliği kazanmıştır (Çınar, 1985, s.137).

Günümüzde hemen her alanda görülen standartlaşma çabaları üretkenliği, etkililiği, verimliliği, sinerjiyi, kaliteyi sağlamak için yüz yıllardır verilen bir mücadeledir. Bir ülkede herhangi bir alanda standartlaşmaya gidilmesi aynı ülke içinde benzer faaliyetlerin karşılaştırılmasına olanak tanırken uluslararası düzeyde de kıyas yapma imkânı sağlamaktadır (Özgüzel, 2016, s.18). Bu anlamda ekonomik ve sosyal yönleri olan standardı günümüzde her faaliyet alanda görmek mümkündür (Çınar, 1985, s.136). Bu alanlardan biri de eğitim öğretim faaliyetleridir.

Değişim ve dönüşümün baş döndürücü bir hızla ilerlediği günümüz dünyasında eğitim kurumları için de sistemin hatalarından arındırılması amacıyla sistemde yer alan tüm süreçlerin incelenmesi, performansların değerlendirilmesi ve geliştirilebilmesi için standartların belirlenmesi gerekmektedir. Çalışma hayatının temeli niteliğinde olan eğitim ve öğretim süreçlerinde standartlaşma ile toplumun ihtiyaç duyduğu mesleki yeterliliklere sahip yüksek performanslı iş gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Dünyada hızla kabul gören küreselleşme anlayışının da bu anlamda standartlaşmayı önemli kıldığı söylenebilir (Erişen, 2003, s.286).

Standart belirleme çalışmalarının eğitim öğretim süreçleri içerisinde yer alan birçok grup için çeşitli yararları bulunmaktadır. Bu gruplar için söz konusu yararlar aşağıda sıralanmıştır (Erişen, 2003, s.287):

Program Geliştirme Uzmanları ve Eğitimciler İçin Standartların Yararları:

- Program tasarlama ve geliştirme çalışmalarına temel teşkil eder.
- Mevcut programın analiz edilerek değerlendirilmesine yardımcı olur.

- Yürütölmekte olan programın ve öğretim kaynaklarının niteliğinin diğerlerine göre karşılaştırılmasına imkân tanır.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde bir araç olarak kullanılabilir.

Yöneticiler İçin Standartların Yararları:

- Öğretim materyal ve kaynaklarının etkin bir şekilde yönetilebilmesi için değerlendirilmesinde kullanılabilir.
- Programların uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde kullanılabilir.
- Bölge ve kuruma özgü politikaların oluşturulmasında kullanılabilir.

Öğretmenler İçin Standartların Yararları:

- Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları belirleyerek öğrencilere yön gösterirler.
- Öğretim faaliyetlerini değerlendirmede doğru bilgi kaynaklarıdır.

Öğrenciler İçin Standartların Yararları:

- Eğitim öğretim süreci sonunda öğrencilerden beklenen davranışları belirleyerek öğrencilere yön gösterirler.
- Öğretim aktiviteleri ve değerlendirme standartlarına için doğru bilgi kaynaklarıdır.

Tüm dünyada eğitim kurumları için uygulanmaya çalışılan standardizasyon faaliyetlerinin temelinde eğitim kurumlarının kalitesini artırma hedefi bulunmaktadır. Bu nedenle sonraki bölümde dünyada ve Türkiye’de eğitim alanında standartlaşma çalışmalarına temel teşkil eden kalite kavramı, toplam kalite yönetimi anlayışı, etkili okul, eğitimde verimlilik, akreditasyon ve öz değerlendirme konularının irdelenmesinin faydalı olacağı düşünölmektedir.

Kalite Kavramı ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı

Amansız bir rekabetin yaşandığı küresel pazarlarda klasik yönetim anlayışının artık birçok organizasyonun üstesinden gelmeleri gereken problemleri çözmede yetersiz kaldıkları görölmektedir. Günlük hayatın önemli bir parçası olan kamu yönetiminde de aynı şekilde klasik yönetim anlayışının sorunların çözüme kavuşturulmasında bekleneni veremediğı görölmektedir. Eğitim, sağlık, güvenlik gibi alanlarda kamu kurumları tarafından verilen hizmetlerde toplumun kalite beklentisi sürekli olarak gelişen sosyo-ekonomik düzeye paralel

olarak artmıştır (Balcı, 2005, s.196). Bu beklentilerin bir sonucu olarak esas itibariyle özel sektör için geliştirilmiş olan TKY anlayışının tüm organizasyonlarda uygulanabileceği fikri savunulmuştur (Aktan, 2021, s.216). Dolayısıyla kalite yalnızca özel sektörün odaklandığı bir konu olmaktan çıkarak kamu sektörleri de dahil tüm organizasyonların ilgi duyduğu bir olgu haline gelmiştir.

Bu noktada TKY'yi ele almadan önce kalite kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Kalite, bir malın ya da sunulan bir hizmetin yetkinlik düzeyi olarak tanımlanabilir. Yetkinlik düzeyi ise üretilen mal ya da sunulan hizmette hem üretici hem de tüketiciye göre belli başlı özelliklerin bulunmasıdır (Gümüšoğlu 1995, s.1). Bu anlamda kalite üründe olması gereken özelliklerle ilgili tüketicinin verdiği hükümdür. Tüketici bu hükmü verirken ürün veya hizmette beklentilerinin hangi ölçüde karşılandığını dikkate almaktadır (Mergen, 1993, s.25). Kalite kavramı bir süre sonra şartnameye uygunluk biçiminde tanımlanmıştır. Genel olarak halk tarafından “en iyi, en güzel, en doğru” şeklinde içselleştirilmiş olan kalite kavramının işletme ve iktisat alanlarında müşterilere “en iyi, en güzel ve en doğru” mal ya da hizmeti sunma olarak dönüştürülmüştür (Erkılıç, 2007, s.57).

TKY ise uzun vadede müşteri memnuniyetini sağlayabilen, hem çalışan hem de müşteriler için beklentileri karşılamayı amaçlayan ve karar alma süreçlerine tüm personelin katıldığı bir organizasyon yönetim modelidir (Tekin 1999, s.106). Japonya’da savaş sonrası gelişen II. Sanayi Devreminin bir ürünü olarak kabul gören TKY anlayışı günümüzde birçok ülke tarafından büyük ölçüde benimsenerek uygulamaya konulmuştur (Peşkircioğlu 1990, s. 66). Bu tarihten sonra organizasyonların verimliliğini düşük maliyetle arttırmada en iyi araçlardan birisi TKY olarak görülmeye başlanmıştır. TKY felsefesi sadece ürün ve hizmette kalitenin yakalanmasına yardımcı olmayıp aynı zamanda üretici için maliyetleri düşürürken tüketici için de müşteri memnuniyetini sağlayan önemli bir anlayış haline gelmiştir (Balcı, 2005, s.196). Yani TKY üretici için organizasyon faaliyetlerinde verimliliği sağlayarak organizasyonun potansiyelini optimum düzeye çıkarmakta, tüketici içinse aldığı ürünün beklediği kalite standardında olmasını sağlamaktadır.

TKY anlayışı ile organizasyonlarda verimliliğin artması için personelin memnuniyeti, motive edilmesi ve performans ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ödüllendirilmesi, görülen kusur, eksik ve hataların giderilmesi, takım çalışması ruhunun kurumda temel bakış açısı haline gelmesi, benzer iş sahalarında başarıyı yakalamış organizasyonların deneyimlerinden yararlanılması, stratejik planın yapılması gibi hedefler üzerinde

durulmaktadır (Aktan, 2021, s.236). TKY felsefesini benimsemiş organizasyonlar fiyat-zamanlama-kalite üçlüsünde optimal bir denge yakalayabilmek için hem içsel hem de dışsal öğeleri dikkate almak durumundadır (Akdağ, 2005, s.159).

TKY belirlenmiş standartları karşılamanın ve kalite kontrol uygulamalarının ötesinde bir kavramdır. Önceleri sadece çıktı ile ilgilenen kalite yönetim anlayışı daha sonra değişen şartlara bağlı olarak organizasyonların tüm üretim süreçlerinde kalitenin elde edilmesi biçiminde gelişmiştir (Özevren, 2000, s.6). Bu amaca ulaşabilmenin en iyi yollarından biri de çalışanların yönetim süreçlerine katılmalarıdır. Bu uygulama üretim miktarı ve ürün kalitesine doğrudan etki etmektedir. Kurum içinde sadece üretime odaklanmış personel yerine karar alma süreçlerine katkı sağlayan personelin bulunması onların motivasyonu arttırarak daha istekli çalışmalarını sağlamaktadır. Bu durum doğrudan maliyetlerin azalmasına, verimin artmasına ve kurumda olumlu sonuçlar elde edilmesine yol açmaktadır (Balcı, 2005, s.197).

Uzun yıllar TKY alanında çalışmalar yapmış olan Deming, organizasyonların başarılı olabilmesi için 14 ilke sıralamıştır (Özdemir, 1995, s.382):

1. *Ürün ya da hizmet sunumunda kaliteyi yakalayabilmek için organizasyonların amaçlarını belirlemek.*

Örgütün stratejisi belirlenirken kısa dönemli planlamadan çok uzun vadede ihtiyaç ve beklentilere göre planlama yapılmalıdır.

2. *Yeni bir yönetim ve gelişim felsefesi benimsemek.*

Yeni yönetim felsefesi benimsenerek alışlagelmiş hatalara, verimsiz iş gücüne, kalitesiz hizmet ya da ürüne tolerans gösterilmemelidir.

3. *Teftiş bağımlılığına son vermek.*

Kalite hammadde seçimi ile başlar. Hem hammadde seçiminde hem de üretim süreçlerinde kalitenin ölçülmesi sağlanmalıdır.

4. *Üretim çıktılarını sadece fiyat etiketleri üzerinden değerlendirmekten vazgeçmek.*

Organizasyonun başarısı sadece fiyat etiketleri üzerinden değerlendirilmemelidir. Başarının değerlendirilmesinde başka göstergeler de kullanılmalıdır. Memnuniyetsiz bir müşteri grubu organizasyonu da sıkıntıya düşürecektir.

5. *Gelişimde süreklilik sağlamak.*

Organizasyonun gerçekleştirdiği tüm üretim süreçlerinde aksayan ve kusurlu yönler tespit edilmeli, etkililik ve verimliliği sağlamak için iyileştirme çalışmaları süreklilik göstermelidir.

6. *Mesleki eğitimler gerçekleştirmek.*

Modern yöntemlerle personelin iş başında eğitimi gerçekleştirilmelidir. İnsan faktörü faktörünü göz ardı eden hiçbir organizasyon yenileşme iyileştirme çabalarında başarıya ulaşamaz. İnsanların işinde başarıya ulaşmaları ancak onların işlerinde profesyonelleşmeleri ile mümkün olabilir.

7. *Organizasyon içinde liderliğin kurumsallaşmasını sağlamak.*

Personelin işlerini daha iyi yapabilmelerinde onlara yardımcı olan bir liderin varlığı çok önemlidir. Süreç iyileştirme çalışmalarında hata aramaktan ziyade modern performans değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmalıdır.

8. *Çalışanların korku algısını ortadan kaldırmak.*

Tüm personelin işini en verimli şekilde yapabilmesi için güven içinde çalışmalarına imkân tanınmalıdır. Bunun için örgüt içerisinde korku faktörü bertaraf edilmelidir. Korkunun egemen olduğu organizasyonlarda iletişim eksikliği başta olmak üzere verimi düşürecek birçok faktör ortaya çıkacaktır.

9. *Çalışma birimleri arasındaki engelleri kaldırmak.*

Organizasyon içinde farklı birimlerin ahenk içinde çalışması için örgüt üyeleri arasında etkili bir iletişim sistemi kurulmalıdır. Sorunları çözmede birimlerin birlikte hareket etmeleri, kaynaklar örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için seferber edilmelidir.

10. Slogan, öğüt ve sayısal hedefleri ortadan kaldırmak.

Nasıl yapılacağıının rotasını çizmeden birtakım hedefler koymak bu hedeflere ulaşmaya çalışırken kalitesizliği de beraberinde getirir. Eğer bir çalışandan hatasız ürün bekleniyorsa buna kaliteli hammadde tedariki ile başlanmalıdır.

11. Kotaları ortadan kaldırmak.

Üretim miktarında sayısal değeri hedefleri verimlilikte olumsuz etki yaratan bir uygulamadır. Personelin yapabileceğinin altındaki hedefler işin yavaşlamasına neden olurken üstünde olan hedefler ise motivasyon kaybına neden olacaktır. Belirlenmiş kotalara ulaşma çabası uzun vadede organizasyonun çıkarlarına zarar verme potansiyelini de beraberinde taşımaktadır.

12. Çalışanların yaptıkları işten gurur duymalarını engelleyen faktörleri ortadan kaldırmak.

İnsanlar genellikle yaptıkları işten gurur duymak isterler. Bu nedenle insanların kendilerinin ve çalışmalarının değeri olduğunu hissettirmek ve onları yaptıkları işlerde takdir etmek motivasyonlarını artırıcı yönde etki yapacaktır.

13. Organizasyonda etkin bir kendini yenileme ve eğitim programı oluşturmak.

Bilginin hızla değıştiğı günümüzde çalışanlar işlerini çok iyi yapıyor da olsalar kendilerini yenileme ve geliştirme adımlarını atmazlarsa bir süre sonra rekabet ortamında geride kalacaklardır. Bu yüzden her çalışan kendini geliştirme ve yenileme konusunda teşvik edilmelidir.

14. Değişim sağlayabilmek için harekete geçmek.

Organizasyonlar gelenekçi yaklaşımlardan sıyrılarak yeni felsefeyi benimseme cesaretine sahip olmalıdırlar. Bu cesareti teşvik edecek en önemli unsur da yönetim ve liderliktir. Üst yönetim yeniliğı teşvik ederek kurum kültürünü değıştirme azminde olan bir grup yaratılmalıdır.

TKY anlayışının temel prensibi olan müşteri memnuniyetini sağlamanın yolu sürekli gelişimden geçmektedir. TKY'nin esasları şöyle sıralanmıştır (Mergen, 1993, s.28):

- Müşteriyi odak noktasına alan bir yönetim anlayışının benimsenmesi,

- Üst kademe yöneticiler başta olmak üzere tüm personelin TKY felsefesini özümsemiş olması, kurumun amaç ve hedeflerinin net olarak belirlenmiş olması,
- Sadece çıktıya değil tüm üretim süreçlerine odaklanmış olunması,
- Hatanın kontrol esnasında tespiti yerine proseslere önem verilerek önleyici tedbirlerin alınması,
- Çalışanların yönetim süreçlerine katılarak bilgi, birikim ve tecrübelerinden en düzeyde faydalanılması,
- Alınacak tüm kararlarda kanıta dayalı olarak hareket edilmesi,
- Mevcut problemlerin tespiti ve yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen gelişim düzeyini saptayabilmek için etkin bir ölçme ve değerlendirme sisteminin kurulması,
- Üretimin her aşamasında geri bildirim sağlanabilmesi için etkili bir iletişim mekanizmasının oluşturulması,
- Takım çalışmasının teşvik edilmesi,
- Kurum içi eğitimlere gereken önemin verilmesi

TKY'nin yukarıda sıralanan esasları ile bir organizasyonun nitelikli bir ürün ortaya koyabilmesinin sadece çıktılarına odaklanmayla mümkün olmayacağı ortaya konulmaktadır. Bu nedenle organizasyonların üretim çıktıları kadar üretim girdilerini ve süreçlerini sürekli denetlemesi ve geliştirmesi gerektiği ve buna ilave olarak dış müşterilerin yanı sıra iç müşterilerin de memnuniyetine odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır.

TKY'nin amaçları ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Efil, 1998, s.39):

- İsrafi önleme,
- Verimliliği arttırma,
- Kaliteyi arttırma,
- Üretim Maliyetlerini azaltma
- Üretim sürecini hızlandırma,
- Sürekli iyileştirme ve gelişme

Sonuç olarak sürekli iyileştirme ve gelişmenin nihai amacı müşteri memnuniyetinin sağlanabilmesidir. Acımasız rekabet koşullarında ayakta kalabilmenin yolu rakiplerin ulaştığı kalitenin altında kalmamaktır. Bu yüzden TKY ilkeleri olan müşteri odaklılık, sürekli iyileştirme ve tüm çalışanların katılımı yaklaşımlarını özümseyerek uygulayan

kurumlar rakiplerine göre bir adım önde olacaklardır (Akdağ, 2005, s.162). Özel sektörden sonra birçok kamu kurumunda da hayata geçirilmeye başlanan TKY ilkeleri eğitim kurumları için de toplumun bu kurumlardan beklentilerini karşılamada bir araç olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Çalışmaları

Eğitim son yıllarda ülkelerin rekabet alanları içinde stratejik bir konuma yükselmiştir. Çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan insanlarda istendik yönde davranış değişikliği yaratmayı hedefleyen eğitim kurumları her bir insanın sahip olduğu farklı özellikler nedeniyle klasik anlayışın ötesine geçerek hızlı bir yenileşme sürecine girmiştir. Çünkü eğitim kurumlarının çıktıları diğer sistemleri de etkilemektedir. Bu durum eğitimi her alanda değişim ve yenileşmenin öncü alanı haline getirmektedir. Eğitim örgütlerinin beklentileri karşılayacak şekilde öncü kurumlar haline gelmeleri onların daha etkin ve verimli çalışmalarını sağlayarak mümkün olabilir. Bunu başarabilmenin yolu da değişime başlarken kaliteli eğitim anlayışını benimsemekten geçmektedir (Ünal, 1999, s.342). Çünkü açık bir sistem olan eğitim kurumlarının tüm dünyada yaşanan yenileşme sürecinde rekabet gücünü ortaya koyabilmesi ancak eğitimde kalite hedeflerini yakalamaları ile mümkün olacaktır.

Eğitim kurumları, kaliteli bir eğitim öğretim süreci yaratmak ve eğitimde kalite bilincinin yaygınlaşması için “Günümüzde eğitimin çıktısı ve müşterisi olan öğrenciler hangi bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalı?” ve “Öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve beceri düzeyleri eğitim kurumları tarafından nasıl kazandırılır?” sorularına yanıt aramalıdır (Ünal, 1999, s.342). Bu sorulara yanıt aramak için TKY anlayışı benimsenirken çalışmalara ilk olarak eğitimin en küçük yapı taşı olan okullardan başlanması eğitimin genel başarısını pekiştirecektir. Organizasyonlarda kalite hedeflerini yakalamada üç önemli unsur vardır. Bunlar donanım, uygulama ve insandır. Eğitim yönetiminin ana amacı öncelikli olarak insan kalitesinin iyileştirilmesidir (Peker, 1994, s. 67).

II. Sanayi Devrimi ile birlikte özellikle endüstri alanında insan kalitesinin iyileştirilmesinin öneminin fark edilmesiyle TKY anlayışı yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlayışın eğitimde kabul görmesi ise 1980’li yıllarda başlamış, 1990’lardan itibaren hız kazanmıştır (Sözmen, 2004, s.4). Günümüzde hem Türkiye’de hem de Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve Japonya da eğitimde TKY uygulamaları yürütülmektedir (Özdemir, 2005, s.4). TKY anlayışının eğitim kurumlarında her geçen gün daha fazla kabul görmesinin

nedeni tüm ülkelerde yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaç doğrultusunda eğitim kurumlarının rollerinin farkına varması ve okulların kendi içinde de bu yönde bir rekabet yaşanmasıdır (Hergüner, 1998, s.16).

TKY’de sürekli geliştirme ve iyileştirme en önemli prensiplerden biridir. Sanayide sürekli iyileştirme ve geliştirme stratejilerinin oluşturulabilmesi için üretim süreci ve ürüne odaklanılırken eğitimde ise eğitim öğretim sürecine ve eğitimin amacına uygun mezunlara odaklanılmaktadır. Sürekli iyileştirme hedefinin gerçekleştirilebilmesi öğretim yöntem ve tekniklerinin, eğitim ortamlarının ya da eğitim organizasyonunun değiştirilmesine bağlıdır (Sözmen, 2004, s.9). Sanayide müşteri odaklı yönetim anlayışı organizasyonların üretim süreçlerini gözden geçirerek hizmetin sunulmasında değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır. Aynı şekilde eğitim kurumlarında öğrenci odaklı yönetim anlayışı da eğitim yönetimi süreçlerinin yeniden ele alınarak birtakım değişiklikler yapılmasını zorunluluk haline getirmiştir. TKY anlayışını benimsemiş tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da sadece kontrol odaklı yaklaşım yerine süreç geliştirme üzerine yoğunlaşılması gerekmektedir (Özden, 2002, s.138). Ancak bu şekilde organizasyonun verimli olarak işlemesi sağlanacak ve müşterinin beklentileri karşılanabilecektir.

TKY anlayışı kaliteyi müşteri isteklerine uygunluk olarak tanımlamaktadır (Karaca, 2008, s.64). Eğitim kurumları için müşteri kavramının kapsamına eğitim öğretim hizmeti alan öğrenci, çalışan personel, iş dünyası, öğrencilerin aileleri ve toplum gibi birçok grup girmektedir. Bu anlamda eğitim organizasyonları için eğitimden doğrudan ya da dolaylı olarak faydalanan herkes müşteri sayılabilir (Ceylan, 1997, s.24).

Eğitim Yönetiminde “müşteri” kavramı belki de “para” olgusu ile çağrışım yaptığı için birçok insan tarafından yadırganmaktadır. Ancak TKY anlayışının odağında insan vardır ve kapitalist bir bakış açısıyla müşterilerin sömürülmesi ya da para kazanma amacı söz konusu değildir. TKY güvene dayalı uzun soluklu bir süreçtir. Amaca uygunluk olarak tanımlanan kalite olgusunun merkeze alındığı eğitim kurumlarında eğitimin amacına uygun olması hedeflenmektedir. Bu yüzden verilen eğitim hizmeti tüm toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde olmalıdır (Bengisu, 2007, s.741). Bu yönüyle eğitim kurumları yönetim anlayışlarını eğitim sisteminin müşterisi konumunda bulunan öğrenciler ile bu öğrencilerin istihdam edileceği sektörlerin beklenti ve gereksinimlerine göre dizayn edebilir (Karaca, 2008, s.64). Bu görüş doğrultusunda TKY anlayışı ve felsefesi eğitim kurumlarında kendine yer bulabilir.

Eğitimde TKY anlayışının eğitime uygulanmasında okula yeni kaydolan öğrenci sürecin girdisini oluştururken süreç sonunda okuldan mezun olan öğrenci ise çıktısını oluşturmaktadır. TKY'nin eğitimdeki amacı müşteri olan öğrenciler, bu öğrencilerin öğretmenlerin ve ailelerin, mezun olan öğrencilerin ve bu öğrencilerin çalıştığı sektörlerin beklentilerini karşılayacak düzeyde kaliteli eğitimi sağlayabilmektir (Sözmen, 2004, s.3).

Eğitimde TKY anlayışı eğitim sisteminin yapılandırılmasına yönelik yeni bir bakış açısı getirmektedir. Bu anlayış toplumdaki fertlerin eğitimden beklentilerini, demografik yapıyı, sürekli gelişen ve değişen teknolojiyi, eldeki kaynakların durumunu anlayarak tüm bunlara yanıt verecek bir çatı oluşturur. Böylece eğitim organizasyonları müşterilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hem yönetimin hem de sistemin diğer üyelerinin uyum içinde çalışacağı bir mekanizma yaratır (Ensari, 1999, s. 36). Bu mekanizma eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken hem yönetim süreçleri açısından hem öğrenci başarısı ve veli memnuniyeti açısından hem de tüm okul personelinin nitelik, motivasyon ve memnuniyetleri açısından olumlu sonuçların alınmasını sağlayacaktır (Özdemir, 2005, s.5).

Esas olarak eğitimde TKY anlayışının uygulamaya konulmasının odak noktası sadece öğrenci başarısı değildir. Toplam kalite ile okuldaki tüm personelin eğitim öğretim sürecinde aktif rol ve sorumluluk aldığı, kalite geliştirme çalışmalarında fikir alışverişi yapıldığı, ortak kararların alındığı, her durum ve şartta herkesin öğrenme çabası içinde olduğu sağlıklı, mutlu ve yaşanılabilir bir ortam oluşturmak hedeflenmektedir (Özdemir, 2005, s.6). Özetle eğitimde TKY anlayışının hayata geçirilmesi öğrenci, öğretmen, veli, yöneticiler ve diğer paydaşların her biri için ortak iyileştirme hareketidir.

Geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımlarına göre birçok avantajın sağlanabildiği TKY anlayışının eğitime uyarlanması ile toplumun beklentilerine cevap verilecek nitelikli öğrencilerin yetişmesini sağlayacak sistemler inşa edilebilir. Bu sistemler öğrencilerin, öğrenci velilerinin, onların gelecekte çalışacağı sektörlerin, öğretmenlerin kısacası toplumun eğitim kurumlarına olan inancını arttıracaktır. Eğitim kurumlarının bu tip bir sistemle yönetilmesi ancak çevreyle etkileşim halinde olduğu dinamik sistemlerle mümkün olabilir. Aksi halde kapalı sistemler ile bu amaca ulaşmak mümkün değildir. Ülkenin eğitim yönetiminde kalitenin merkeze alındığı bir anlayışın benimsenmesi direkt olarak üretim gücünün artmasına neden olacaktır. Bu nedenle Toplam Kalite anlayışı üretim sektörlerinden önce eğitim kurumlarında uygulamaya konulmalıdır. Başarısız bir eğitim sistemi domino

etkisi yaratarak tüm toplumun bu durumdan zarar görmesine neden olacaktır (Yıldız & Ardıç, 1999, s.81).

Eğitimde TKY yaklaşımını benimsemiş kurumlarda dikkate alınan ilkeler şöyle sıralanmıştır (Güçlü, & Gülbahar, 2006, s.232):

- Süreç içinde her çalışanın başarılı olduğu yönler ön plana çıkarılır.
- Sürecin bir parçası olan öğretmen, öğrenci, veli, paydaş konumundaki kurum ve kuruluşlar gibi toplumun belli kesimlerinin de talepleri dikkate alınır.
- Eğitimde kalite ölçülürken sadece sonuca değil, süreçteki tüm işlem basamaklarına önem verilir.
- Başarısızlıklar süreç içindeki müdahalelerle giderilir.
- Ulaşılmak istenen hedefler sürekli işlevsel tutulur.
- Teftişe olan bağımlılık azdır. Eğitimciler özdenetimlerini yapabilecek yetkinliktedir.
- Eğitimciler kendilerini her konuda sürekli yeniler ve geliştirir.
- Başarı ölçülürken sadece sayısal veriler değil bunun yanında bireysel farklılıklar da dikkate alınır.

Eğitim kurumlarının temel amacı eğitim öğretim süreçlerinin kalitesinin artırılmasıdır. Eğitim kurumlarında etkililiği ve verimliliği yakalayabilmenin yolu eğitim sisteminin en önemli üç unsuru olan öğrenci, öğretmen ve öğretim programları arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Kalaycı, 2008, s.177).

Tüm bu söylenenlerden yola çıkarak eğitim kurumlarının kendine has karmaşık yapısı da dikkate alınarak yeni yönetim yaklaşımları üzerine çalışmalar yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Diğer kurumlarda yaşanan değişim felsefesine eğitim kurumlarının ilgisiz kalması düşünülemez. Hiçbir sistemde tüm sorunlar bir anda kökten çözülemez ve hiçbir kurumda değişim tek hamlede yapılamaz. Eğitim kurumları belki bir fabrika gibi düşünülmemelidir ancak bu durum verimlilik ve etkililik üzerine hiçbir çalışmanın yapılamayacağı anlamına da gelmemelidir (Özdemir, 1995, s.387). Dolayısıyla etkili okul ve eğitimde verimlilik kavramlarının ele alınması, bu konuların tüm eğitim kurumları için enine boyuna değerlendirilmesi kalite olgusu etrafında yapılması gerekenleri daha net ortaya koyacaktır.

Eğitimde Kalite ve Öz Değerlendirme Yaklaşımları

Günümüzde hemen her alanda yaşanan baş döndürücü gelişmeler eğitim sisteminin de yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim sistemlerinin en önemli faktörü olan eğitim kurumları da değişen dünyanın yeni şartlarına uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Eskiye göre çevreyle daha fazla bütünleşen eğitim kurumları ile ilgili beklentilerin artması sonucunda okulların hedeflerinin ne olması gerektiği ve bu hedeflere hangi ölçüde ulaştıklarının nasıl değerlendirileceği soruları üzerinde durulması gereken konular haline gelmiştir (Nayir, 2013, s.119). Bu nedenle okulların kalitesinin nasıl ölçülebileceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği birçok ülkenin eğitim politikasına yön veren bir konu haline gelmiştir.

Kalite ölçüm yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi işleminin öncesinde kurumun hedefleri ile ilgili kararlar alınırken güçlü ve zayıf yönlerin bilinmesi ve iyileştirme yapılması gereken konuların belirlenmesi istenen kalite seviyesine ulaşmada hayati önem taşımaktadır. Bu noktada öz değerlendirme kurum için kullanışlı bir araç haline gelmektedir (EFQM-KalDer, 1999, s.4). Öz değerlendirme, kurumun bir bütün olarak gelişimine yardımcı olmak için karar verme, kurumun işleyiş süreçlerini destekleme, hedeflerine hangi ölçüde ulaştığını değerlendirmeyi amaçlayan sistematik bir bilgi toplama sürecidir (Schildkamp 2007'den aktaran Turan, & Zingil, 2013, s.42). Öz değerlendirme süreci kurumun mevcut durumunun fark edilmesine imkân tanımaktadır. Öz değerlendirme ile kurumlar işleyişleri ile ilgili birçok konuda iyileştirmeye açık alanları tespit edebilirler (EFQM-KalDer, 1999a, s.37). Tüm bu tespitlerin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için de kurumda çalışan tüm personelin iyileştirme faaliyetlerine aktif katılımı sağlanmalıdır. Çalışanların kurumlarına ilişkin gözden geçirme süreçlerinde yer almaları kurumun top yekûn kalite tasarımına olanak sağlayacaktır. (Ensari, 1999, s.191). Buradan yola çıkarak tüm çalışanları ile iyileştirme çalışmalarında amaç birliği sağlayan kurumların beklenen kalite standartlarına ulaşmaları daha kolay olacağı söylenebilir.

Kalite tasarımında dikkate alınması gereken konulardan biri ise kurumlarda kalite olgusunun yalnızca bir kritere bağlı olmadığı farklı değişkenlerin de dikkate alınması gerektiğidir. Bu nedenle tasarım boyutuyla beraber süreç boyutu da göz önünde bulundurulması gereken konulardan birisidir (Özdemir, 2002, s.254). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kalitenin sağlanabilmesi için de modern dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek belirli standartların

oluşturulması gerekmektedir (Göksoy, 2014, s.88). Oluşturulacak bu standartlar kurum faaliyetlerinde gerçekleşen tüm süreçleri içerecek şekilde hazırlanmalıdır.

Kalite çerçevesi içinde sınırları net olarak çizilmiş standartlar eğitim kurumlarının öz değerlendirme yaparken ihtiyaç duyacakları kriterler olacaktır. Kurumlarda öz değerlendirmenin amacı, kuruluşun potansiyelinin hedef ve strateji ile uyumlu hale getirilmesidir. Bu nedenle teşhis mekanizmasının etkin olarak çalışması önem arz etmektedir. Bu sayede kuruluşun güçlü ve zayıf yönleri net olarak ortaya konulabilecek ve iyileştirme çalışmaları daha rahat yapılabilecektir (Conti, 1997/1998, s. 37). Bu çalışmaların hedefine ulaşması ile de müşteri memnuniyeti sağlanabilecek ve kurum belli bir kalite standardını yakalamış olacaktır. Bu noktada kalite kavramı ve dünyada birçok ülke tarafından benimsenen Toplam Kalite Yönetimi anlayışının dayandığı temelleri ortaya koymak faydalı olacaktır.

Etkili Okul Kavramı

Eğitim kurumları gelecek nesillerin şekillendirildiği yegâne organizasyonlardır. Eğitim kurumlarının girdisi niteliğinde olan öğrencilerin eğitim öğretim süreci içinde edindikleri bilgiler, yaşadıkları deneyimler, öğretmen ve yöneticilerinden etkilenme düzeyleri onları istedik davranışları edinmelerini sağlayacak direkt unsurlardır. Akademik ve toplumsal değerlerin kazandırılması açılarından etkililik kavramı erken çocukluk eğitimi ile başlayan ve çok uzun soluklu bir süreç olan eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Şenel & Buluç, 2016, s.3).

Etkililik olgusunu belli kalıplar içine oturtarak kavramsallaştırmak oldukça zordur. Çünkü eğitim kurumlarının kendine has karmaşık bir yapısı vardır. Ancak etkililiği amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlayabiliriz. Örgüt hedeflerinin beklenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran, 1982, 29). Bir başka tanımda araştırmacılar eğitimde etkililik kavramını öğrencilere kazandırılan olumlu etkiler olarak açıklamaktadırlar. Etkililiğin göstergesi ise eğitim öğretim süreci içinde öğrencilerin kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları hangi ölçüde edinmiş olduklarıdır (Purkey & Smith,1985, s.353). Öğrencilere için hedeflenen tüm bu kazanımlar eğitim öğretim ortamı ve sürecindeki birçok faktörle ilişki içindedir.

Eğitim kurumlarındaki etkililik boyutları olarak kurumun yönetim kadrosu, öğretmenler, öğrenciler, veliler, eğitim öğretim sürecinde uygulanan programlar, kurum kültürü, fiziksel yapı ve donanım ile teknolojik altyapı (Şişman, 1996, s. 96), kurum idarecilerinin çalışma stilleri, kurum çevresi ve öğrenci aileleri ile olan ilişkiler sıralanabilir (Şenel & Buluç, 2016, s.4).

Etkili bir eğitim öğretim süreci ve ortamı da eğitim kurumlarının etkililik boyutlarından (Baştepe, 2009, s.77). Bu boyutlar eğitim ortamlarındaki eğitimsel hareketlilikle ilişki içindedir. Çünkü öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliklerine araç olacak eğitim öğretim faaliyetleri yeterince eğitim materyali ve teknoloji ile donatılmış eğitim ortamlarında gerçekleşmektedir (Baştepe, 2009, s.80). Bu anlam da etkili okulun önemli unsurlarından biri olarak eğitim ortamları sayılabilir.

Eğitim ortamları gibi eğitim öğretim süreci de etkili okul olgusunun birebir ilişkili olduğu boyutlardandır. Hammaddesi öğrenci olan eğitim kurumlarının belirledikleri amaçlara ulaşma derecelerini eğitim öğretim süreçlerinde yaptıkları faaliyetlerin niteliği belirler (Baştepe, 2009, s.78).

Eğitim kurumlarında etkililiğin ayırıcı özelliği sadece eğitimin işlevleri ile ilgili değildir. Eğitim kurumlarının iç dinamikleri, örgütsel işleyişi ve etkililik boyutları da diğer kurumlardan farklılık göstermektedir (Baştepe, 2009, s.80). Etkililik kavramı organizasyonların hedefleri ve bu hedeflere ulaşmadaki başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Bir başka deyişle örgütler hedeflerini gerçekleştirebildikleri ölçüde etkilidirler. Etkililik esasında bir derecelendirme işidir. Bir örgütün ulaşma çabası içinde olduğu hedeflerini gerçekleştirmesinde en önemli faktör yönetsel etkililiktir (Helvacı & Aydoğan, 2011, s.42). Hedef birliği olan insanların bir araya gelerek iş birliği yaptığı örgütler mevcut potansiyellerini belirledikleri amaçlar doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde başarılıdır. Örgütlerin bu durumu benimsemeleri ve uygulamada süreklilik sağlamaları onların etkililik düzeylerine arttıracak en önemli unsurdur (Ada & Akan, 2007, s.344).

Etkili olarak nitelendirilen eğitim kurumları öğrenci merkezli anlayışı benimsemiş örgütlerdir. Bu kurumlarda öğrencilerin beceri düzeyi ve ilgi alanlarına göre en üst düzeye ulaştırılması hedeflenir. Bu hedef ise nitelikli bir eğitim öğretim sürecinin yürütülmesi ile sağlanabilir. Etkili olma iddiasında bulunan tüm kurumlar için eğitim öğretim süreçlerinin niteliği çok önemlidir. Bu süreçlerin gerçekleştiği sınıf, laboratuvar, kütüphane spor salonu,

destek eğitim odaları, atölyeler gibi eğitim ortamlarının yeterliliği de en az bir o kadar önem arz etmektedir. Öğrencilerin davranışlarında istendik yönde değişim yaratabilecek öğretme ve öğretme etkinlikleri ancak alt yapı olarak yeterliliğe sahip eğitim ortamları ile bu ortamlarda gerçekleştirilecek etkili eğitim öğretim süreçleri ile mümkün olabilir (Baştepe, 2009, s.80). Bu bakış açısı ile eğitim öğretim süreçleri ve ortamının etkililik olgusunun merkezinde yer alan boyutlar olduğu söylenebilir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında etkili eğitim kurumlarının sahip olması gereken temel özellikler şöyle sıralanabilir (Baştepe, 2009, s.81, Şahin & Yörük, 2012, s.355):

- Kurumda demokratik bir yönetim süreci benimsenmelidir.
- Öğrencilerin her biri kendilerini geliştirebilecekleri bilgi, beceri ve yetenek alanlarına göre değerlendirilmeli, bu değerlendirme yapılırken başarının artmasını sağlayacak etkili ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanılmalıdır.
- Eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleştirildiği eğitim ortamlarının dananım, teknolojik ve fiziksel altyapısı yeterli düzeyde olmalı, öğrencilerin niteliğini arttırabilecek imkânları sağlamalıdır.
- Eğitim öğretim sürecinde kurumun her bir üyesi örgütün amaçlarını benimsemeli ve bu doğrultuda çalışma disiplinine sahip olmalı, süreç yönetimi planlanırken öğrencilerin kapasiteleri dikkate alınmalıdır.
- Aksayan yönler kontrol anında değil süreç içinde düzeltilmeli, bu amaçla süreç geliştirme çalışmaları hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin en önemli görevleri arasında yer almalıdır.
- Öğrencinin başarısı için çaba gösterirler, bu yüzden öğrenci merkezlidirler.
- Klasik ve otoriter yönetim anlayışından uzak yenilikçi ve sorun çözen bir yapıya sahiptirler.
- Karar alma süreçlerinde eğitim yöneticileri ve öğretmenler iş birliği içerisinde. Eğitimcilerinin işlerini en iyi şekilde yapmalarını sağlayacak olanaklara sahiptirler.
- Okuldaki karar alma süreçlerine eğitim öğretim süreçlerine velilerin de katılımını sağlarlar.
- Bilgi çağına uygun olarak öğretmenleri hizmet içi eğitimler yoluyla mesleki gelişimine katkı sağlayacak olanaklar sunulur.

Sonuç olarak etkili okullar amaçlarını gerçekleştirmek için fiziksel ortamları, eğitim öğretim araç ve gereçlerini ve okulun sahip olduğu tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini hedeflenen düzeye getirebilirler. Etkili bir okul için ön koşul eğitim öğretim faaliyetlerinde ihtiyaç duyulan tüm kaynaklara sahip olmak değil bu kaynakları en iyi şekilde kullanabilmektir (Çubukçu & Girmen, 2006, s. 122). Bunu sağlayan kurumlar eğitim öğretim süreci boyunca beklenen verimlilik düzeyine ulaşacak dolayısıyla kendilerinden beklenen kaliteli eğitim hizmetini tüm paydaşlarına sağlayabileceklerdir.

Eğitimde Verimlilik

Günümüzde üretim süreçleri ve bu süreçlerde gerçekleşen ilişkiler önemli oranda değişime uğramıştır. Gelişmiş ülkeler nitelikli işgücü ihtiyacını kimi alanlarda daha çok teknoloji ile destekleyerek çözmeye çalışırken gelişmekte olan ülke piyasalarında mevcut kaynakların etkili ve verimli kullanılması daha önemli bir konu haline gelmektedir (Özdemir, 1995, s.377). Verimlilik üretim süreci sonunda ortaya çıkan çıktı ile bu çıktıya ulaşmak için kullanılan girdi arasındaki oran olarak tanımlanabilir. Belli bir girdinin üretim faaliyetleri sonucunda maksimum çıktıya dönüşmesi, ya da elde edilen çıktının minimum girdi ile sağlanması yapılan faaliyetin verimli olduğunu göstermektedir. Verimlilik artışı ise çıktının niteliğini değiştirmeden, dahası çıktının niteliğini arttırarak üretilen birim miktar başına tüketim miktarını azaltmaktır (Karakütük, 2016, s.151). Verimlilik kavramı genel olarak özel sektöre has bir olgu olarak görülse de eğitim kurumlarında da verimlilik kavramının ele alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitimde de özel sektörde olduğu gibi verimliliğin ölçülmesi mümkündür. Uygulanması karmaşık olsa bile, temel fikir kavramsal olarak açıktır. Bunun için de girdi ve çıktıların tanımlanması gerekmektedir. Ancak bu tanımlamanın kâr amaçlı çalışan imalat ya da bankacılık sektörlerine göre daha zorlu bir süreç olması şaşırtıcı değildir (Hanushek & Ettema, 2017, s. 168-169). Eğitim için üretim fonksiyonu fikri, eğitimi bir üretim süreci olarak görmeye dayanır. Bu da girdilerin standart bir şekilde çıktıya dönüştürüldüğü anlamına gelir. Bir üretim ilişkisinin temel örneği, hammaddelerin çeşitli üretim süreçleri ile bitmiş ürünlere dönüştürüldüğü fabrikadır. Ancak, fabrika metaforu okula uygulanırken temel sorun bir okulda ham maddelerin ne (veya kim) olduğu ve ürünün ne olduğunun açık olmamasıdır (Lewin, 1993, s.4).

Bir üretim faaliyetinin verimliliği onun parasal birimlerle karşılaştırılması ile analiz edilebilir. Ancak eğitimde verimlilik analizi eğitim sistemlerinin çok amaçlı yapısından dolayı karmaşık bir sürece dönüşmektedir. Bunun için her bir amaca dönük ayrı analiz yapılması bu zorluğun aşılmasını sağlayacak bir yöntem olacaktır (Karakütük, 2016, s.152).

Eğitim kurumlarında verimlilik kavramı düşünülürken niteliğin değiştirilmeden kaynakların etkin kullanımı akla gelmelidir. Eğitimdeki verimlilik kavramı da ekonomideki verimlilik kavramında olduğu gibi sermaye ve insan gücünün verimliliği olarak tanımlanmaktadır (Karakütük, 2016, s.151). Ancak eğitimin çıktıları endüstriyel üretim yapan bir fabrikada olduğu gibi rahat bir şekilde sayısal olarak ifade edilemez. Eğitimin çıktıları bugünden yarına kısa bir süre zarfında ölçülebilecek çıktılar değildir. Öğrencilere verilen eğitimin sonuçları yıllar sonra ve yaşam boyu kendini gösterir (Özden vd., 2014, s.190). Eğitimde verimlilik konusu ele alınırken öncelikle eğitimin bir kamu hizmeti olduğu ve konunun mal üreten bir kuruluş gibi incelenemeyeceği bilinmelidir. Eğitim sistemlerinin sosyal ve toplumsal boyutları onları diğer kuruluşlardan ayıran en önemli özelliklerinden birisidir. Eğitim kurumları girdilerini seçtikleri süreçten çıktılarını topluma sundukları son adıma kadar birçok baskı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanabilmesi problemi bile başlı başına eğitim kurumlarını diğer kurum ve kuruluşlardan farklı kılan bir olgudur. Ancak bu durum eğitim kurumlarının günümüz şartlarına ayak uydurmayacağı ya da yeni akımlardan etkilenmeyeceği anlamına da gelmemelidir (Özdemir, 1995, s.378). Eğitim kurumları da toplumun kendilerinden beklediği kaliteli eğitim hizmetini sunabilmek için diğer örgütler gibi çağın gereklerine uyum sağlamak zorundadırlar. Fakat eğitim kurumlarının yapısı, işleyişi ve ürünlerinin de diğer organizasyonlardan farklı olduğu açıktır.

Ekonomide üreticinin sattığı mal ya da hizmet tüketici tarafından alınan mal ya da hizmete eşittir. Ancak eğitim kurumlarında öğrenciye verilen bilgi öğrenciler tarafında öğrenilmiş olan bilgiye eşit değildir. Eğitim kurumları öğrencilere bilgi dışında disiplin, hoşgörü, insani erdemler, kendine güven duygusu, topluma uyum gibi davranışsal yetenekleri de kazandırır. Tüm bu amaçlara ulaşmanın ölçüsü kurumun etkililiğinin bir ölçüsüdür. Bu yüzden verimlilik kavramı ile etkililik kavramı doğrudan ilişki içindeki iki olgudur (Karakütük, 2016, s.152). Eğitim öğretim süreçleri sonunda elde edilen çıktının kalitesi eğitimsel verimliliği gösteren düzenlemelerle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Henüz

verimlilik ve etkililik kavramlarını kalite kavramından ayırmaya yönelik bir ayrım ise bulunmamaktadır (Adams, 1998, s.245).

Eğitim sisteminin verimliliği ele alınırken iç ve dış, nicel ve nitel verimlilik olarak ele alınabilir. Eğitim öğretim sürecinin başlangıcında sisteme giren öğrenci sayısı ile mezun olan öğrenci sayısı arasındaki ilişki iç nicel verimlilik, yine eğitim öğretim süreci başında öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranış değişikliklerinin mezun öğrencilere hangi ölçüde kazandırıldığı arasındaki ilişki de iç nitel verimlilik olarak tanımlanabilir. Dış verimlilik ise eğitimin bir çıktısı niteliğinde olan mezun öğrencilerin kapasiteleri ile toplumun ve iş piyasasının beklentileri arasındaki ilişkidir. Eğitim sistemlerinde verimlilik yaklaşımları ele alınırken yalnızca iç verimliliğe odaklanılmamalı bunun yanında dış verimliliğin de ölçülmesi konusu dikkatlerden kaçmamalıdır (Karakütük, 2016, s.152). Çünkü bireyleri yaşama hazırlamayan ve toplumdan izole gören bir anlayışın kaynakların etkin bir şekilde kullanımında başarıya ulaşması söz konusu değildir.

Eğitim süreci uzun soluklu bir maratondur. Eğitim insanın doğumundan ölümüne dek hayat boyu devam eden bir süreçtir. Verimlilikte de eğitimde olduğu gibi süreklilik çok büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden verimlilik çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için hem iç hem de dış verimliliğe odaklanması ve bu çalışmaların sürekliliğinin sağlanması çok önemlidir (Demirci, 2011, s.17). Çalışmaların sürekliliğin sağlanması ve eğitim kurumlarının verdikleri hizmetin kalitesinin güvence altına alınmasının yollarından birisi de eğitimde akreditasyon uygulamalarıdır.

Eğitimde Akreditasyon

Akreditasyon, mal ya da hizmet sunumu yapan bir kurum ya da kuruluşun belirlenmiş olan belli standartlar dizisine göre yapıldığı güvencesinin verilmesidir. Ürün yelpazesinin her geçen gün daha da geliştiği günümüz dünyasında ürünlerin sağlık ve emniyet açısından henüz üretim sürecindeyken teste tabi tutulması ve bu ürünlerin belli kriterleri sağladığının garanti edilmesi ve bu durumun belgelendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Mal veya hizmetlerin bu şekilde belli standartları karşılamasının belgelendirilmesi “standardizasyon”, “belgelendirme” ya da “akreditasyon” olarak adlandırılmaktadır. Bu belgelendirme süreci ticari ve sanayi üretim yapan kurum ve kuruluşların yanında hizmet sunumu sektörlerinde ve kamu sektörü için de yaygınlaşmaktadır (Aktan, 2010, s.138).

Akreditasyon sürecinin 6 temel özelliği bulunmaktadır (Wittmer ve Loersch'dan aktaran Doğan, 2000, s.33-34):

1. Akreditasyon akredite olmak isteyen kurumun isteğine bağlı bir süreçtir. Akredite olmuş bir kurumdan mezun olan öğrenciler için işverenler tarafından tercih edilme olasılıkları daha yüksektir.
2. Akreditasyon standartlara dayalı bir süreçtir. Kurumun işleyişi ile ilgili ne kadar ayrıntılı standart belirlenirse akreditasyon süreci o denli prestijli olacaktır. Ancak belirlenmiş olan standartların kâğıt üzerinde kalması bu standartları bir listeden öteye geçirmez.
3. Akreditasyon sürecinin belli bir maliyeti vardır. Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde özel kuruluşlarca bu işlem yürütülürken Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği gibi kamu kuruluşu niteliğindeki kurum ve kuruluşlarca yürütülmektedir.
4. Akreditasyon süreci öz değerlendirme yaklaşımlarını uygulamayı gerektirir. Bu sürece dahil olmak isteyen kurumlar bazı resmi inceleme ve analizleri yapmaları gerekmektedir.
5. Akreditasyonun coğrafi bir sınırı vardır. Uluslararası akreditasyon süreçleri olsa da akreditasyonun genellikle ulusal bazda etki düzeyine ve prestijine sahip olması daha uygundur.
6. Akreditasyon işlemi yapılan bir kurum başka kurumlar için denkliğe sahip değildir. Yani bir kurum tarafından yürütülen bir akreditasyon sürecini bir başka kurum kabul etmeyebilir.

Eğitim kurumları tarafından sunulan eğitimin niteliğini belirlemek amacıyla profesyonel düzeyde çeşitli kurum ve kuruluşlar belli başlı yöntemler ve ölçütler geliştirerek kurumlarda izleme ve değerlendirme süreçlerini yürütmektedirler. Bir eğitim kurumunun bu kurum ve kuruluşlarca akredite edilmesi o kurumun sunduğu hizmet ve ürünlerinin paydaşları için tatmin edici düzeyde olmasını garanti etmektir (Doğan, 2000, s.33). Dolayısıyla eğitim kurumları için de akreditasyon sürecinin hem öğrencilere hem de diğer tüm paydaşlara sağlayacağı birçok yarar vardır. Eğitimde akreditasyon her şeyden önce saydam bir yönetim anlayışını ve hesap verilebilirlik olgusunu kurumlara yerleştirir. Akreditasyon uygulanan ve aynı süreç içinde yer alan kurumların herkesçe kabul edilecek standartlar üzerinde anlaşmaya varmaları ve bu standartları kamuoyu ile paylaşmaları saydamlığı sağlayacak bir

uygulamadır. Akreditasyon kurumlarının kullanacakları standartlarla, alacakları kararlarla ve uygulayacakları politikalarla ilgili paydaşlarını bilgilendirirler. Bu kurumlarla ilgili bu tarz bir bilgilendirme yaklaşımı saydamlığın tesis edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Aktan, 2010, s.141-142).

Akreditasyon sürecinin bir boyutu da insana değer veren bir anlayışın ürünü olan TKY'dir. Akreditasyonun amacı kurumlarda görev alan personelin tümüne sorumluluk vererek ve onların motivasyonunu yükselterek o kurumların kalitesini arttırmaktır. Kurumlarda kalitenin elde edilmesi kadar kalitenin korunması ve devamlılığı da yeni üretim felsefesinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Doğan 1999, s.511).

Akreditasyon gönüllülük esasına dayanan bir süreçtir. Bu süreci hiçbir baskı olmaksızın yaşam biçimine dönüştürmeyi başaran insanların yer aldığı organizasyonlar kaliteyi elde edebilmektedirler. Kendini bir çarkın dişlisi olarak gören insanların yer aldığı kurumların akredite edilmesi yalnızca bir denetleme faaliyetinden öteye gidemezken yeni yönetim felsefesini benimsemiş insanlar için akreditasyon süreci yaratıcılık ve üretkenlik üzerinde gelişen bir olgudur (Doğan 1999, s.519).

Akreditasyon kurumlardaki kalitenin sağlanmasının temel yoludur. Bir kurumun, örneğin bir fakültenin akredite olması, uyguladığı müfredat, öğrenci hizmetleri ve kütüphanelerinin öğrencilere ve diğer paydaşlarına en az eşik standartlarını karşıladığının bir işaretidir. Bir kurumun veya programın akreditasyon durumu, iş başvurusunda bulunan adayların referanslarını değerlendirirken karar verirken önemlidir. İşverenler ve vakıflar veya özel şahıslar bir kişi hakkında karar alırken akreditasyon kanıtı ararlar (Eaton, 2006, s.4). Bu kanıtın sağlanabilmesi için de organizasyonların sunumunu yaptıkları mal ya da hizmetin niteliğinin geliştirmesinin güvence altına alınması gerekmektedir. Akreditasyon sürecinin istenen şekilde ilerleyebilmesi için herkesçe kabul edilen, yaygın, anlaşılır ve onay verilen ulusal standartlar dizisinin olması gerekmektedir. Belirlenmiş olan standartları değerlendirecek ekibin standartlara hâkim olması, belli bir protokolü takip etmesi ve adil yargıda bulunabilmesi önem taşımaktadır. Kurum ya da kuruluş içinde de karar alma süreçlerinde standartların kılavuz olarak kullanılması ve bu süreci işletecek bir iradenin varlığı akreditasyon sürecinin amacına ulaşmasını sağlayacaktır (YÖK, 1999, s.1.3). Kurumların faaliyet alanlarında ürettikleri mal ya da sundukları hizmetin güvence altına alınabilmesi için ön koşullardan birisi de tüm çalışanların kaliteyi odağa alan bir anlayışı

benimsemesidir. Bu da kurumların kendi çalışma prensiplerine göre öz değerlendirme süreçlerini yürütebilmeleri ile mümkündür.

Okullarda Öz Değerlendirme Süreci

Okul öz değerlendirmesi, okulun mevcut durumunun kanıt temelli verilerle ortaya konularak hedefler doğrultusunda hangi noktaların geliştirilmesi gerektiği hususunda kendi kendine yaptığı bir değerlendirmedir. Öz değerlendirme süreci belirli bir tarih aralığında yapıp bitirilen bir süreç değildir. Öz değerlendirme okulun rutin işleyişi içinde her konuda sürekli gelişmeyi önceleyen olağan bir süreçtir. Öz değerlendirme ile yenileşme hareketi var olanın üzerine inşa edilir. Öz değerlendirme kavramı ilk defa İngiltere’de ortaya çıkmış daha sonra birçok ülkede uygulanan bir araç haline gelmiştir. Dış değerlendirmede kısıtlı bir sürede yetersiz veri ile yapılan analizlerin verimliliğinin tartışıldığı bir ortamda öz değerlendirme olgusu kalitenin anlamlı bir şekilde ölçülebilmesinde alternatif bir yol olmuştur. Tüm dünyada özellikle kamu kurumlarında âdem-i merkezîyetçilik eğiliminin ve hesap verilebilirlik vurgusunun artması bu alternatif yolu daha değerli hale getirmektedir. Yurt dışında konu ile ilgili yapılan araştırmalar öz değerlendirme uygulamasının okullarda olumlu birçok sonucunun olduğunu göstermiştir (Bozkuş ve Gündüz, 2013, s.1).

Okul öz değerlendirmesi okul tarafından başlatılan, okulun işleyişini ve eğitim hedeflerini değerlendirmeyi amaçlayan sistematik bilgi toplanmasını içeren bir prosedür olarak tanımlanmaktadır. Öz değerlendirme kalite bakım döngüsünün bir parçasıdır ve bu uygulama ile temel olarak kalitenin belirlenmesi ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Schildkamp, 2007, s.4). Öz değerlendirme süreci “okullar neden öz değerlendirme yapmalı?” sorusu ile başlar. Okullar paydaşlarına karşı sorumlu oldukları için başarılarının ikna edici kanıtlarını ve sorun görülen alanlarda iyileştirmenin nasıl olacağını belirten net bir eylem planı sunabilecek konumda olmalıdırlar (MacBeath, 2005, s.4). Okulları bu konuma taşımak için okulun güçlü olduğu yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmeye çalışıldığı bir süreç olan öz değerlendirme okulun işleyişinin bir parçası olmalıdır. Yani öz değerlendirme uygulaması okulun misyonu, vizyonu, hedefleri ve stratejik amaçları ile bütünleşik bir yapıda olmalıdır (Güçlü & Gülbahar, 2006, s.237).

Öz değerlendirme ne zaman ve nasıl başlar? Kalite standartlarını denetlemek için bir yönetim kararı ile mi? Yoksa okulda kalitenin değerlendirilmesi için bir projeye girilirken mi? Cevap aslında bunları hiçbirisi değildir. Çünkü öz değerlendirme tamamen yeni bir şey

olamaz. Yani öz değerlendirmenin gerçek anlamda bir başlangıcı yoktur. Öz değerlendirme her zaman büyüyüp gelişen bir olgudur. Okulun görevi her zaman daha iyi, daha sistematik ve daha köklü bir kanıtlama sistemi yaratmaktır. Öz değerlendirme okulun günlük işleyişi içinde o kadar gömölüdür ki görünmez ve bölünmez bir haldedir. Amerikalı araştırmacı Bruce Joyce öz değerlendirme kavramını açıklamak için labirent metaforunu kullanmıştır. Bu metafor öz değerlendirmenin nasıl çalıştığını anlamada oldukça yararlıdır. Öz değerlendirme birçok yerde bulunur ve birçok biçimde olur. Ancak rastgele bir labirentin sıralı ve yapılandırılmış bir hale getirilmesi gibi öz değerlendirme de kurumu sistematik bir hale getirmede bir araçtır (MacBeath, Schratz, Meuret, ve Jakobsen, 2000, s.94). Yani öz değerlendirme kurumun işleyişindeki aksaklıkları anlamak sonrasında bu aksaklığı giderecek önlemleri almada yol gösterici bir kılavuz niteliğindedir.

Okulun kendi kendini değerlendirmesi genellikle okul yönetiminin, personelinin, öğrencilerin ve velilerin ve diğer paydaşların en azından bir kısmı tarafından gerçekleştirilen bir okul değerlendirme süreci olarak görülür. Öz değerlendirme okuldaki kararın dış araçlar tarafından verildiği dış değerlendirmenin aksine okulun paydaşlarınca gerçekleştirilen bir değerlendirme türüdür. Bu şekilde tanımlanmış okul öz değerlendirmesi tüm Avrupa ülkelerinin gündemindedir ve bazı ülkelerde uzun süredir uygulanmaktadır (Meuret ve Morlaix, 2003, s.2).

Okullarda öz değerlendirme uygulaması için çeşitli araçlar mevcuttur. Bu araçlar okulun eğitim göstergeleri hakkında veri toplanmasına yardımcı olmaktadır. Belirlenen göstergelere göre elde edilen veriler okulun kalite çerçevesinin ortaya konulmasına yardımcı olur (Schildkamp, 2007, s.5). Scheerens (1991), eğitim göstergelerini eğitim sisteminin işleyişinin en önemli yönleri hakkında değer yargılarının oluşturulmasına izin veren istatistikler olarak tanımlar ve eğitim göstergelerini beşe ayırır (Sscheerens 1991'den aktaran Schildkamp, 2007, s.5):

1. *Girdi göstergeleri:* Öğrenci sayısı, okulun büyüklüğü, öğretmen ekibinin yapısı, okula sunulan maddi ve insan kaynakları gibi faktörler. (Okulların ve öğretmenlerin bu göstergeleri etkilemesi olası değildir.)
2. *Süreç göstergeleri:* Örgütsel özellikler, okul planı, hedefler, sunulan eğitim ve öğretim ortamı, eğitim liderliği, görevlere harcanan zaman, ev ödevi değerlendirme sıklığı, devamsızlık gibi faktörler.

3. *Çıktı göstergeleri:* Öğrenci başarı oranları, sınav sonuçları, tutumlar ve katma değerli öğrenci başarı sonuçları gibi faktörler.
4. *Etki göstergeleri:* Bu faktörler toplumun diğer kesimlerinde etkileri görülen değişiklikleri ifade eder. Eğitimin genç işsizlik ve suçluluk oranları üzerindeki etkisi gibi.
5. *Bağlam göstergeleri:* Toplumu büyük ve yapısal olarak ifade eden faktörlerdir. Ulusal eğitim sistemlerinin demografik özellikleri ve ülkedeki okulların yapısı gibi.

Tüm bu göstergeler ışığında yapılacak öz değerlendirme çalışmaları bir okulun düzenli bir veri toplama temelinde nasıl bir performans gösterdiğini ve öz değerlendirmenin okulun günlük çalışmalarına nasıl dahil edildiğini paydaşlarına söyleyebilmesi anlamına gelmektedir (MacBeath, 2005, s.3). İşte bu nedenledir ki öz değerlendirme günümüz dünyasında okulların ve politika belirleyicilerinin gündeminde olan bir konudur. Hesap verilebilirliğin yüksek önceliğe sahip olduğu okul seviyesine indirilmiş bu anlayış küresel bir hareketin bir parçasıdır. Pek çok ülkede okul denetimi geleneksel olarak kalite güvencesine giden yol olarak görülmüştür. Ancak günümüzde değerlendirmeyi okulların kendisinin yapması daha ekonomik bir yol olarak görünmektedir (MacBeath, 2005, s.5).

Öz değerlendirme okulun kimliği hakkında bilgi veren bir süreçtir. Bu süreci işleten kurumlar kendileri ile ilgili daha net fikir sahibi olurken kendilerini geliştirmek için de fırsat bulmuş olurlar. Okullar gelişimleri açısından en iyiye kendi öz değerlendirmelerini yapabilme yeterliliği kazandıklarında ulaşırlar. Okullar yaptıkları her türlü faaliyette, bu faaliyetin sonuçlarını öngörüp kalite standartları çerçevesinde hangi ölçüde karşılaştırma yapabiliyorsa ve beklenen kaliteyi yakalayabiliyorsa o ölçüde beklentileri de karşılamış olur. Okullarda uygulanan öz değerlendirme çalışmaları okul etkililiği uğraşlarına güçlü katkı yaparak amaç, işlev ve misyonun yerine getirilmesinde itici güç olur (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2013, s.131-132). Eğer okullarda bu itici güç kullanılacaksa mutlaka katılımcı bir süreç işletilmelidir. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler sürecin her aşamasında mümkün olduğunca temsilciler vasıtasıyla yer almalıdır. Bir sürecin devam etmesi ya da değiştirilmesi konusunda alınacak kararlarda anlaşmaya vararak adım atmak çok önemlidir (MacBeath, Schratz, Meuret, ve Jakobsen, 2000, s.96).

Eğitim kurumlarının değerlendirilebilmeleri ve bu kurumların öz değerlendirme yapabilmeleri için standardizasyon zorunluluğu onların akreditasyon için problemleri alanları görmelerine ve önlem almalarına olanak tanır. Hatta standardizasyon ulusal ve uluslararası

rekabet ve iş birliğini teşvik etmekte ve zorunlu kılmaktadır (Özgüzel, 2016, s.24). Bu zorunluluk dünyada birçok ülkeyi standart belirleme çabası içine sokmuştur. Aşağıda çeşitli ülkelerde ve Türkiye’de standartlaşma çabaları kapsamında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Dünyada Eğitim Standartları Belirleme Çalışmaları

Hiç kuşkusuz günümüz dünyasında eğitim alanı da başka sektörlerden bağımsız olarak düşünülemez. Bu bağlamda hızla yaygınlaşan “standartlaşma” anlayışı eğitim sektörünü de etkisi altına almıştır (Kavak, Y, 1999, s.1). Bu etkinin bir sonucu olarak Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) özellikle 1990’lı yıllardan itibaren akademik kalitenin işaretçilerinden olan standartların belirlenmesine yönelik çabalar hız kazanmıştır (Erişen, 2003, s.288). Aşağıda eğitim alanında dünyada farklı ülkelerde gerçekleşen standartlaşma çalışmalarına yer verilmiştir:

Amerika Birleşik Devletleri’nde Eğitim Alanında Standartlaşma Çalışmaları

ABD’de standartların belirlenmesi konusu günümüzde de önemli bir tartışma maddesi olarak halen güncelliğini korumaktadır. Standart belirleme çabalarının hemen hemen tamamında öncelikle kamuoyu desteği ve mesleki görüş birliği sağlamak temel amaç olarak yer almaktadır. Söz konusu desteğin alınması ve uzlaşının sağlanabilmesi için ulusal gruplar standart belirleme çalışmalarına altyapı oluşturacak yeni yapı ve süreçler ortaya koymaya çalışmaktadırlar (Erişen, 2003, s.288). Eğitimde kaliteyi yükseltmek amacıyla 1989 yılında ABD başkanı liderliğinde eyalet valilerinin katılımıyla “Milli Eğitimin Amaçları” adı altında 2000 yılı hedefleri belirlenmiştir. Bu hedefler aşağıda belirtilen başlıklar etrafında şekillendirilmiştir (Turan, Şişman, 2000, s.73):

- Okula başlayacak tüm çocuklar öğrenime hazır olacaklardır.
- Lise mezuniyet oranı %90’ın üzerine çıkarılacaktır.
- Matematik alanında ve bilimde mükemmelliğe ulaşılacaktır.
- Yetişkin eğitime önem verilecek, tüm yetişkinlerin okur-yazar olması sağlanacak, iş yaşamında rekabet anlayışının benimsenmesi sağlanacaktır.
- Okullar kötü alışkanlıklar ve şiddetten arındırılarak daha güvenli mekanlar haline getirilecektir.

Okulların belirtilen bu hedeflere ulaşabilmesi için “Amerika için Strateji 2000” strateji belgesine göre tüm yerel topluluklar aşağıdaki hedefleri odak noktası olarak belirlemeleri önerilmiştir (Turan, Şişman, 2000, s.73):

- Her yerel toplumun amaçları milli amaçlarla örtüşmelidir.
- Milli amaçlara ulaşabilmek için her yerel toplum kendi stratejisini geliştirmelidir.
- Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma derecesini saptamak için izleme ve değerlendirme formları hazırlanmalıdır.
- Her toplum kendi dinamikleri içinde kendine özgü bir okul modeli geliştirmelidir.

Bu kapsamda söz konusu hedeflere ulaşabilmek için standartların belirlenmesinde yerel ve eyalet eğitim temsilcileri, mesleki örgütler, eyalet ve bölge konsorsiyumları görev almaktadırlar. Bugün özellikle 45 eyalette standartlaşma çalışmaları kapsamında yoğun çabalar sarf edilmektedir. Eyaletler konu ile ilgili hemen her alanda uzmanlardan oluşan gruplar bir araya gelmekte yapılan birçok ulusal projelerde standart belirleme çalışmaları sürecinde yer almaktadırlar (Erişen, 2003, s.288).

ABD’de standartlar sistematik reformun önemli bir parçası olarak görülmektedir. Ancak standartların biçim ve amaçları eyaletler arasında farklılık gösterebilmektedir. Birçok eyalette standartlar öğretmenlerin mesleki gelişimleri, program materyalleri ve öğrenci izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası olarak görülürken bazı eyaletlerde standartlar ile eğitim programı çerçevesi kavramının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Erişen, 2003, s.288).

ABD’de standart belirleme çalışmalarına katılım sağlayacak gruplar da eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Bazı eyaletlerde okulun birincil paydaşları olan öğretmenler, okul yöneticileri ve uzmanlar ağırlıklı olarak çalışmalara katılırken bazı eyaletlerde halktan temsilcilerin katılımına ağırlık verilmektedir. Her iki grubun da katılımının sağladığı eyaletler de bulunmaktadır (Erişen, 2003, s.288).

ABD’de yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde örgütlenmiş ve temsil özelliği kazanmış dernek ve kuruluşlar gibi hükümet dışı organizasyonlar da standartlar konusunda önemli çalışmalar yürütmektedirler. Bu standartların odak noktasında yüksek kalitede öğretmen yetiştirme hedefi bulunmaktadır. Bu nedenle hem öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan eğitimcilere hem de öğretmenlere yönelik standartların belirlenmesi, geliştirilmesi,

izlenmesi ve değerlendirilmesi bu kuruluşların temel amacı haline gelmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar Öğretmen Eğitimcileri Birliği (American Teacher Educator) tarafından yürütülmektedir (Vaughan'dan aktaran Erişen, 2003, s.290).

ABD'de eğitim kurumlarının niteliğini arttırma çalışmaları günümüzde de halen devam etmektedir. 1965 yılında temelleri atılan No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) projesine yönelik olarak 2010 yılında hayata geçirilen “Elementary and Secondary Education Act” (İlk ve Ortaöğretim Yasası) ile tüm eyaletlerden eğitim süreçlerine ilişkin raporlar istenmiştir. Bu reform hareketi kapsamında birçok eyaletler kendi bölgeleri ile ilgili detaylı değerlendirme raporları hazırlamışlardır. Sonrasında projenin uygulanmasına yönelik pilot uygulamaya başlayan eyaletler de olmuştur. Bu proje ile eyaletlerin farklı sınıf türlerine göre eğitimde minimum standartları belirlemeleri ve belirlenen standartları karşılayamayan okullara yönelik performanslarını arttırmaya yönelik önlemler almaları şart koşulmuştur. Her eyalet için çalışmalar yıllık rapor haline getirilerek okul karneleri oluşturulmaktadır. Bu uygulama ile başarısız okulların hedeflenen standartları yakalamalarına yönelik destekleme çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan çalışma neticesinde performans düzeyi yeterli olmayan okulların fonları kesilmekte, bu okulların öğrencileri okullara kayıt hakkı kazanarak özel ders ve çeşitli özel başka özel haklara sahip olabilmektedirler (Yakar, 2015, s.50).

İngiltere’de Eğitim Alanında Standartlaşma Çalışmaları

İngiltere’de eğitime yönelik amaçlar 1944 Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. Bu kanun ile eğitimde başarı ve beceri standartları yükseltilerek ekonomik büyümeyi desteklemek ve halkın yaşam şartlarını iyileştirmek hedeflenmiştir. 1988 Eğitim Reform hareketi ve sonrasındaki yasalar da eğitimin niteliğinin değişmesinde ölçüde etkili olmuştur. 1988 Eğitim reform hareketi ile birlikte standartlara uygun, dengeli ve resmi bir programın temelleri atılmıştır. Uygulamaya konulan ulusal eğitim programı öğrencilerin tam olarak neyi öğreneği beklenen standartlar üzerine kurulmuştur. Hükümet eğitim sisteminde yapılacak değişiklikler ve belirlenecek politikalarla ilgili yerel ve merkezi organlarla birlikte çalışmaktadır. İngiltere’de bakan tarafından atanan eğitim sekreteri Eğitim Standartları Ofisince (OFSTED) eğitim öğretim niteliği hakkında ve sistemin aksayan ve geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili bilgilendirilir (Yakar, 2015, s.258).

İngiltere’de 1991 yılında yürürlüğe giren “21. Yüzyıl için Eğitim Öğretim Yasası” ile eğitimde kalite olgusu çalışmaların odak noktasına alınarak standart belirleme çalışmalarına başlanmıştır. Bu kapsamda Meslekî Standartlar Millî Kurulu (National Council for Vocational Qualifications), Öğretmen Yetiştirme Bürosu (Teacher Training Agency), Yükseköğretim Kalite Kurulu (Higher Education Quality Council), Eğitim Standartları Ofisi (Office for Standards in Education) gibi kuruluşlar eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir (Geoffrey’den aktaran, Erişen, 2003, s.290).

İngiltere’de 1998 yılında hayata geçirilen The School Standards and Framework Act (Okul Standartları ve Yapısı Kanunu) ile okul standartlarını belirlemek ve geliştirmek hedeflenmiştir. Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte yerel yönetimlerin örgüt yapısı yeniden belirlenmiştir. Kanun kapsamında yerel eğitim yetkilileri yeterli sayıda okul alanı sağlayıp bu alanlarda gerekli altyapı çalışmalarını yapmak ve eğitim standartlarının yükseltmek için kalite güvence sistemi ve gelişim planı oluşturmakla görevlendirilmişlerdir (Yakar, 2015, s.259).

Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Alanında Standartlaşma Çalışmaları

Avrupa ülkelerinin bütünleşme sürecinde eğitim üye ülkeler arasında en çok üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Her üye ülke için eğitim milliliği ve eğitim geleneklerinin çeşitliliğine saygı duyularak eğitim sistemlerini standartların üzerine taşımak hedeflenmiştir. Üye ülkeler arasında sağlanan iş birliğinin temel amacı birlikteki farklı eğitim sistemleri ve farklı anlayışları bir zenginlik olarak bu kabul ederek bu zenginliği eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmada bir araç olarak kullanmaktır (Erginer, 2006, s.1).

Avrupa ülkelerinde okul değerlendirmesinde kullanılan kriterler büyük ölçüde standartlaştırılmıştır. Çoğunlukla 1990’lı yıllarda hız kazanan eğitimde standartlaşma süreci yeni bin yılda da birçok Avrupa ülkesinde halen üzerinde çalışılan bir konudur. Eğitimde standart kriterler İrlanda’da 2010, Belçika’da 2009 ve Malta’da 2004/2005 yıllarından beri kullanılmaktadır. Macaristan’da eğitimde belirlenmiş ve uygulanmakta olan standart kriterleri olmamasına rağmen eğitimde asgari eşiğe ulaşamayan okullar için takip edilecek standart bir prosedür bulunmaktadır. Çek Cumhuriyeti, Litvanya ve Slovakya’da değerlendirmeye yönelik standartlar merkezi düzeyde yapılan değerlendirmede kullanılır. Almanya’da Müfettişler, değerlendirme kriterlerini Eğitim Bakanlığı’ndan alınan

yönergelere ve eğitim mevzuatına dayandırmaktadırlar. Danimarka’da belediyeler merkezi olarak belirlenmiş olan eğitim standartlarını değerlendirmede kriter olarak kullanırken Polonya’da bölgesel değerlendiriciler 2009 yılından bu yana tek bir standart kriterler listesi kullanmaktadırlar (Göksoy, 2014, s.95).

Danimarka’da Ulusal Kalite ve Denetim Ajansı her yıl eksik görülen alanları tespit etmek amacıyla bir dizi göstergeye göre okulların yıllık taramasını gerçekleştirmektedir. Bu aşama tamamlandıktan sonra tespit edilen sorun alanları ile ilgili olarak belediyeler takip ve iyileştirme çalışmalarının ana sorumlusu olmaktadır. Belediyeler akademik standartlarda iyileşme sağlamak amacıyla Ulusal Kalite ve Denetim Ajansına eylem planları sunmaktadırlar (Eurydice Raporu, 2015, s.20).

2005 yılında “İstihdam Politikası Kılavuzunu” kabul etmiş olan AB ülkeleri eğitim sisteminde yapılacak iyileştirmelerin işgücü piyasası iyileştirmenin en etkili yolu olarak görmektedirler. Bu nedenle AB ülkeleri eğitim sistemi ile ilgili belirlenecek yüksek standartlar ve bu standartlara ulaşma hedefi ile tüm seviyelerde eğitim fırsatlarını arttırmayı, gençlerin esnek öğrenim yolları ile eğitim sisteminin işgücü piyasasının itici gücü olmasını amaçlamışlardır (Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011, s. 96). Bu kapsamda 2009 yılında Belçika’da yayınlanan okul kalitesine yönelik rehber çerçeve ile sistematik olarak okullar için standartlar tanımlanmıştır. Çerçeve; okul sonuçları, eğitim ve öğretim, okul kültürü, liderlik ve okul yönetimi, öğretmenlik mesleği, kalite gelişiminin hedefleri ve stratejileri olmak üzere altı kalite alanı belirlenmiştir. Bu altı alan daha sonra 28 alt alana bölünmüştür. Bu alt alanlar ise sınıf gözlemine dayanan 42 odaklanma da dahil olmak üzere, 149 kalite standardıyla birleştirilmiştir. Belirlenen bu kalite standartlarına göre okul dış değerlendirme uzmanları okullara 1 ile 4 arasında puan vermektedirler. Puanlama yapılırken “örnek niteliğinde”, “zayıf yönlerden daha çok güçlü yönler”, “güçlü yönlerden daha çok zayıf yönler” ve “acilen iyileştirilme ihtiyacında” olmak üzere dört düzey dikkate alınmaktadır (Eurydice Raporu, 2015, s.62). Benzer değerlendirme kriterleri 2011 yılından beri Letonya’da da uygulanmaktadır. Eğitim kurumları, sınav merkezleri ve eğitim programlarının değerlendirilebilmesi için tanımlanan parametreleri kabul edilmiş standart değerlendiricilere kalite değerlendirme metodolojisi aracı olarak sunulmuştur. Eğitim içeriği, öğrenci başarısı, öğrencilere yönelik destek; okul iklimi, okul kaynaklarının kullanımı gibi alanlar 19 değerlendirme parametresi, dört değerlendirme düzeyine göre değerlendirilir. Okullar 1. Düzeyde yetersiz, 2. düzeyde tatmin edici, 3. düzeyde iyi ve 4.

düzeyde çok iyi olarak sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirme çerçevesi, tüm genel eğitim okulları için geçerlidir (Eurydice Raporu, 2015, s.111).

Türkiye’de Eğitim Standartları Belirleme Çalışmaları

Okul değerlendirme süreçleri, okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin niceliksel ve niteliksel olarak farklı boyutlarda değerlendirilmesi ve analiz edilmesine olanak tanıyan bir mekanizmadır. Günümüz dünyasında birçok ülkede diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da eğitim performans göstergeleri ve bu göstergelere ulaşma düzeylerinin toplumla paylaşılması giderek daha önemli hale gelmektedir. Eğitimin hedefleri ve okulun amaçlarına hangi ölçüde ulaşıldığının belirsiz olduğu ülkeler için okulların niteliği ve sundukları eğitim öğretim hizmetinin kalitesine ilişkin tarafsız değerlendirme yapma imkânı ortadan kalmaktadır. Türkiye’de eğitimin hedefleri Milli Eğitim Temel Kanunu’nda açık bir şekilde ifade edilmiştir. Okulun amaçları ise bu hedefler doğrultusunda eğitim öğretim hizmeti sunmaktır (Turan, & Zıngıl, 2013, s.iii). Bu hizmetin sunumunun niteliğine ilişkin geçmiş yıllarda çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Aşağıda kısaca bu çalışmalara değinilmiştir:

Müfredat Laboratuvar Okulları

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler iş hayatında bilgi, beceri ve teknikten yararlanmayı bir zorunluluk haline getirmiş, bu zorunluluk çalışanları da yaşam boyu kendilerini geliştirebilmeleri için itici güç olmuştur. Çalışan bireylerin modern toplumların ihtiyacı olan bilgi, beceri ve teknik donanım ile kendilerini yetiştirmeleri gereksinimi kurumlarda plan, program, yapı, işleyiş ve bu işleyiş içinde hizmet sunumunda görevli çalışanları kapsayan kalite düzenlemelerini gündeme getirmiştir. Eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik çalışmalardan biri de MLO’dur. MLO’lar eğitimde yeni yönetim yaklaşımların sistem geneline uygulanmadan önce belli kurumlarda deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okulları ifade etmektedir (MEB, 1999, s.5).

Eğitimde kaliteyi artırma çalışmaları kapsamında ilk ve ortaöğretim kurumlarında 2000 yılında eğitim öğretim süreçlerinin organizasyonu, yapı ve işleyişinde çağın gereksinimlerini karşılayabilecek modellerin ilk örneklerinin oluşturulması için Türkiye genelinde 7 coğrafi bölgedeki 23 ilde bulunan 208 okul Müfredat Laboratuvar okulu olarak belirlenmiştir. Bu okulların 147’si Genel Lise, 53’ü Anadolu lisesi ve 8’i Anadolu Öğretmen Lisesidir. Çağın

gereklerine göre geliştirilen öğretim programları ve materyalleri, teknolojik alt yapı, yazılımsal çalışmalar ve ölçme değerlendirme uygulamaları ülke geneleninde uygulanmadan önce bu okullarda denenmiştir (MEB, 1999, s.7)

MLO Modeli ile ülkemizde eğitim alanında yeni bir anlayışın hâkim olması amaçlanmıştır. Model ile eğitim öğretim süreçlerinde okul personeli tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerde kalitenin yakalanabilmesi ve öğrenci başarısının artırılabilmesi için neyin nasıl yapılması gerektiğini ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda proje okulu olarak belirlenmiş olan Müfredat Laboratuvar okullarında 13 temel ilke belirlenmiş, okullarda kalitenin yakalanabilmesi için hangi yaklaşımların hayata geçirileceği bu ilkelere dayandırılmıştır (Özdemir, 2007, s.108).

Müfredat Laboratuvar Okullarının hayata geçirilmesinde dayanak noktası olan 13 ilke aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2002, 57-58):

1. Müfredat Laboratuvar Okulları çağın gereksinimlerine uygun olarak eğitim alanında uygulanacak yeni yaklaşımların ülke geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği kurumlar olacaktır.
2. MLO’da eğitim öğretim süreçleri içinde gerçekleştirilecek faaliyetlerde öğrenci merkezli yaklaşım benimsenecektir.
3. Proje kapsamında yer alan MLO’lardan elde edilecek veriler Öğrenci Merkezli Programların tasarımında kullanılacaktır.
4. MLO’lar MEB tarafından bu okullar için belirlenen ilke ve standartlara göre değerlendirilecek, belli kriterlerin altında kalan okulların statüleri yeniden değerlendirilecektir.
5. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), MLO’ların öğrenci başarısının artırılmasına yönelik hem Dünya’da hem de Türkiye’de gerçekleşen son gelişmeleri takip eder ve bu doğrultuda gerekli rehberlik ve danışmanlık faaliyetlerini yürütür.
6. MLO’larda görev yapan personel ile MEB personeli iş birliği içinde çalışırlar.
7. Hem MLO personeli hem de MEB merkez ve taşra teşkilatında görevli diğer personel için düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetleri ile uygulamanın başarıya ulaşması sağlanacaktır.
8. MLO modelinde eğitim öğretim faaliyetleri Toplam Kalite Yönetim anlayışı ve ilkeleri esas alınarak yürütülür.

9. MLO Modelinin denetiminde eğitim öğretim süreçlerinde kaliteyi yakalamayı destekleyen rehberlik ve danışmanlık yaklaşımı benimsenir.

10. MLO’da iş birliğine dayalı çalışma prensibi ile sürekli gelişim ilkesi benimsenir.

11. MLO’da eğitim öğretim hizmeti sunulan öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı bir rehberlik anlayışı uygulanır.

12. MLO’larda bulunan bütün mekân, donanım ve araç gereçler eğitim öğretim hizmetini daha kaliteli sunmada kullanılır.

13. MLO ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamındaki üniversiteler, veliler ve okul çevresi arasında etkili bir iş birliği sistemi kurulur.

MLO için Türkiye’nin eğitimde kaliteyi arttırma sürecinde modern yaklaşımları rehber edinerek ülkemizde yeni bir anlayışın uygulamaya geçirildiği ilk örnek olduğu söylenebilir.

Planlı Okul Gelişim Çalışmaları

Türkiye’de özellikle 1990’lı yıllardan itibaren eğitim sisteminde süregelen aksaklıkların tespiti ve alınması gereken önlemlere ilişkin birtakım çalışmalar başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle Bakanlık düzeyinden taşra teşkilatlarına doğru bir yön izlemekte, bürokratik bir yapı içerisinde merkezden başlatılmakta ve yönlendirilmektedir. 1990’lı yıllardan itibaren hayata geçirilmeye çalışılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yürütülen MLO Projesi 1999 yılında tamamlanmıştır. İlk olarak bu okullar bünyesinde uygulanan Planlı Okul Gelişim Modeli sonrasında tüm eğitim kurumlarına yaygınlaştırılmış ve halen de okullarda uygulanan bir çalışmadır (Şahin, 2015, s.624).

1996 yılında uygulanmaya başlanan Planlı Okul Gelişim Çalışmaları kapsamında yürütülecek çalışmalarda her kurumda bir Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) oluşturulmuştur. OGYE, Okul Gelişim Planını her eğitim ve öğretim yılı için hazırlayan, yöneten ve yürüten ekiptir. OGYE kanıt temelli verilere dayalı olarak her yıl stratejik planı ve okul gelişim planını hazırlamak ve okulda uygulamakla yükümlüdür. Okul gelişim planı ise okulun etkililiği ve verimliliğini arttırmada etkili bir araçtır. Okulun stratejik planı doğrultusunda eğitim öğretim sürecinde yapacağı uygulamalar için yol haritası niteliğindedir. Okul gelişim planının amacı daha çok öğrencinin temel disiplin alanlarında yeterlik düzeyine ulaşmasını sağlayabilmektir. Dolayısıyla okul gelişim planı mutlaka hedefler ile uyumlu performans göstergelerini içermelidir. Okul gelişim planı eğitim öğretim süreçleri, fiziksel yapı, sağlık, güvenlik, okul-veli ilişkileri, çocukların devamsızlık, akademik başarı vb. kayıtlara ilişkin verileri içeren bir yapıda olmalıdır. Plan içeriğinde

sorumlulukların ne olduğu ve kimlerin üstleneceği açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Ekip üyeleri okul gelişim planı doğrultusunda öncelikleri belirleyerek bu öncelikler doğrultusunda çalışma ekipleri oluşturur, planın uygulanması neticesinde değerlendirme yapılarak rapor yazılır, okul stratejik planı ise bu rapor doğrultusunda şekillendirilir (Gökkyer, 2011, s.349).

Öğrenci Merkezli Eğitim Çalışmaları

EARGED tarafından 2007 yılında geliştirilen Öğrenci Merkezli Uygulama Modeli ile eğitim süreçlerinin çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınarak öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiye ulaşip kullanabilen, evrensel değerleri yaşamının bir parçası haline getirmiş, çağın gerektirdiği teknolojiyi kullanma becerisine sahip bireylerin yetiştirilebileceği şekilde yapılandırılması hedeflenmiştir. Modelde bir okulun öğrenci merkezli okul olabilmesi için atılması gereken adımlar ortaya konulmuştur (EARGED, 2007, s.5).

Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamasında eğitim hayatın bir sonraki everesi için hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisi olarak görülmüş, doğal disiplin öngörülmüş ve ezberci yaklaşım reddedilmiştir. Bu yönüyle uygulama pragmatizm felsefesinin bir örneğidir. Eğitim felsefelerinden ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğretmen, çocuk için bilimsel araştırma ve problem çözme becerilerinin edindirilmesinde bir rehber rolündedir. Öğrenciler bu beceriler için neye ihtiyaç duyduklarına kendileri karar vermelidirler. Yani öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak araştırma ve buluş etkinliklerine yer vermeli, öğrenciler ise kendi öğrenme düzeylerinin sorumluluğunu almaları beklenmektedir. Öğrenci Merkezli eğitim yaklaşımı ile her öğrencinin farklı bir birey olduğu, dolayısıyla ilgi alanlarının, yetenek düzeylerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin, öz geçmişlerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin, problemlere çözüm bulma becerilerinin de birbirlerinden farklı olduğu kabulü ile çalışmalar şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bir öğretmen ancak tüm öğrencilerini tam olarak tanıdığında onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim planı yapabilecektir (EARGED, 2007, s.7).

Okullarda Öğrenci Merkezli Eğitim uygulaması ile aşağıdaki ilkelerin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir (EARGED, 2007, s.10):

- Öğrenmeyi öğrenme esastır.
- Tüm öğrenciler öğrenmeye açıktır.

- Her öğrenci belli bir hazır bulunuşluk düzeyi ile eski ve yeni bilgileri arasında bağlantı kurar.
- Düşünmeyi öğrenen bir birey eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirir.
- Başarma duygusunu tadan bir birey içsel olarak da güdülenir.
- Öğrenme sürecinde yaşanan olumsuz deneyimler öğrenmeyi zorlaştırır.
- Verilen ödevler öğrencilerin merak duygusunu cezbedebilmelidir. Çok boyutlu düşünebilen öğrenciler daha zorlarını başarabilme konusunda güdülenirler.
- Her öğrencinin öğrenme hızı birbirinden farklıdır.
- Farklı özelliklere sahip öğrencilerin birbirleri ile iletişim halinde olmaları öğrenmelerini kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.
- Öğrenciler arasında gelişen olumlu ilişkiler öğrenmeye pozitif yönde katkı sağlar.
- Her öğrencinin farklı bireysel özellikleri vardır ve her öğrenci bu farklı özellikleri nedeniyle farklı yetenek ve eğilimlere sahiptir.
- Her öğrenci öğrendiği her yeni bilgiyi kendi düşünce dünyasında farklı kodlar ve benzersiz bir anlam yükler.

Öğrenci merkezli eğitim ile öğrencilerin mevcut durumda ve gelecekte ihtiyaç duyacağı eğitsel gereksinimleri öğrenme profillerine uygun yollarla kendilerinin keşfetmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Eğitim öğretimin tüm dinamiklerini göz önüne alarak bu yaklaşımın gerçek hayatta uygulanabilir olması için özellikle tüm öğrenenlere birey olarak yaklaşılması, onların öğrenme tarzlarının, kişisel özelliklerinin, beklentilerinin ve deneyimlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Derin anlama, eleştirel düşünme, üst düzey becerileri gerçek hayata uygulayabilme yeteneğini kazandırma amacından çok sadece bilgiyi aktarma amacına odaklanan sistemlerde bu yaklaşımın başarılı olma şansının olamayacağı söylenebilir.

Çocuk Dostu Okul Çalışmaları

Türkiye’de MEB ve UNICEFF tarafından 2003 yılında uygulanmaya başlanan ÇDO Modeli ile okulların ve eğitim sistemlerinin kademeli olarak kalite standartlarına yönlendirilmeleri, okullarca sunulan eğitimin esas yararlanıcısı olan çocukların haklarını engelleyecek bütün sorunların ele alınarak çözüme kavuşturulması, bu sırada da okulda yürüyen diğer süreçlerde eğitimin işlevlerinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Modele göre kurumlarca belirlenecek kalite standartları tüm çocukların eğitim olanaklarından eşit düzeyde yararlanabileceği,

sınıflarını geçebilecekleri ve okulu zamanında bitirebilecekleri bir şekilde tasarlanmalıdır. Aynı zamanda her çocuğun gelişimine katkıda bulunabilecek, potansiyellerini ortaya çıkarabilecek zenginleştirilmiş bir eğitim deneyimi sunmalıdır. ÇDO Modeli bu amaçla çocukların kaliteli bir eğitim öğretim süreci içerisinde eğitim haklarını kullanabilmelerini sağlayabilecek ebeveynler, öğretmenler, okul yöneticileri, eğitimin planlayıcıları ve sivil toplum kuruluşları gibi tüm tarafların tam katılımı ve desteğini sağlamayı hedeflemiştir. ÇDO Modelinin odak noktası geleneksel olarak sadece eğitimcilerin okulla ilgili hissettikleri konular değil bir bütün olarak çocuğun gereksinimleridir (UNICEFF, 2009, s.2)

KSS'nin standart alanları içerisinde de yer alan çocukların sağlığı güvenliği, emniyeti, beslenmesi ve psikolojik durumlarına ÇDO Modelinde öğretmenlerin eğitilmesi ve öğretme için kullanılan eğitim yöntemleri ve öğretim kaynaklarının uygunluğu kadar önem verilir (UNICEFF, 2009, s.2). Dolayısıyla ÇDO olma süreci okulun bulunduğu çevre ile birlikte herkesin katılım sağlayabileceği, katılım sağlayan tüm bireylerin hem kendilerini hem de içinde bulundukları çevreyi geliştirebilecekleri ve bu gelişim süresince herkesin birlikte öğrenebileceği bir süreçtir. ÇDO yaklaşımındaki temel amaç eğitimde kaliteyi yakalayabilmek ve bu kalitenin sürekliliğini sağlayabilmektir. Çocuk dostu olan bir okulun sahip olması gereken özellikler aşağıda sıralanmıştır (UNICEFF, 2006, s.11):

- Sağlıklı, beslenme standartları yeterli, öğrenmeye hazır, akademik başarısı yüksek, ailesi ve çevresi tarafından desteklenen öğrenciler,
- İşini seyerek yapan, öğrencilerine değer katan öğretmenler,
- Okulun öğrenciler için var olduğunun bilincinde olan ve eğitim kalitesini arttırmak için uğraş veren yöneticiler,
- Okulda çalışmaktan mutluluk duyan diğer çalışanlar,
- Çocukların okulda eğitim almasını önemseyen ve eğitimin kalitesinin artırılması için okula destek veren veliler,
- Çocukların gelecekteki yaşamlarında onları çağın gereklerine uygun bilgi, beceri ve donanıma getirebilecek eğitim programları,
- Çocuk merkezli bir eğitim sürecinin yürütülebileceği, teknolojik olarak ihtiyaç duyula donanıma sahip eğitim öğretim süreçleri,
- Şiddet, istismar, fiziksel cezalandırma ve madde bağımlılığı gibi çocukların uzak tutulması gereken alanlarda uygun politikaların benimsendiği ve uygulandığı eğitim ortamları.

Tüm bu özelliklere sahip bir okul; çocuklar için daha kaliteli bir eğitim öğretim süreci sağlayacak, çocukların ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip olmalarına destek olacak, onların sağlığının korunmasına yardımcı olacak, çocuklara güvenli ve koruyucu eğitim ortamları sağlayacak, şiddet ve tacizden koruyacaktır. ÇDO'lar aynı zamanda öğretmen dostu da okullardır. Bu okullarda öğretmenin morali daima yüksektir ve motivasyonu çalışma performansını en üst düzeyde tutar (UNICEFF, 2006, s.13).

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi

Milli eğitim Bakanlığı tarafından çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış nitelikli bireyler yetiştirme temel hedefiyle hazırlanmış olan “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”nde de standartlaşma ve standardizasyon konusuna önem verilmiştir. Özellikle öğrenci başarısının artırılmasına yönelik eğitim sisteminin niteliğini arttıracak eğitim politikaları geliştirilebilmesi için öğrenci gelişim verileri üzerinden okul, öğretmen ve yöneticilerin değerlendirilmesinin yapılabileceği bir ölçme ve değerlendirme çerçevesi oluşturulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda birçok etkili eğitim sistemlerinde de kullanılan “Yeterlilik Temelli Ölçme ve Değerlendirme Sistemi” nin standart belirleme çalışmalarına kılavuzluk etmesi beklenmektedir. Sistemin hayata geçirilmesi ile dönemsel performans hedeflerinin ve okul gelişim planlarının tanımlanmasının ve takibinin kolaylaştırılması sağlanacaktır. Özellikle okullar arasındaki kalite farklılıklarını gidermeye yönelik çalışmalara ışık tutabilmesi için kullanılması planlanan sistemin alt yeterlilik grupların üst yeterlilik gruplara taşınması için alınacak stratejik kararlarda yol gösterici nitelikte olması amaçlanmaktadır. Yeterlilik Temelli Ölçme ve Değerlendirme Sistemi ile farklı konu alanlarında yeterlilik tanımları yapılarak standartlar oluşturulması, müfredatların bu standartlara uygunluğunun sağlanması beklenmektedir (MEB, 2018, s.32).

Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde; nitelikli yabancı dil eğitimi için dil politikalarını ve dil öğretim standartlarının belirlenmesi, dijital eğitim ve öğretim materyallerini belli kalite standartlarını karşılayacak Ulusal Dijital İçerik Arşivi oluşturulması, erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmak için ortak kalite standartlarının belirlenmesi, tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartlarının belirlenmesi, mesleki eğitimde sektör taleplerinin gerektirdiği yetkinlikler doğrultusunda ulusal meslek standartlarına uygun bir yapının oluşturulması, tüm okullar için destekleyici ve geliştirici bir işlev üstlenmesi için uluslararası standartlar gözetilerek gelişen bir özel öğretim yapısı oluşturulması ve okul

pansiyonlarında hizmet kalitesinin artırılması için hizmet standartları oluşturulması konularına da yer verilmiş olup eğitim kaynaklarının planlanmasında okulların kapasitelerinin belirlenmesi amacıyla “Coğrafi Bilgi Sisteminin” de kurulması planlanmaktadır (MEB, 2018).

Türkiye’de okul öz değerlendirme çalışmaları kapsamında halen yürütülmekte olan bir diğer çalışma ise KSS’dir. Aşağıda sistemin yapısı, içeriği ve dayandığı ilkelere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Kurum Standartları Sistemi

Eğitimin ana unsuru olan okulların yükümlülüklerinden biri de değişen çevreye ayak uydurabilmektir. Bilim ve teknoloji de her geçen gün çığır açıcı yeniliklerin olması tüm sektörleri olduğu gibi eğitim sektörünü de etkisine almış, okullar çevreleri ile daha bütünleşik bir yapıda olmak zorunda kalmışlardır. Bu yapı içerisinde toplumun okullara yüklediği anlam da değişmiş ve okuldan beklentiler bir adım öteye taşınmıştır. Söz konusu beklentilerin bir sonucu olarak okulların hedeflerinin ne olması gerektiği ve bu hedeflere ulaşabilmek için kalite ölçümünde hangi kriterlerin kullanılacağı önemli bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle geleneksel denetim anlayışının ötesinde sadece öğretmen ve öğrencinin başarısına odaklanan bir süreci yürütmek yerine tüm paydaşların sürece dahil edildiği bir değerlendirme modeline ihtiyaç duyulmaktadır (Nayir, 2013, s.120).

Bu ihtiyaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2007 yılında çalışmalarına başlanan ve ilk kez 2013 yılından itibaren uygulanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi ile okulun paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler uygulama sürecine dahil edilmişlerdir. Hedef kitlesi okul öncesi, ilkokul ve ortaokullar olan KSS okul etkililiğini ve iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının sürekliliğini sağlayacak bir araç olarak kurgulanmıştır. Öz değerlendirme yaklaşımı ile ilkeleri belirlenen KSS ile okullara kanıt tabanlı veriler sağlanması hedeflenmiştir. Okullar bu öz değerlendirme aracını kullanarak güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilecek, kısa ve uzun vadeli hedeflerini ortaya koyarken kanıt temelli bir planlamaya sahip olacaklardır. KSS ile amaçlanan okulu olduğundan daha iyi konumda ya da daha kötü konumda görmek değil, mevcut fotoğrafın çekilerek durum tespiti yapmayı kolaylaştırmaktır. Sistem, kurumlar tarafından verilen eğitim öğretim hizmetinin niteliğini yine kurumların kendilerini

değerlendireceği bir yapıda kurgulanmıştır. Bu uygulama neticesinde eğitim öğretim süreçlerine ilişkin rutin aralıklarla yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmaları ile okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde iyileştirme ve geliştirme planlarının ortaya konulması hedeflenmiştir (MEB, 2010, s.12).

Her yıl belli bir zaman aralığında il, ilçe ve okul düzeyinde verilerin toplandığı KSS analiz sonuçları ile aşağıdaki adımların hayata geçirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2017, s.5);

Okul düzeyinde:

- Okulun güçlü olduğu yönler ve geliştirilmeye muhtaç yönlerinin tespit edilmesi,
- Acil önlem alınması gereken sorunların tespit edilmesi ve uygulama adımlarının önceliklendirilmesi,
- KSS’de yer alan her bir standardın okullar için bir ölçüt olarak alınması, hedeflerin bu yönde belirlenmesi,
- Okulun gelişim düzeyi için yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmalarında kanıt temelli verilerin kullanılması,
- Okullarca her yıl hazırlanan stratejik plan, okul gelişim planları ve eylem planlarının KSS’den alınan veriler ışığında oluşturulması.

İlçe ve il milli eğitim müdürlükleri düzeyinde:

- İl ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumlu oldukları eğitim bölgesindeki okullarla ilgili kanıt temelli istatistikleri kullanarak izleme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütmeleri,
- Belirlenen minimum standartlar çerçevesinde konu başlıklarına göre ihtiyaç alanlarına yönelik önceliklendirme yapılması, kaynakların ilk olarak bu alanlarda ihtiyaç bölgelerine göre değerlendirilmesi,
- Kısa, orta ve uzun vadeli planlama yaparken Kurum Standartları sonucundan faydalanılması.

Bakanlık düzeyinde ise:

- Belirlenen minimum standartlar çerçevesinde üzerinde durulacak konulara ilgili öncelik arz eden il ve ilçelerin tespit edilmesi,
- Nitelikli eğitimin sağlanabilmesi için çalışmalara kaynak oluşturulması,

- Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için kullanılacak kaynakların yönlendirilmesinde ve verimli bir şekilde kullanılmasında KSS verilerinden yararlanılması,
- Tüm ülkede eğitimde meydana gelen niteliksel değişimleri kanıt tabanlı olarak izlemesi ve değerlendirmesi.

Kurum Standartları Sisteminin Dayandığı İlkeler

Günümüz dünyasında çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bilgi, beceri ve donanımına sahip bireyleri yetiştirmek temelde okulların görevi olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim hizmeti sunan okulların her yönüyle nitelikli olmaları zorunluluğu toplumun beklentilerinin doğal bir sonucudur. Bu durum okulların nitelik tanımının yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de eğitim alanında okulların nitelik tanımının yapılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan KSS gerek felsefesi gerekse ilkeleri bakımından eğitimde kalite endeksini yakalama çalışmaları arasında öncü olarak gösterilebilir (Öztürk, 2014, s.1157).

KSS ile ilk olarak çocuk haklarının çağdaş yönetim felsefesi ile ele alınması amaçlanmıştır. Bu nedenle KSS’de “öğrenci” kavramından çok “çocuk” kavramı odak noktasına alınmıştır. Sistemin içeriksel yapısı geliştirilirken özellikle dezavantajlı bölgelerin yapısına, cinsiyet eşitliğine, demokratik okul iklimine ve rehberlik uygulamalarında çağdaş yaklaşımların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Eğitim öğretim hizmetinin sunumunda geliştirilmesi gereken içerik ve yaklaşımlar okula çocukların gözünden bakarak kurgulanmıştır (MEB, 2010, s.12).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi Uygulama Kılavuzunda bu yaklaşım çerçevesinde sistemin kurgulanmasında dikkate alın 10 temel ilke ve bu ilkelere ilişkin açıklamalar şu şekilde verilmiştir (MEB, 2010, s.22-25):

1. *Sistemin odağına çocuğu almak ve sistemin içeriğini çocuğun yüksek yararına göre belirlemek:*

“Çocuk” kavramı KSS’nin öznesi konumundadır. İlköğretim bünyesinde eğitim gören çocuklar genellenirken “öğrenci” kavramı üzerinden gidilmesi çoğunlukla bu yaş grubundaki çocukların doğasının ve temel özelliklerinin gözden kaçırılabilmesine neden olmaktadır. Sistem kurgusu içinde eğitim öğretim hizmetleri ile gelişimleri sağlanırken başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilenin, öğrenme güçlüğü yaşayanın, diğer arkadaşları ile bir yarış ortamına sokulmanın, gelecekteki yaşamında ona katkı sağlaması

düşünülen beceriler kazandırılmak istenilenin nihayetinde bir “çocuk” olduğu unutulmamalıdır. Kurgulanan her sistem çocuğun yüksek yararını gözettiği sürece ve ona gerçekten fayda sağladığı sürece kullanışlı araçlar haline gelebilir.

2. Sistemi okul öncesi eğitim ve ilköğretim genel amaçları ile uyumlu kurgulamak

KSS “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ile “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde ortaya konulan yaklaşımla örtüşecek bir yapıda tasarlanmıştır. Bunun yanında TEGM’nin görev, yetki ve sorumlulukları dahilinde bulunan kurum tiplerinin işleyişine uygun olarak hizmet türlerine göre belirlenmiş standartlara göre göstergeler oluşturulmuştur.

3. Süreç yönetilirken alınan kararlar ve yapılan değerlendirmelerde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olmak

Toplum üyelerinin sosyal ve ekonomik hizmetlerden eşit bir şekilde yararlanması kalkınma planlarında ortaya konulan amaçlardan bir tanesidir. Bu amaç doğrultusunda uygulamaya konulan her bir program ve proje toplumsal cinsiyet eşitliğine pozitif katkı yapacak uygulamaları içermelidir. KSS ile eğitim öğretim hizmetlerinin sunumunda gerek eğitim hakkının kullanımında gerekse eğitim ortamları ve süreçlerinin işletilmesinde bu yaklaşım esas alınmıştır.

4. Dezavantajlı çocukların eğitim hakkına duyarlı olmak

Engeli olan, küçük yaşta çalıştırılan, okula devam sorunu yaşayan, aile gelir durumu düşük olan, koruma altına alınmış olan, mülteci, ilticacı, sığınmacı çocuklar ve cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kız çocukları risk altında bulunan dezavantajlı çocuklardır. Bu çocukların yaşamlarında karşılaşılabileceği risklerin en aza indirilmesinde en önemli fırsat eğitimidir. KSS yaklaşımında bu çocuklar diğer akranlarına göre bir sorun ya da engel olmaktan çok eğitim öğretim süreci içerisinde önlem alınması gereken bir konu olarak görülmektedir.

5. Tarafsız, şeffaf ve gelişimlere açık olmak

KSS öz değerlendirme yaklaşımının okullarda uygulandığı bir sistemdir. Bu yaklaşım hak temelli bir anlayışla uygulamalarda tarafsız ve şeffaf olmayı gerektirir. Kurumlarda taraflı ve objektif olmayan bir anlayışla sürecin yürütülmesi ve değerlendirme işleminin yapılması

okulların iyileştirilmesi ve sürekli gelişim hedefine ulaşamaması demektir. Bu nenenle objektif bir yaklaşımla kurumun gerçek fotoğrafının çekilmesi öz değerlendirme uygulamasının en önemli unsurudur.

6. Eğitimin niteliğinin arttırılabilmesi için mevcut ve geçmiş çalışmalardan faydalanmak

KSS'nin "Planlı Okul Gelişim Modeli", "Öğrenci Merkezli Eğitim", "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli", "Okulda Performans Yönetimi", "TKY", "Eğitimde Stratejik Planlama" çalışmalarının harmanlanması ile oluşturulmuş bir yapısı vardır. Sistem ile ortaya konulan standartların her bir göstergesi standartları yakalayamamış okullar için bir hedef niteliğinde iken bu standartları zaten yakalamış olan okullar içinse bir ölçüt durumundadır.

7. Kurum Standartları Sistemini öz değerlendirme yaklaşımı ile kurumun sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için kullanmak

Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları toplumun beklentilerini karşılayabilmek için sistemden elde ettiği verileri kullanarak süreç içinde yaşadıkları sorunları saptamaları ve bu sorunlara çözüm yolları üretmeleri ve nihayetinde de sonuçları izlemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Okulla ilgili stratejik plan ile okul gelişimi yönetimi ekibinin planlamalarının sistemin öz değerlendirme mantığı içinde kullanılarak yapılması gerekmektedir. Sistemin içeriğinde yer alan minimum standartlar çerçevesinde sürekli iyileştirme ve geliştirme uygulamaları yapılarak hak temelli bir anlayışla okul bulunduğu yerden daha ileri bir noktaya taşınabilecektir. Bu sayede her bir kurum kendi bulunduğu bölgenin şartları içerisinde mevcut kapasitelerini arttırarak sürekli gelişim sağlayacaklardır.

8. Kurum Standartları Sistemini okullar arası rekabet anlayışı yerine okulun kendi şartlarında gelişimi için kullanmak

KSS ile amaçlanan okullar arası rekabet ve okulların birbiri ile yarışırılması değildir. Her bir kurum kendi bulunduğu coğrafya, sosyo-ekonomik şartlar, okulun fiziki yapısı ve imkanları gibi farklı kriterler nedeniyle farklı gelişimsel özelliklere sahiptir. Bu nedenle bir okulun gelişim düzeyini başka bir okulla kıyas etmek doğru bir analiz yöntemi olmayacaktır. Bunun yerine okulu kendi içinde geçmişe göre kıyaslamak ve gelişimini takip ederek izleme ve değerlendirme yapmak en doğru yaklaşım olacaktır. Elbette ilçe, il ya da Bakanlık düzeyinde okulların durumları toplu bir bakış açısıyla sistemden elde edilen veriler

aracılığıyla analiz edilebilir. Ancak kurum bazında analiz yapılırken her bir kurum kendi içinde kat ettiği mesafeye bakarak öz değerlendirme yapmalıdır.

9. Kurum Standartları Sisteminden elde edilen verileri bir ödül ya da ceza aracı olarak değil okul gelişimi için rehberlik edilebilecek bir araç olarak görmek

KSS okul denetimi sırasında müfettişleri okula rehberlik etmelerini sağlayacak veriler sunmaktadır. Bu nedenle sistemin sunduğu veriler ödül ya da ceza aracı olmaktan çok standartlara dayalı olarak okulda sorun alanlarının belirlenerek önlem alınması aşamasında müfettişlerinin potansiyelinden ve desteğinden yararlanılması için okullara sunulmuş bir imkân olarak görülmelidir.

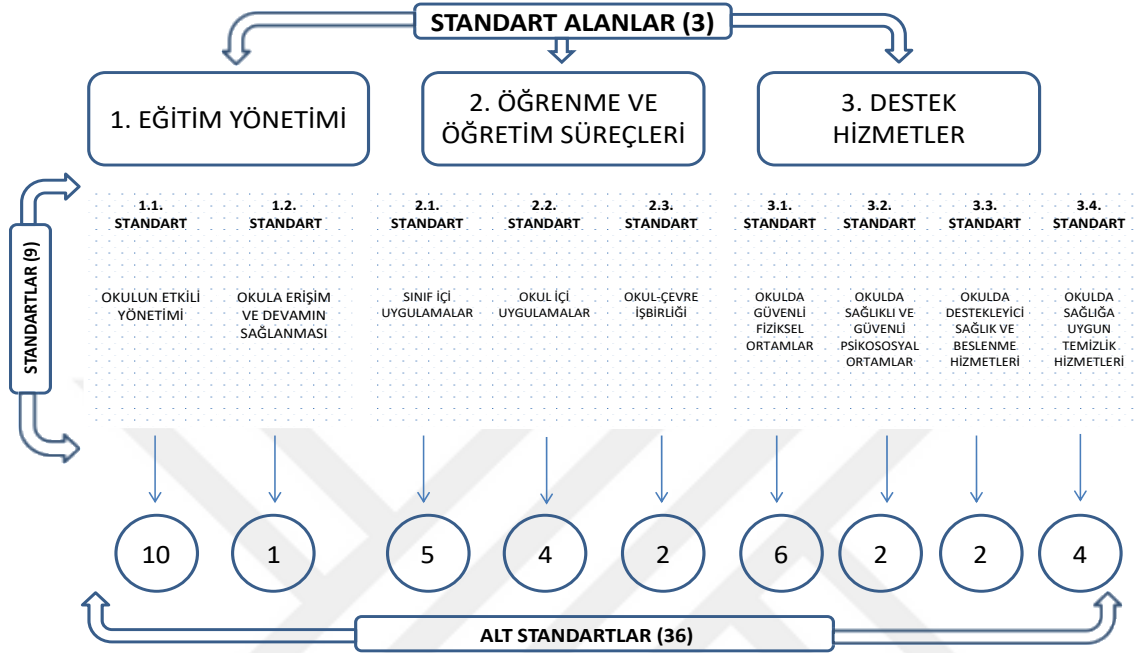
10. Kurum Standartları Sisteminden elde edilen verileri okul, ilçe, il ve Bakanlık düzeyinde sorun alanlarının belirlenmesinde, izleme değerlendirme ve rehberlik faaliyetlerinde, ihtiyaçların önceliklendirilmesinde, eğitim politikasına yön verilmesinde kullanmak.

KSS okul, ilçe il ve Bakanlık düzeyinde eylem planları ve stratejik planların oluşturulması çalışmalarında kanıt temelli veriler sunmaktadır. Bu verilere dayalı olarak iş birliği ve eşgüdüm içerisinde belirlenen ihtiyaç alanlarında kurumlar desteklenebileceklerdir.

Kurum Standartları Sisteminin Yapısı ve İçeriği

Eğitim göstergeleri; okulların önceden belirlenmiş olan hedefleri hangi ölçüde gerçekleştirdiğini anlamada oldukça kullanışlı mekanizmalardır. Eğitim sisteminin yapı taşı olan okullarda kalite algısını şekillendiren eğitim göstergeleri sistemin performansını izlemek ve değerlendirmek için düzenli aralıklarda toplanan bilgi öğelerine göndermede bulunur. Diğer bir deyişle eğitim göstergeleri düzenli aralıklarla toplanan istatistiklerdir. Her ülke kendi eğitim sistemine uygun olarak geliştirdiği göstergeler doğrultusunda elde ettiği istatistiklerle her yıl raporlar yayımlamakta bu raporlar ile eğitim öğretim hizmetinin sunumunda iyileştirmeye açık alanlar ortaya konulmakta alınması gereken önlemler eğitim politikasının şekillendirilmesinde karar vericilere rehber olmaktadır (Turan, & Zıngıl, 2013, s.83). Eğitim göstergelerinden elde edilen istatistiklerin eğitim politikalarına yön verenlere kılavuz olmasının yanında kurumların öz değerlendirme yaparak güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilecekleri bir araç olduğu da söylenebilir.

Türkiye’de halen uygulanmakta olan KSS göstergelerden oluşmakta, bu göstergeler üç standart alan altında yer alan standartlara göre belirlenmiş alt standartların her birini ifade etmek için kullanılmaktadır (MEB, 2010, s.26).



Şekil 2 KSS’nin Bileşenleri. “İlköğretim Kurumları Standartları kılavuzu”. MEB-UNICEFF, 2011, s.26. kaynağından alınmıştır.

KSS’de eğitim yönetimi standart alanı 2 standart ve 11 alt standarttan, öğrenme ve öğretim süreçleri standart alanı 3 standart ve 11 alt standarttan ve destek hizmetler standart alanı 4 standart ve 14 alt standarttan oluşmaktadır. Her bir alt standart ise standart alan başlığına uygun göstergelerden oluşmaktadır. Bu göstergeler belli bir hedef duruma ilişkin doğrulanabilir öğelerdir (MEB, 2010, s.26).

Yukarıda bileşenleri açıklanan KSS uygulamada üç ayak üzerine oturan bir yapıdadır. Bunlardan ilki “Mevcut Durum Verileri”dir. Her yıl Bakanlıkça belirlenen bir tarih aralığında MEB’e bağlı kurumların yöneticileri 3 standart alan, 9 standart ve 36 alt standart ve bu başlıklar altında yer alan göstergelere göre okulları ile ilgili istatistiki verileri doldurmaktadırlar. Bu kısımda yöneticilere kurumları ile ilgili sorulan sorular görev aldıkları kurum türüne özgü sorulardır. Örneğin anasınıfı olan ilkokullara sorulan soru içeriği ve adedi ile anasınıfı olmayan ilkokullara sorulan soru içeriği ve adedi birbirinden farklıdır. Yatılı bölge okulları için fazladan pansiyonlarla ilgili sorular sorulurken birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ya da taşınmalı öğrenci uygulaması yapan okullara kendi kurum türlerini

ve bulundukları şartları içeren sorular sorulmaktadır. Varlık-yokluk, sıklık, miktar, zaman gibi göstergelerden oluşan bu veriler stratejik plan, okul gelişim raporu gibi belgelerden, öğrenci memnuniyet anketi gibi uygulama kanıtlarından, öğrenci meclisleri, okul aile birliği gibi kurumsal mekanizma kanıtlarından ve e-okulda yer alan bilgiler gibi durumsal kanıtlardan oluşmaktadır (MEB, 2010, s.27-28).

Sisteme veri sağlamak için kullanılan eğitim göstergelerinin esasında üç temel amacı gerçekleştirebilmede kilit rol oynadığı söylenebilir. Banlardan ilki sistemin ölçülebilir özelliklerini ortaya koyabilme, ikincisi mevcut durumun anlık fotoğrafını çekebilme, üçüncüsü ise belli bir referans noktasına göre değer yargısında bulunabilmektir (Turan & Zıngıl, 2013, s.83). Sistemin ikinci ayağı olan “Mevcut Durumu Karşılama Düzeyleri” ile bu referans noktaları belirlenmiş olup her bir gösterge için minimum değerler ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütler kurumların girmiş oldukları “Mevcut Durum Verileri”ne göre performans ölçümü yapabilmeleri için sistem tarafından otomatik olarak hesaplanmaktadır. Kurumun kendi imkanları ile müdahale edemeyeceği bazı göstergeler bu uygulamada sorumluluk dışı kabul edilerek puanlamaya dahil edilmemiştir. Sistem her bir gösterge için “Mevcut Durum Verileri” ile “Mevcut Durumu Karşılama Düzeyleri”ni karşılaştırarak otomatik olarak puanlama yapmaktadır. Böylelikle her bir kurum hangi standardın hangi alt standardında hangi göstergede belirlenen düzeyin altında kaldıklarını görebilmektedirler (MEB, 2010, s.27-28).

Okullarda eğitim hizmetinin sunucusu konumunda olan yönetici ve öğretmenlerin uygulamalarının ve bu uygulamaların sonuçlarının hizmet alıcısı konumunda bulunan çocuklar ve velileri tarafından nasıl algılandığı okulların öz değerlendirme süreçlerinde çok önemli bir veridir (Çoban, 2011, s.38). Bu verilerin okullar tarafından kullanılabilmesi için hazırlanan ise “Algısal Yarar Anketleri” ise KSS’nin üçüncü ayağını oluşturmaktadır. Kurumlar mevcut durum girdileri ile mevcut durumu karşılama düzeylerini kıyaslayıp sorun alanlarını ortaya koyabilmektedir. Ancak sitemde belirlenen standart alanlara göre sunulan eğitim hizmetinin kalitesinin sadece istatistiki verilere dayalı olarak tespit edilmesi yeterli görülmemiş bunun yanında kurumun paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin algılarının hangi düzeyde olduğu da “Algısal Yarar Anketleri” ile belirlenmektedir. Bu anketlerde dörtlü ölçek (evet, hayır, kısmen, fikrim yok) kullanılmakta olup her bir soru dört düzeyde ele alınmıştır. Bu düzeyler ile tanımlanmış olan hedef durumunun aşağıdaki ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010, s.29).;

1. Varlık ve yokluğu
2. İşlevsel olup olmadığı,
3. Katılımcılığı sağlayıp sağlamadığı,
4. Sonuçta etkili ve yararlı bulunup bulunmadığı.

Algısal Yarar Anketleri sonuçları okul yöneticileri tarafından her bir paydaşa ilişkin ayrı ayrı değerlendirilebilmekte, paydaşlar arasında belirgin görüş farklılıkları olduğunda bu farklılıkların analiz edilmesine imkân tanımaktadır (MEB, 2010, s.168). Bu yönüyle KSS'nin okul yöneticilerine öz değerlendirme yaparken hem istatistiki verilerden yararlanma hem de bu veriler ile birlikte paydaş görüşlerini eş zamanlı olarak görebilme olanağı sunduğu söylenebilir. Tablo 1'de okul paydaş görüşlerine ilişkin Algısal Yarar Anket maddesi örneği görülmektedir.

Tablo 1.

Bir Algısal Yarar Anket Maddesi Örneği

YÖNETİCİ					
	Alt Standart 2.1.5. Çocuklara, Velilere ve Okul Personeline Yönelik Motivasyon Artırıcı Çalışmalar	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim Yok
VARLIK-YOKLUK	Okulda çocuklara, velilere ve okul personeline yönelik motivasyon artırıcı faaliyetler yapılır.	O	O	O	O
İŞLEVSELLİK	Bu çalışmalar zamanında ve hakkaniyet ölçülerine göre yapılır.	O	O	O	O
PAYLAŞIM	Bu çalışmalar çocukların, okul personelinin, velilerin görüşleri alınarak yapılır.	O	O	O	O
YARAR	Bu çalışmalar çocuğun, velinin ve okul personelinin kişisel ve sosyal başarısını artırır.	O	O	O	O

Tablo 1'de bir örneği görülen “Algısal Yarar Anketleri” paydaşlarca doldurulduktan sonra her birim kurum eğitim öğretim yılı sonunda sistemin veri girişine kapatılması ile birlikte otomatik olarak sunulan analitikleri görebilmekte, mevcut durumu karşılama düzeylerinin yanında algısal yarar anket sonuçlarını da karşılaştırmalı olarak görebilmektedirler (MEB, 2010, s.29).

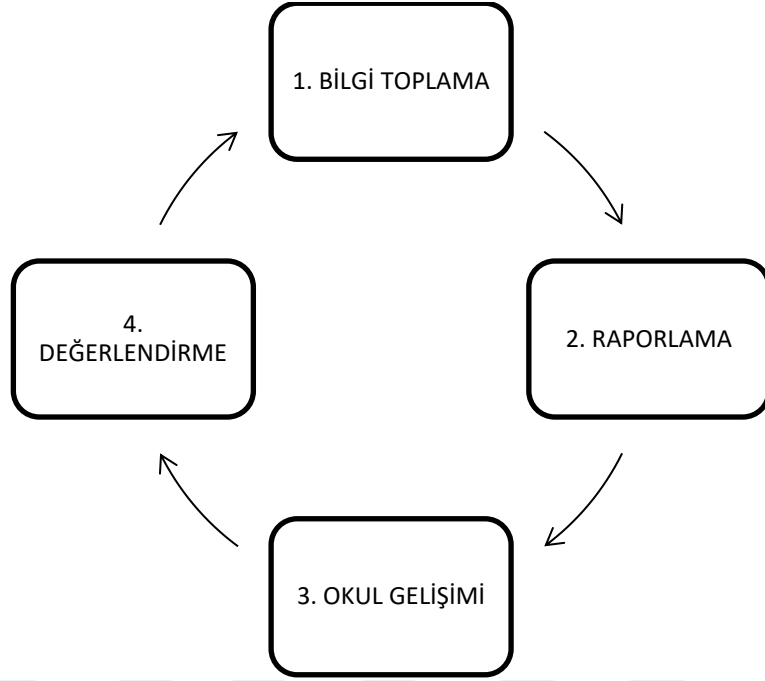
Kurum Standartları Sisteminin Öz Değerlendirme ve Okul Gelişiminde Kullanımı

Eğitim kurumlarında öz değerlendirme uygulamaları bu kurumların mevcut durumlarının görülmesi ve sorun alanlarının tespit edilmesinde bilgi verici araçlardır. Okulların hangi

süreçleri başarıyla yürüttüğü ya da hangi süreçlerde yeterli olmadıklarının anlaşılabilmesi ve buna göre gereken çalışmaların yapılması öz değerlendirme sürecinin sağlıklı yürütülmesi ile doğru orantılıdır. Süreç ne kadar sağlıklı yürürse etkililik ve verimlilik de bir o kadar artacaktır. Öz değerlendirme süreci ile okullar yürüttükleri süreçlerin verimliliği ile ilgili fikir sahibi olurken gelecek açısından alacakları önlemler için de değerlendirme yapma fırsatı bulurlar (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2013, s.129).

Kurumlarla ilgili sorun alanlarının tespitinde hiç şüphesiz gözlem yapmak da önemlidir. Ancak yalnızca gözlem yaparak kurumu değerlendirmek öznel bir yaklaşım olacaktır. Bu nedenle de kanıt tabanlı verilerle desteklenmiş bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında verilen eğitim hizmetinin niteliği birbirini etkileyen birçok değişkene bağlıdır. Bu ilişki ağının gözden kaçmaması için sağlam bir veri tabanı ile sistematik bir değerlendirme yaklaşımının kullanılması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından halen uygulanmakta olan KSS okullarda yürütülen stratejik yönetim, stratejik planlama ve okul gelişimi çalışmaları ile ilgili kanıt temelli bir araç olarak kullanılmaktadır (MEB, 2010, s.158).

Okullarda çeşitli yöntemlerle uygulanan öz değerlendirme faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi, belirlenmiş olan değerlendirme ölçütleri ve standartları ile bunların uygulanma sürecinin okul personelinin benimsemesi, sahiplenmesi ve içselleştirmesine bağlıdır. Öz değerlendirme süreçlerinin etkililiği, bu süreçlerin tasarım, planlama ve uygulama aşamalarına okul personelinin dahil edildiği ölçüde beklenenin ötesine geçebilir. Okul personelinin görüşlerinin temel alındığı bir öz değerlendirme yaklaşımının kurumun amaçlarına ulaşmada başarılı olması daha olasıdır (Turan & Zıngıl, 2013, s.133).



Şekil 3 Kurum Standartlarına Dayalı Öz Değerlendirme ve Okul Gelişimi Uygulamaları Aşamaları, “İlköğretim Kurumları Standartları kılavuzu”. MEB-UNICEFF, 2011, s.158. kaynağından alınmıştır.

Şekil 3’te okullarda öz değerlendirme süreçleri görülen KSS’nin uygulama aşamalarından olan bilgi toplama aşamasında okul personelinin görüşlerinin temel alındığı bir öz değerlendirme yaklaşımı ile yalnızca istatistiki veriler değil aynı zamanda okul paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) görüşleri de ayrı bir çalışma ile elde edilmektedir. Bu verilerden ulaşılan sonuçlarda kimi zaman okulla ilgili paydaş görüşleri olumlu yönde olabilirken sistemden elde edilen verilere göre yapılan analiz sonucunda tersi bir durum ortaya çıkabilir. Ya da analiz sonuçları verimli bir uygulama sürecine işaret ediyorken algısal yarar anket sonuçları ile aynı bulguya ulaşılamayabilir. Bu durum paydaşların görüşleri için de geçerlidir. Örneğin herhangi bir standart başlığı için verilen eğitim hizmetinin kalitesini yönetici ve öğretmenler yeterli bulurken öğrenci ve veliler sorun alanı olarak görebilirler. Tersi durumda okul çalışanları yüksek beklentilerle kendilerini ve verdikleri eğitim hizmetinin kalitesini yetersiz bulurken öğrenci ve veliler zıt yönde düşünebilir. Tüm bu çelişkiler bile okulla ilgili öz değerlendirme süreçlerinde üzerinde düşünülmesi gereken konulardır (MEB-UNICEFF, 2011, s.159). Çünkü kanıt temelli verilerin yanında kurumlar tarafından verilen eğitim öğretim hizmetinin niteliğinin nasıl algılandığı da önem arz etmektedir.

Kurum Standartları ile okulların; tüm ülke için belirlenmiş kriterlere göre kendi yeterliliklerini ve eksiklerini değerlendirebilmeleri, verdikleri eğitim öğretim hizmetinin kalitesinin paydaşlarca nasıl algıladıklarını görebilmeleri, gelecekle ilgili daha gerçekçi plan ve program yapabilmelerine imkân tanınması, yönetim alanına yeni bir bakış açısı getirmesi, yönetim gibi konularda yöneticilerin elini güçlendirmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle KSS bir geliştirme ve iyileştirme hareketidir. (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2013, s.133).

Okullarda iyileştirme çalışmaları kapsamında kalitenin arttırılmasına yönelik ele alınan konulardan biri de öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleyip bu faktörleri dikkate alarak okul etkililiğini arttıracak önlemler almaktır.

Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Bir eğitim kurumunun başarıyla yönetilmesinin göstergelerinden birisi de öğrencilerin öğrenmedeki başarı düzeyleridir. Bu düzey o kurumda görev yapan yönetici, öğretmen, uzman ve diğer eğitimle ilgili olanların başarı derecelerini yansıtan bir ölçüttür. Bir okulda öğrenim gören öğrenciler akademik yönden düşük başarı göstermişlerse bu durum o okulda görev yapan eğitim personelinin de başarısının düşük olduğunu gösterir (Başaran, 1994, s.106). Bu nedenle okullarda etkililik ve verimlilik çalışmalarında kullanılabilecek argümanlardan biri de öğrenci akademik başarı durumlarıdır.

Öğrenci başarısı öğrencinin eğitim öğretim hayatı boyunca bulunduğu eğitim ortamlarında edindiği bilgi, beceri ve davranışın niteliğine göre şekillenir. Öğrenme sonucunda gerçekleşen bilgi, beceri ve davranış değişiklikleri hem okul içi hem de okul dışı faktörlerden etkilenmektedir (Demirtaş, 2010, s.5). Bu anlamda bireylerde öğrenme alışkanlığının oluşmasında en etkili faktörler okul, aile ve arkadaş çevresi olarak sıralanabilir (Savaş, Taş & Duru, 2010, s.118).

Araştırmalara göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen dış faktörler şöyle sıralanabilir (Başaran, 1994, s.108):

1. Sosyoekonomik düzeyi yetersiz olan bir çocukların akademik başarılarının yüksek olma olasılığı sosyoekonomik düzeyi yeterli olan çocuklara göre düşüktür.
2. Aile ortamının çocuğun gelişimi üzerine etkisinin olumsuz olması okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

3. Ailede çocuğa öğretilen değerle okulda öğretilen değerlerin çatışması çocuğun akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.
4. Kırsal bölgelerde eğitim gören çocukların akademik başarısı genel olarak daha düşüktür.
5. Ailenin dili ile okulda kullanılan dil farklı olduğunda çocuğun akademik başarısı düşmektedir.

Okulda eğitim gören öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkili olan iç faktörler ise okulun fiziki yapısı ve imkanları, öğretmenlerin niteliği, kullanılan araç ve gerecin işlevselliği, okul iklimi (Savaş, Taş & Duru, 2010, s.118), öğrenme ve öğretme metotları, öğrenci tutumu (Yenilmez & Duman, 2008, s.254), öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları, okul yönetiminin tutumu (Akbaşlı, Kösece & Uçan, 2018, s.93) gibi değişkenlerdir.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan iç faktörler KSS’de eğitim yönetimi ve öğrenme ve öğretim süreçleri standart alanları içinde belirlenmiş olan göstergeler olarak yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkili olan bu kriterler aşağıda verilmiştir:

❖ Eğitim Yönetimi Standart Alanına İlişkin Göstergeler

- Okul Gelişimi
 - *Eğitim öğretim yılı içinde okulun yürütmekte olduğu projeler*
- Mesleki Gelişim Etkinlikleri
 - *Eğitim öğretim yılı içerisinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katıldığı/yaptığı projeler*
 - *Öğretmen ve yöneticilerin yaptığı akademik (kitap, makale, bildiri, tez vb.) çalışmalar*
 - *Öğretmen ve yöneticilerin mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılma durumları*
- Oryantasyon Etkinlikleri
 - *Okula yeni kayıt, nakil vb. nedenlerle gelen çocukların okula uyumunu sağlamaya yönelik yapılan etkinlikler*
- Çocuklara, Velilere ve Okul Personeline Yönelik Motivasyon Artırıcı Çalışmalar
 - *Eğitim öğretim yılı içerisinde motivasyonu artırmak amacıyla yapılan sosyal etkinliklere çocukların katılma durumları*

- Çocukun Başarısı
 - Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi amacıyla çocuklara yönelik yapılan eğitsel rehberlik çalışmaları
 - Çocukların yerel, ulusal ve uluslararası ölçekte düzenlenen en az bir bilimsel faaliyete katılma durumları
 - Çocukların akademik başarılarını arttırmaya yönelik yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım durumları
- Velilerin Okul Yönetimine Katılımı
 - Velilerin eğitim öğretim süreci içinde yapılan veli toplantılarına katılma durumları
 - Velilerin eğitim öğretim süreci içinde yapılan okul aile birliği toplantılarına katılma durumları
- Çocukların Okula Devamlarının Sağlanması
 - Çocukların devamsızlık durumlarına ilişkin yapılan çalışmalar
 - Çocukların okula düzenli devamlarının sağlanmasına ilişkin yapılan çalışmalar
- ❖ Öğrenme ve Öğretim Süreçleri Standart Alanına İlişkin Göstergeler
 - Eğitim/Öğretim Materyalleri
 - Ders içeriklerinin eğitim yazılımları ile (EBA, Dyn-Ed gibi) desteklenmesi çalışmaları
 - Ölçme-Değerlendirme
 - Akademik başarısızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapan öğrencilere ilişkin bilgiler
 - Sosyal Etkinlikler (Sosyal/Kültürel, Sanatsal, Sportif/Fiziksel ve Bilimsel Etkinlikler)
 - Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel, sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlerde ödül kazanan çocuklara ilişkin bilgiler
 - Rehberlik Faaliyetleri
 - Eğitim öğretim yılı içinde çocuklara yönelik yapılan mesleki, kişisel ya da eğitsel rehberlik çalışmaları
 - Eğitim-Öğretim Mekânları ve Olanakları
 - Okulun fiziki imkanlarına ilişkin bilgiler

Okul içi etkenlerin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; devamsızlık sayısı az olan öğrencilerin devamsızlık sayısı çok olan öğrencilere göre (Altınkurt, 2008; Kablan, 2009; Özkan, 2018; Balkıs, Arslan & Duru, 2016; Özkanal &

Arıkan, 2011; Dalkılıç & Aydın, 2016; Sarı & Özer, 2009; Yılmaz, Özdi, Tümtürk & Tümtürk, 2011; Lee & Romero, 2007; Moonie, Sterling & Figgs, 2008; Dollinger, Matyja & Huber, 2007), rehber öğretmenlerin bulunduğu okullarda eğitim gören öğrencilerin rehber öğretmen bulunmayan okullarda eğitim gören öğrencilere göre (Önder, 2016; Akbaşı, Kösece & Uçan, 2018; Kalfa, 2006), hizmet içi eğitimlere katılan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okullarda eğitim gören öğrencilerin herhangi bir hizmet içi eğitime katılmayan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okullarda eğitim gören öğrenciler göre (Atar, 2014), laboratuvarı bulunan ve laboratuvar kullanımının aktif olarak yürütüldüğü okullarda eğitim gören öğrencilerin laboratuvar kullanamayan öğrencilere göre Kurt & Yazıcı, 2018; Telli, Yıldırım, Şensoy & Yalçın, 2004; Yazıcı & Özmen, 2015; Çakır, Şenler, Göçmen & Taşkın, 2007; Freedman, 1998 ve Bilir, 2019 daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bir okul yöneticisi öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyen okul içi ve dışındaki etkenlerin tümünü sıfıra indirmesi olanaksızdır. Ancak yönetici ve diğer eğitim görevlilerinin etki alanı düşünüldüğünde en azından okul içi etkenler belli ölçüde kontrol altında tutulabilir (Başaran, 1994, s.108). Bunun sağlanabilmesi için de eğitim öğretim süresi boyunca gerçekleşen her bir sürecin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin kanıt temelli verilere dayanılarak araştırılması ve alınacak önlemlerin belirlenmesi gerekmektedir.

İlgili Araştırmalar

MEB'e bağlı tüm resmi ilköğretim kurumlarında uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların genellikle okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin sistemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin alınması şeklinde yapıldığı görülmektedir. Sistemde yer alan mevcut durum verilerinin irdelendiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Aşağıda Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Akan, Yalçın ve Yıldırım (2014) tarafından İlköğretim Kurumları Standartları uygulamasına dair okul yöneticilerinin görüşlerin alındığı bir araştırmada okul müdürlerinin genel olarak okulla ilgili ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlaması, okulun özdeğerlendirme mekanizmasını işler hale getirmesi, şeffaf yönetim anlayışı ile otokontrol sağlaması, kurum körlüğünü ortadan kaldırması, okulun tüm paydaşlarının yönetim sürecine dâhil olması bakımından sistem

hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ancak bu uygulama hakkında okul yöneticilerinin yeterli düzeyde bilgiye sahip olamadıkları ve özellikle velilerin sistemin neden uygulandığı ile ilgili bilgi eksikliğinin okul yöneticilerini olumsuz etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Bunun yanında velilerin uygulamaya gereken ilgiyi göstermemeleri, okullarının teknik altyapısının sistemin uygulanabilmesi için yeterli olmaması ve uygulama aşamasında bazı problemlerle karşılaşılması araştırmada elde edilen diğer sonuçlardır.

Şahin ve Çeper (2013) ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin İlköğretim Kurumları Standartları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla 8 yönetici ve 12 öğretmenden oluşan toplam 20 kişilik bir grup ile yaptıkları araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yararlanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenler okulu bütün boyutlarıyla değerlendirmede kolaylık sağlaması bakımından sistemin uygulamasını genel anlamda olumlu karşılamış, ancak sistemden elde edilen sonuçlara göre okulların belirlenen standartlara neden ulaşamadıklarının sorgulanmaması da eleştirilmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sistemin uygulanması sürecinde okullarda bazı problemlerle karşılaşıldığı ortaya konulmuştur. Sistemde yer alan algısal yarar anketlerinin uygulanması aşamasında velilerin okuma yazma oranının düşük olması, internete erişim ve bilgisayar kullanımı konusunda sıkıntılar yaşamalarının karşılaşılan en önemli engellerden biri olduğu belirtilmiştir. Mevcut durum verileri ve algısal yarar anketleri için geliştirilen soruların açık ve anlaşılır olmaması, soru sayısının fazla olması da olumsuz değerlendirmede bulunan konulardandır. Katılımcılara göre değerlendirme sonuçlarının güvenilir bulunmaması etkili denetimin önündeki en büyük engeldir. Her okul eşit olanaklara sahip olmadığından sistemde belirlenmiş olan standartların da tüm okullara uygun olmayabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle her okul için ülke genelinde standartlar belirlemek yerine her okulun kendi imkânları ve olanakları göz önüne alınarak kuruma özgü standartların geliştirilmesinin daha etkili ve verimli çalışmalar yapabilmesine imkân tanıyacağı belirtilmiştir.

Öztürk (2014) İlköğretim Kurumları Standartlarının uygulanmasına yönelik Türkiye'nin 81 ilinden katılan toplam 214 il eğitimcisinin görüşlerini incelediği araştırmasında katılımcıların KSS'yi çoklu veri kaynağına dayalı kanıt tabanlı bir sistem olarak tanımladıkları ve okullardaki eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için gerekli görülen bir sistem olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar KSS'de yer alan algısal

yarar anketlerinin uygulanmasının, velilerin okul gelişim sürecine katılım sağlaması bakımından önemli olduğu görüşünü belirtmişler ancak sistemin tüm paydaşlarca kolaylıkla kullanılabilmesi bakımından da tereddütlü olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada KSS'nin eğitimde niteliğin artırılabilmesi için gerekli bir sistem olduğu ancak sahada etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için personele yönelik gerçekleştirilecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban (2011) okul aktörlerinin İlköğretim Kurumları Standartları konusundaki görüşlerini değerlendirdiği yüksek lisans tezinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşleri arasında cinsiyet ve yaşa göre gruplandıklarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymuş, buradan hareketle okul aktörlerinin okul gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim yönetimi standart alanında yer alan göstergeler ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin motive edici çalışmalar, akademik başarıyı artırıcı tedbirler ile bilgilerin gizliliğini koruma hususunda yeterince bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu standart alana ait görüşler doğrultusunda öğrenci ve velilerin okulda yürütülen çalışmalar konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Bir başka standart alan olan öğrenme ve öğretim süreçleri standart alanına ilişkin göstergeler ile ilgili özellikle öğrencilerin sınıf içi etkinliklerin kendilerinin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini, onları tanımaya yönelik yapılan çalışmaları, eğitsel rehberlik uygulamalarını, okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetleri ve okul mekânlarının gelişimlerine uygunluğunu yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Destek hizmetler standart alanına ilişkin göstergelerle ilgili olarak güvenlik başlığında okul yöneticileri güvenlikle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişler velilerin görüşü de bu görüş ile paralellik göstermiştir. Ancak öğrenciler güvenlikle ilgili yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Bu standart alanda yer alan sağlık ve temizlik başlıklarında benzer sonuçlar ortaya çıkmış, yöneticiler bu alanlarda gerekli çalışmaların yapıldığını ve faydalı olduğunu belirtmişler ancak öğretmen ve öğrencilerin büyük bir bölümü bu konuda yapılan çalışmaları yetersiz bulmuşlardır. Araştırmada okullardaki hizmetin niteliğinin artırılması ile ilgili olarak katılımcıların görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, öğrencilerin ve velilerin cinsiyete göre görüşlerinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yöneticilerin dört alt standartta ve öğretmenlerin ise iki alt standartta görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşleri ile yaşları arasında ise dört alt standartla ilgili olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Zıngıl (2012) İlköğretim Kurumları Standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini incelediği yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin kurum standartlarına dayalı özdeğerlendirme faaliyetlerini olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar sistemde yer alan standartların kapsamın yeterli bulmakla beraber mevcut durum göstergelerinin ve algısal yarar anketinde bulunan maddelerin açık ve anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar sistemin öğrenciler ve veliler tarafından yeterince iyi algılamadığı bu nedenle de sistemin bu grup tarafından önemsenmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar sistemin tepeden tabana doğru tasarlanmasını olumsuz bulmuşlar, sistemin sadece bilgi toplama aracı olarak algılanmasının okul gelişimine negatif etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle tabandan tepeye doğru bir yaklaşım benimsenerek sahada okulu tanıyan kişilerin sistemin tasarım aşamasında etkin rol alması gerektiği ifade edilmiştir. Her okulun standartları yakalama konusunda farklı girdi ve kaynaklara sahip olduklarını belirten katılımcılar çevresel farklılıkları okul gelişiminde olumsuzluk olarak görmüşler, bu olumsuzlukların giderilmesi noktasında da yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir.

Konuya ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların okul öz değerlendirme süreçlerine odaklandığı görülmektedir. Okuldaki kalite standartları ile öğrenci başarısını inceleyen araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Aşağıda konu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Hofman, Dijkstra, ve Hofman, (2007) tarafından yapılan araştırmada okul öz değerlendirmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. 81 ilkokul ve 2.099 öğrenciden oluşan bir veri tabanını kullanılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile okul öz değerlendirme tipini belirleyen faktörler arasında pozitif ilişki olduğu görülmüş, okul öz değerlendirmesinin okul kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki olası etkilerini destekleyen kanıtlara ulaşılmıştır. Okulun kendi kendini değerlendirmesinin okulların kalitesi açısından incelendiği araştırmada, okul öz değerlendirme uygulamalarının çok az yapıldığı, okullarda matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesi ile okul öz değerlendirme kümeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öz değerlendirme uygulamalarının yeterince yapıldığı okulların öğretme ve öğrenme ölçeğinden yüksek puan aldığı görülmüştür. Araştırmacılara göre bu sonuç gelişmiş bir okul öz değerlendirme sistemine sahip olan okulların müfredat, mevcut öğrenme zamanının

kullanımı, öğretmenlerin pedagojik ve didaktik performansları, okul iklimi, öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ile uyumlaştırılmasında ortalama olarak daha yüksek kalitede olduğunu ortaya koymaktadır.

Cuttance, (1991) “okul pratiği için performans göstergeleri aracılığıyla eğitim kalitesini izleme” konulu araştırmasında eğitim kalitesi ve performans göstergelerinin izlenmesinde dikkat edilecek hususlara değinmiştir. Araştırmada eğitim sistemlerinde kalitenin yönetimi tartışılmakta ve performans göstergeleri, kalite güvencesi, gelişimi ve hesap verebilirliğinin genel işlevlerini tanımlanmaktadır. Kalkınma ve hesap verebilirlik arasındaki ilişkilerin Güney Avustralya eğitim inceleme sistemi bağlamında ele alındığı araştırmada eğitim ile ilgili gözden geçirmenin temel amacının bir bütün olarak sistemdeki belirli uygulamalara göre performans hakkında rapor vermek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada etkili uygulama incelemelerinin öğretme ve öğrenme; organizasyon ve yönetim, kültür ve sosyal adaletsizlik olmak üzere dört alanda gerçekleştiği bilgisi verilmiştir. Araştırmada eğitim kalitesini izlemek için geniş bir çerçevenin parçası olarak gelişim ve kalite yönetimi amacıyla performans göstergelerinin kullanımı tartışılmıştır. 80 okulda grup tartışmasına, görüşmelere ve gözlemlenmeye dayalı öğretme ve öğrenmeye ve 17 okuldaki yönetim ve organizasyona dayanan bir eğitimsel inceleme programına yer verilmiştir. Bulgular öğrenme ve öğretme uygulamalarının yönetim ve organizasyon için yapılanlardan daha güçlü olduğunu göstermektedir. Araştırmada sonucunda özellikle planlama, personel geliştirme ve yönetim ve gelişimin gözden geçirilmesi tavsiye edilmiştir.

Campbell ve Levin, (2009) araştırmalarında Kanada'da eğitim gelişimini desteklemek için bir dizi veri oluşturmak, geliştirmek ve uygulamak için kullanılan stratejileri özetlemişlerdir. Bu stratejiler ile verilerin toplanması, okul, ilçe ve il düzeyinde kullanımıyla bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitimin gelişimini desteklemek için öğrenme değerlendirmesinin ve diğer veri biçimlerinin kullanımını araştırıldığı çalışmada öğrenmenin değerlendirilmesinin öğretim stratejilerini ve sınıf uygulamalarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilerlemelerine ve öğrenme sonuçlarına bağlamak için önemli bir araç olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, stratejinin tamamen etkili olması için, öğrenme değerlendirmesinin yalnızca sınıf içi ve okul düzeyinde değil, aynı zamanda okulların, ilçelerin ve devletin ortak hedefler için birlikte çalıştığı sistemik bir strateji olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu iyileştirme stratejilerini bilgilendirmek için gerekli olan veri aralığının yanı sıra sistemin tüm seviyelerinde performans ve sonuçların

daha iyi bir resmini sağlamak için diğer öğrenci, okul ve bağlamsal verilere dikkat etmeyi gerektirir.

Hamzah ve Tahir, (2013) tarafından Malezya’da okul öz değerlendirme süreçlerinin incelendiği araştırmada konu, okul değerlendirmesinin amaçları, dış değerlendirmeyeyle bağlantısı ve aynı zamanda dünya çapında kullanılan araçlar dâhil olmak üzere genel bir bakış açısı ile ele alınarak Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Teftiş Kurulu tarafından yürütülen okul teftişiyle ilişkilendirmiştir. Araştırmanın tartışma bölümünde ilgili makamlarca ele alınması gereken önemli hususlar ile okul öz değerlendirmesinin geleceği ele alınmıştır.

Ostroff ve Schmitt, (1993) örgütsel etkinlik ve verimlilik yapılandırmaları konulu araştırmalarında kaynak girdileri, bağlam, kurallar ve düzenlemeler, hedefler, iklim ve enformel sistemler de dahil olmak üzere kuruluşların çeşitli özellikleri ile kuruluşların etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bununu için 172 okuldan veri toplanmıştır. Araştırmada verimlilik ve verimlilik alanlarına göre kategorize edilmiş kuruluşlardan toplanan verilerin diskriminant analizleri ile örgütsel özelliklerin farklı kümelerinin veya konfigürasyonlarının örgütsel sınıflandırmalarla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koyulmuştur.

Hulpia ve Valcke, (2004) araştırmalarında okul geliştirme politikasında performans göstergelerinin kullanımı hakkında uzman görüşlerine yer vermişlerdir. Okulun etkinliği ve okul geliştirme hareketinin birleştirilmesinin eğitim kalitesini arttıracığı varsayılan araştırmada eğitim kalitesinin değerlendirilmesine ve izlenmesine izin veren göstergelerin okul gelişimine temel olabileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmada performans göstergelerinin kullanımıyla ilgili çalışmaların okuldaki gelişimin ne olduğu ve okulların kalitesini yükseltmek için hangi bilgi ve metodolojiye ihtiyaç duyulduğu üzerine yoğunlaştığı belirtilmiştir.

Fushimi, (2014) kalitenin iyileştirilmesi için okul öz değerlendirmesi konulu doktora tezinde Kenya'daki politika uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada Kenya'da okul gelişimi için yenilikçi bir strateji olan okul öz değerlendirmesinin teşvik edilmesinin altında yatan politika vizyonu ile varsayımlarını ve çeşitli paydaşlar tarafından anlaşılma ve uygulanma biçimleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda her seviyedeki paydaş ve katılımcıların kapsayıcı ve demokratik okul öz değerlendirme fikrini kavramsal olarak büyük ölçüde anladığı ve kabul ettiği, ancak henüz pratikte benimsemedikleri belirtilmiştir. Araştırmada eğitim otoritesinin okulları değerlendirme gücündeki tekeli ve okul düzeyinde paydaşlar için

yukarıdan gelen talimatlar okul öz değerlendirme uygulamasını etkili bir şekilde kısıtlayan sistemik bir darboğaz olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık politika yapıcılarının paternalist endişelerine rağmen çalışma bulguları Kenya'da hem kolektif hem de bireysel okul öz değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada ayrıca Kenya'nın kanıta dayalı okul gelişimi politikasına ilişkin varsayımının büyük ölçüde teorik olarak kaldığı, okulların sistematik okul öz değerlendirme yokluğunda karmaşık olmayan planlama yoluyla geçici iyileştirme yapma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Kurum Standartları Siteminde yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırmadır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenebildiği ve neden-sonuç ile ilgili bilgilerin elde edilebildiği araştırmalara korelasyonel araştırma denir. Korelasyonel araştırmaların değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebildiği keşfedici korelasyonel araştırmalar ve bir ya da daha fazla bağımsız değişkene göre bağımlı değişkenlerde gerçekleşen değişimlerin belirlenebildiği yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere iki türü vardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s.15-16). Okullara ait değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama araştırmasıdır. Okula ait değişkenlerin okul başarısını ne derece açıkladığı belirlenmek istendiği için bu araştırma yordayıcı korelasyonel bir araştırmadır. Yordanan değişken 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okullardaki ortalama akademik başarı, okula ait değişkenler ise yordayıcı değişkenlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde MEB'e bağlı 347 ortaokul oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak okul yöneticilerinin veri girmesi için geliştirilen KSS’de yer alan Mevcut Durum Göstergelerine ilişkin 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı verilerinden yararlanılmıştır. İlk kez 3 Mayıs 2011 Yılında veri girişine açılan KSS’de yer alan bu göstergelerin geliştirilmesi sürecinde İlköğretim Genel Müdürlüğü, UNICEFF ve EDUSER Danışmanlık temsilcileri ve uzmanlardan oluşan teknik çalışma grubu ile çekirdek uzman grup birlikte çalışarak sistemin kapsamını, çerçevesini, ilkelerini ve taslağını ortaya koymuşlardır. Daha sonra oluşan bu taslak alanda uzmanlığı olan bir grup ilgili sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve akademisyenlerle değerlendirilerek, ilkesel ve içeriksel düzenlemeleri yapılmıştır. Son olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve il eğitim denetmenlerinin çalışmalarıyla taslak son biçimini almıştır. Bu süreç devam ederken üniversitelerdeki ilgili akademisyenlerden bir Ölçme Değerlendirme Ekibi kurularak KSS ve araçlarını e-okul sistemine entegre edecek bir kurumsal değerlendirme ve raporlama sistemi geliştirilmiştir (MEB, 2011, s.16).

Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamındaki verilerden yordanan değişkenler 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında MEB’e bağlı ortaokullarda tüm derslerde gerçekleşen ortalama başarı puanlarından oluşmakta, yordayıcı değişkenler ise MEB, TEGM’nin 10.04.2018 tarihli ve 30140611-708.99-E.7275416 sayılı yazısı (Ek-2) gereğince ortaokul yöneticilerinin 01 Nisan-29 Haziran 2018 tarihleri arasında KSS’ye girdiği verilerden oluşmaktadır. Araştırma Ankara ilinde bulunan ortaokulları kapsamakta, söz konusu verilerin kullanılabilmesi için MEB TEGM’den gereken izinler alınmıştır (Ek-3).

Bu çalışmada analize dâhil edilecek yordanan ve yordayıcı değişkenler aşağıda açıklanmıştır:

Yordanan Değişkenler

Ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında tüm derslerde elde ettikleri akademik başarıların aritmetik ortalaması okullara göre sınıflar bazında kullanılmıştır.

Yordayıcı Değişkenler

KSS’de yer alan ve okul yöneticileri tarafından veri girişi yapılan göstergelerden araştırmada kullanılacak olanlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 2.

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Okul Yöneticileri Tarafından KSS’ye Veri Girişi Yapılan Ortak Göstergeler

ORTAK SORULAR	MD_KODU	MD_ADI
	10101101	Okulun toplam yerleşke alanı (bahçe alanı m2si ve bina kullanım alanı m2si)
	10101105	Okuldaki toplam derslik sayısı (anasınıfı hariç)
	10101106	Okuldaki toplam şube sayısı
	10101108	Okuldaki yönetici sayısı (görevlendirmeler dahil)
	10101109	Öğretmen ve yöneticilerin toplam sayısı
	10101110	Eğitim-öğretim yılı içinde okula yeni gelen yönetici ve öğretmen sayısı
	10101111	Toplam okul personeli (okuldaki tüm çalışanlar) sayısı
	10101114	Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dahil)
	10101115	Okulda lisans üstü eğitim almış öğretmen ve yönetici sayısı
	10101117	Okulda rehber öğretmen vardır.
	10101121	Okuldaki aday öğretmen sayısı
	10101124	Bu yıl içinde okula yeni kayıt olan/nakil gelen çocukların velilerinin sayısı
	10101125	Toplam çocuk sayısı
	10101136	Eğitim-öğretim yılı içinde okula yeni gelen (yeni kayıt, nakil gelen) çocuk sayısı
	10101140	Sınıf mevcudu 30 ve altında olan şube sayısı
	10101143	Destek eğitim odası vardır.
	10101144	Kütüphane vardır
	10101146	Okulda spor salonu vardır
	10101147	Okulda resim odası vardır
	10101148	Okulda müzik odası vardır
	10101149	Okulda fen laboratuvarı vardır

“İlköğretim kurumları standartları kılavuzu” MEB- UNICEF, 2011, Ankara: Millî Eğitim kaynağından alınmıştır.

Tablo 2’de KSS’ye veri girişi yapan tüm okul türleri için (okulöncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ile idari bakımdan Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip ortaokulları) künye bilgilerini içeren göstergeler yer almaktadır.

Tablo 3.

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Okul Yöneticileri Tarafından KSS'ye Veri Girişi Yapılan Eğitim Yönetimi Standart Alanına İlişkin Göstergeler

EĞİTİM YÖNETİMİ STANDART ALANI	Alt Standart 2.1.1. Okul Gelişimi	
	MD_KODU	MD_ADI
	20101107	Eğitim öğretim yılı içinde okulun yürütmekte olduğu projeler vardır.
	20101111	Eğitim öğretim yılı içinde okulun yürütmekte olduğu (okul, yerel, ulusal veya uluslararası) proje sayısı
	Alt Standart 2.1.3. Mesleki Gelişim Etkinlikleri	
	MD_KODU	MD_ADI
	20103101	Eğitim öğretim yılı içerisinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katıldığı/yaptığı projeler vardır.
	20103110	Eğitim öğretim yılı içerisinde projelere ve/veya araştırmalara katılan öğretmen ve yöneticilerin sayısı
	20103112	Şu ana kadar kitap, makale, bildiri, tez vb. yazan öğretmen ve yönetici sayısı
	20103118	Eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılan yöneticilerin sayısı
	20103119	Eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin sayısı
	Alt Standart 2.1.4. Oryantasyon Etkinlikleri	
	MD_KODU	MD_ADI
	20104102	Okula yeni kayıt, nakil vb. nedenlerle gelen çocukların okula uyumunu sağlamaya yönelik etkinlikler yapılır.
	20104106	Eğitim-öğretim yılı içerisinde okula yeni gelen çocuklardan oryantasyon çalışmalarına katılanların sayısı
	Alt Standart 2.1.5. Çocuklara, Velilere ve Okul Personeline Yönelik Motivasyon Artırıcı Çalışmalar	
	MD_KODU	MD_ADI
	20105101	Eğitim öğretim yılı içerisinde çocuklar için motivasyonu artırmak amacıyla yapılan sosyal etkinlikler (milli bayramlar, kurtuluş günleri ve anma günleri hariç) vardır.
	20105108	Eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen en az bir sosyal etkinlikte (milli bayramlar, kurtuluş günleri ve anma günleri hariç) görev alan çocuk sayısı
	Alt Standart 2.1.6. Çocuğun Başarısı	
	MD_KODU	MD_ADI
	20106102	Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi amacıyla çocuklara yönelik eğitsel rehberlik çalışmaları (programlar ve diğer tedbirler) yapılır.
	20106107	Ortaokullarda yerel, ulusal ve uluslararası ölçekte düzenlenen en az bir bilimsel faaliyete katılan çocuk sayısı
	20106111	Ortaokulda çocuklara yönelik destekleme ve yetiştirme kursları yapılır.
	20106112	Ortaokullarda destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan çocuk sayısı
	Alt Standart 2.1.8. Velilerin Okul Yönetimine Katılımı	
	MD_KODU	MD_ADI
	20108107	Sınıf/şube bazında yapılan veli toplantılarına yıl boyunca hiç katılmayan veli sayısı
	20108108	Okul aile birliği genel kurul toplantısına katılan veli sayısı
	Alt Standart 2.2.2. Çocukların Okula Devamlarının Sağlanması	
	MD_KODU	MD_ADI
	20202125	İlkokul/ortaokulda 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı
	20202126	İlkokul/ortaokulda 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuklardan okula düzenli devamı sağlananların sayısı

“İlköğretim kurumları standartları kılavuzu” MEB- UNICEF, 2011, Ankara: Millî Eğitim kaynağından alınmıştır.

Tablo 3’te okullarda eğitim öğretimin yönetimi, eğitim öğretime erişim, devam ve izleme uygulamalarını içeren göstergeler yer almaktadır.

Tablo 4.

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Okul Yöneticileri Tarafından KSS’ye Veri Girişi Yapılan Öğrenme ve Öğretim Süreçleri Standart Alanına İlişkin Göstergeler

ÖĞRENME VE ÖĞRETİM SÜREÇLERİ STANDART ALANI	Alt Standart 3.1.3.Eğitim/Öğretim Materyalleri	
	MD_KODU	MD_ADI
	30103103	İlkokul/ortaokulda ders içeriklerini destekleyen MEB tarafından sağlanmış eğitim yazılımları/web siteleri(EBA, Dyn-Ed gibi) kullanılmaktadır.
	Alt Standart 3.1.4 Ölçme-Değerlendirme	
	MD_KODU	MD_ADI
	30104112	İlkokulda ve ortaokulda akademik başarısızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapan öğrenci sayısı (devamsızlık, sağlık nedeni vs. hariç)
	Alt Standart 3.2.1.Sosyal Etkinlikler (Sosyal/Kültürel, Sanatsal, Sportif/Fiziksel ve Bilimsel Etkinlikler	
	MD_KODU	MD_ADI
	30201116	Yerel ve ulusal düzeyde bilimsel faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201117	Yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201118	Yerel ve ulusal düzeyde sanatsal faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201119	Yerel ve ulusal düzeyde sportif faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201124	Uluslar arası düzeyde bilimsel faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201125	Uluslar arası düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201126	Uluslar arası düzeyde sanatsal faaliyetlerde ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201127	Uluslararası düzeyde en az bir sportif faaliyette ödül (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı
	30201143	Okulda sosyal etkinlikler (kültürel, sanatsal, sportif/fiziksel ve bilimsel) kapsamında özendirici ve bilgilendirici çalışmalar (afiş, pano, duyuru vb.) yapılır.
	Alt Standart 3.2.3. Rehberlik Faaliyetleri	
	MD_KODU	MD_ADI
	30203112	İlkokul/ortaokulda mesleki,kişisel ya da eğitsel rehberlik desteği alan çocuk sayısı
	Alt Standart 3.2.4. Eğitim-Öğretim Mekânları ve Olanakları	
	MD_KODU	MD_ADI
	30204121	Okulda basketbol sahası vardır. (Sorumluluk Dışı)
	30204122	Okulda voleybol sahası vardır. (Sorumluluk Dışı)
	30204123	Okulda futbol sahası vardır. (Sorumluluk Dışı)

“İlköğretim kurumları standartları kılavuzu” MEB- UNICEF, 2011, Ankara: Milli Eğitim kaynağından alınmıştır.

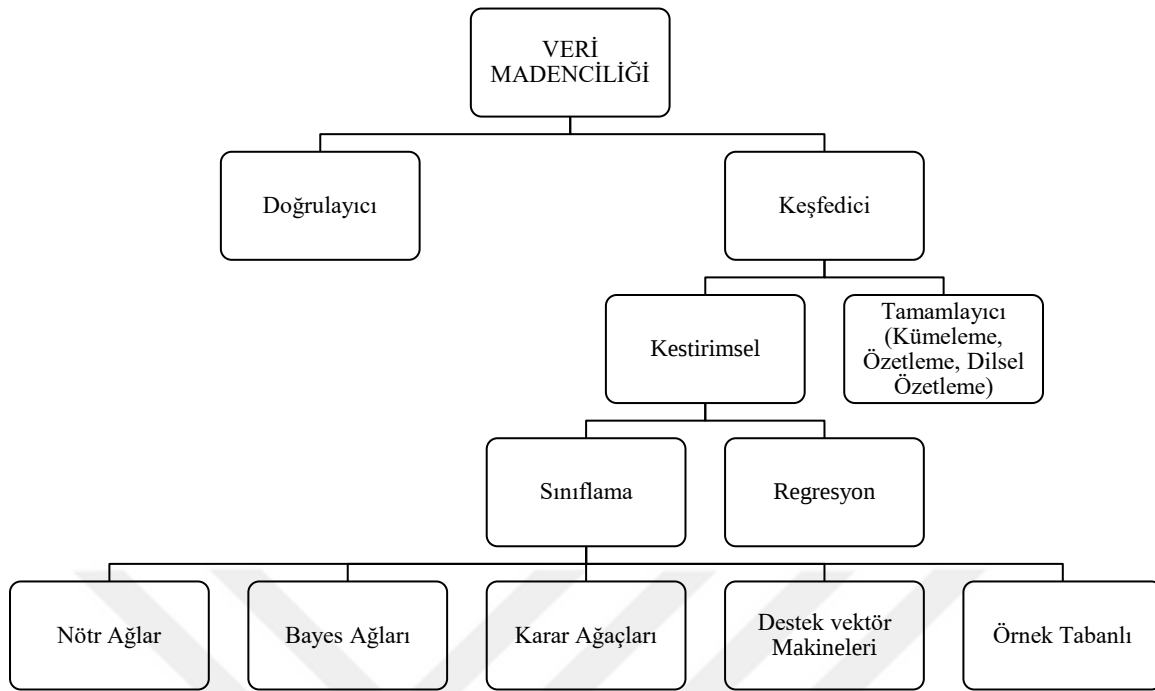
Tablo 4’te çocukların bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarına yönelik daha çok sınıf içi uygulamalara dönük göstergeler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Kurum Standartları Siteminde yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki veri madenciliği yöntemlerinden biri olan Karar Ağaçları (Decision Trees) Yöntemlerinden CHAID analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Aşağıda veri madenciliği ve karar ağaçları ile ilgili bilgiler verilerek CHAID analizi anlatılmıştır.

Veri Madenciliği

Veri madenciliği büyük ve karmaşık verilerin farklı bir bakış açısı ile analiz edilerek birbiri ile ilişkili veri tabanları içinde birçok alan arasında korelasyonlar ve düzenler bulup kullanışlı desenler halinde özetlenmesidir (Tüzüntürk, 2010, s.67). Veri madenciliği genel olarak büyük hacimdeki karmaşık verilerden keşfedilmemiş örüntülerin ve gizli kalmış *önemli bilgilerin ortaya konulmasıdır* (Koyuncuğil, 2007, s.1). *Kısaca veri madenciliği* ulaşılması istenilen bilginin çok büyük ve karmaşık veri tabanlarından keşfedilmesi olarak tanımlanabilir (Şengül, 2011, s.47). Şekil 1’de veri madenciliği yöntemlerinin sınıflandırması verilmiştir.



Şekil 4. Veri madenciliği yöntemlerinin taksonomisi. “Data mining with decision trees: theory and applications”, Maimon, O., & Rokach, L., 2008, USA: World Scientific kaynağından alınmıştır.

Veri madenciliğinde kestirimsel modellerde mevcut verileri kullanarak geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak hedeflenirken, tanımlayıcı modellerde mevcut veride gizli kalmış bilgileri ortaya koyabilecek özellikleri bulmak amaçlanmaktadır (Bozkır, Gök & Sezer, 2008, s.1).

Bu araştırmada veri madenciliği yöntemlerinden biri olan karar ağaçları yöntemi kullanılacaktır. Çalışmanın bu bölümünde karar ağaçları yöntemi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Karar Ağaçları

Veri madenciliği ile kestirimsel modellerin kullanılmasında en çok kullanılan yöntemlerden biri de karar ağaçlarıdır (Emel & Taşkın, 2005, s.221). Karar ağaçları, bir öge hakkındaki bazı ölçümler ve hedef değeri arasındaki ilişkiyi tahmin etmek ve açıklamak için basit ama başarılı bir tekniktir (Maimon & Rokach, 2008, s.IX).

Bir sınıflandırma aracı olarak karar ağacının birçok avantajı vardır (Maimon & Rokach, 2008, s.81):

1. Karar ağaçları açıklayıcıdır ve takip edilmesi kolaydır.

2. Sınıflandırma, regresyon, kümeleme ve özellik seçimi gibi çok geniş bir yelpazede çeşitlilik gösterir.
3. Çeşitli girdi verilerin (nominal , sayısal ve metinsel) kullanımında esneklik sağlar.
4. Hatalı veya eksik değerleri olabilecek veri setlerinin işlenmesinde kullanılabilir.
5. Nispeten küçük bir hesaplama çabası ile yüksek tahminde bulunma performansına sahiptir.
6. Çeşitli platformlarda birçok veri madenciliği paketinde kullanılabilir.
7. Büyük veri kümeleri için kullanışlıdır.

CHAID Analizi

1980 yılında Kass tarafından geliştirilen CHAID analizi karar ağacı algoritmalarından biri olup yordanmak istenen değişkenlerin ağaç modeli içinde yordayıcı değişkenlerle incelenmesine olanak tanımaktadır (Maimon & Rokach, 2008, s.79). İncelenmek istenen veri üzerinde CHAID analizi yapabilmek için kullanılacak değişken iki ya da daha fazla kategoriye sahip olmalı ve bu değişkenlerle ilgili bağımlı değişkenin (ölçüt) ve bağımsız değişkenlerin (tahmin ediciler) daha önceden seçilmesi gerekir (Diaz–Perez & Bethecourt-Cejas, 2016, s.276).

CHAID analizi ile bağımsız değişkenler arasındaki karmaşık ilişkiler incelenemediği gibi aynı zamanda yorumlar basit bir biçimde ağaç diyagramları şeklinde gösterilebilmektedir. Büyük ve karmaşık verileri açıklayabilmesinden dolayı çok güvenilir tahminler sunabilen CHAID analizi ile bağımsız değişkenlerdeki kayıp gözlemler kestirilebilir (Doğan & Özdamar, 2003, s.393-394). CHAID analizinde öncelikle her bir yordayıcı değişkene yönelik en iyi bölme bulunur. Daha sonra tüm yordayıcı değişkenler incelenerek yordanan değişkeni en iyi açıklayan yordayıcı değişkenler seçilir. Veriler seçilmiş olan bu yordayıcı değişkenlere göre alt gruplara ayrılır. Her bir alt grup yeni alt gruplar üretmek için tekrar analiz edilir (Kass’dan aktaran Karabay, 2014, s.644). Bu araştırmada kullanılacak veri yapısı karmaşık olduğu için CHAID analizi yöntemi tercih edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırma kapsamında araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla ortaokullarda akademik başarı puanları betimsel istatistikleri ortaya konulmuş ve KSS göstergelerine göre CHAID analizi yapılmıştır. İlk olarak ortaokullarda akademik başarı puanları betimsel istatistikleri, daha sonra dersler bazında akademik başarıyı açıklayan değişkenlerin neler olduğu incelenmiştir.

Ortaokullarda Akademik Başarı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokulların ortalama akademik başarı puanlarının nasıl dağılım gösterdiği incelenmiştir. Ankara'daki MEB'e bağlı ortaokullarda öğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil ve tüm derslerde akademik başarılarının nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

Tüm Sınıflar Düzeyinde Tüm Dersler, Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik ve Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Akademik Başarı Betimsel İstatistikleri

	Tüm Dersler	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Matematik	Yabancı Dil
n	347	347	347	347	347	347
$\bar{X}$	77,13	72,48	74,07	72,24	67,34	71,13
S	6,04	7,21	7,21	6,82	7,29	7,33
Median	76,88	72,46	74,17	72,10	67,17	70,71
Minimum	50,26	32,31	45,07	44,68	42,89	43,53
Maksimum	93,34	90,23	91,02	89,72	89,04	94,61
Ranj	43,08	57,92	45,95	45,04	46,15	51,08

Tablo 5 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin tüm sınıflar ve tüm derslerde ortalama akademik başarısının $72,13 \pm 6,04$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan tüm sınıflar ve tüm derslerde en yüksek puana sahip okulun ortalama puanı 93,34 iken en düşük puana sahip okulun ortalama puanı ise 50,26 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puan ortalamasına sahip okul ile en düşük puan ortalamasına sahip okul arasındaki farkın ise 43,08 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı dağılımı incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama akademik başarısının $72,48 \pm 7,21$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan Türkçe dersinde en yüksek puana sahip okulun ortalama puanı 91,02 iken en düşük puana sahip okulun ortalama puanı ise 45,07 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puan ortalamasına sahip okul ile en düşük puan ortalamasına sahip okul arasındaki farkın ise 57,92 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik başarı dağılımı incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama akademik başarısının $74,07 \pm 7,21$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan Sosyal Bilgiler dersinde en yüksek puana sahip okulun ortalama puanı 90,23 iken en düşük puana sahip okulun ortalama puanı ise 32,31 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puan ortalamasına sahip okul ile en düşük puan ortalamasına sahip okul arasındaki farkın ise 45,95 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ilişkin akademik başarı dağılımı incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama akademik başarısının $72,24 \pm 6,82$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan Fen Bilimleri dersinde en yüksek puana sahip okulun ortalama puanı 89,72 iken en düşük puana sahip okulun ortalama puanı ise 44,68 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puan ortalamasına sahip okul ile en düşük puan ortalamasına sahip okul arasındaki farkın ise 45,04 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Matematik dersine ilişkin akademik başarı dağılımı incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama akademik başarısının $67,34 \pm 7,29$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan Matematik dersinde en yüksek puana sahip okulun ortalama puanı 89,04 iken en düşük puana sahip okulun ortalama puanı ise 42,89 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puan ortalamasına sahip okul ile en düşük puan ortalamasına sahip okul arasındaki farkın ise 46,15 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Yabancı Dil dersine ilişkin akademik başarı dağılımı incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama akademik başarısının $71,13 \pm 7,33$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan Matematik dersinde en yüksek puana sahip okulun ortalama puanı 94,61 iken en düşük puana sahip okulun ortalama puanı ise 43,53 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puan ortalamasına sahip okul ile en düşük puan ortalamasına sahip okul arasındaki farkın ise 51,08 olduğu görülmektedir.

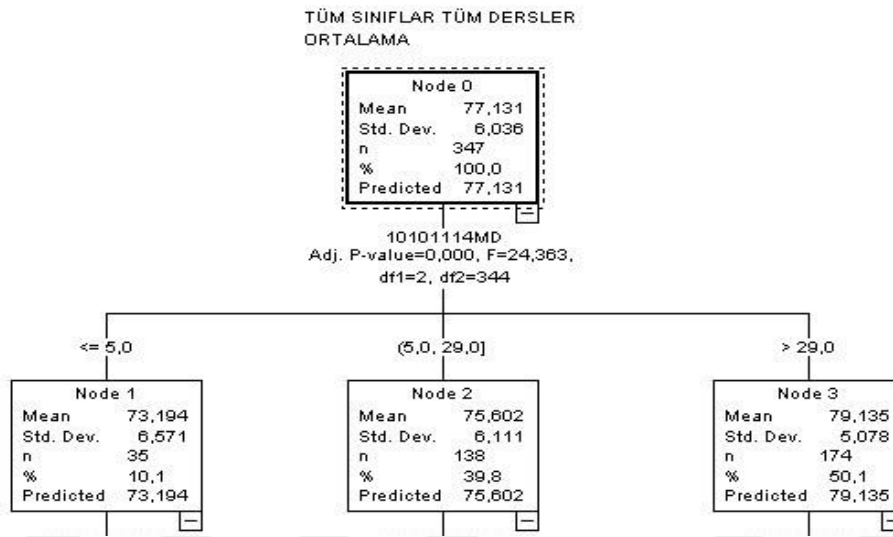
Ortaokullarda Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Bu bölümde ilk olarak tüm dersler için sonrasında sırasıyla Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil dersleri için tüm sınıflar düzeyinde okulun ortalama akademik başarısını açıklayan değişkenler incelenmiştir.

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda ve Tüm Derslerde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Ankara'daki MEB'e bağlı ortaokullarda okul başarısını belirlemek amacıyla yapılan CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan ilk düğümler aşağıda verilmiştir.

Tüm Sınıflar ve Tüm Derslerde Akademik Başarıyı En İyi Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

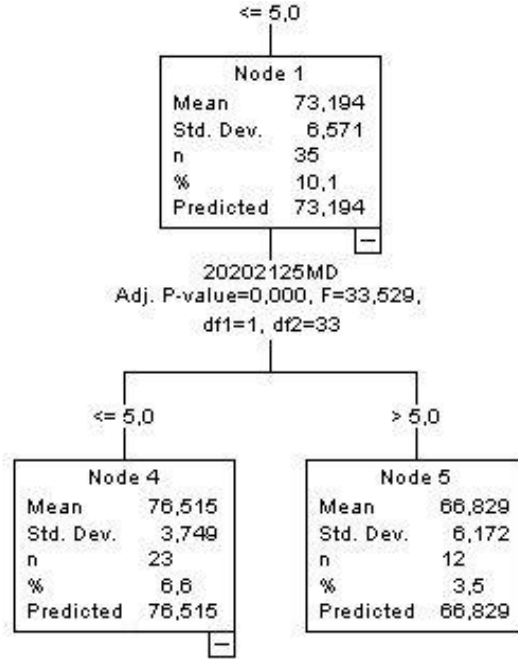


Şekil 5. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).

Şekil 5'e göre araştırma kapsamında 347 ortaokul yer almaktadır. Bu okullarda bulunan öğrencilerin tüm sınıflar (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ve tüm derslere göre başarı ortalamaları 77,131 olarak hesaplanmıştır. MEB, KSS'den elde edilen ve analize dâhil edilen değişkenlerden CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin "Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)" [$F(2, 344) = 24.363$; $p < .05$] olduğu görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okulların düğüm 1'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 73,194 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %10,1'ini (35 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okulların düğüm 2'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 75,602 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %39,8'ini (138 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 29'dan fazla olan okulların düğüm 3'te toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 79,135 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okulların tüm veri setinin %50,1'ini (174 okul)

oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

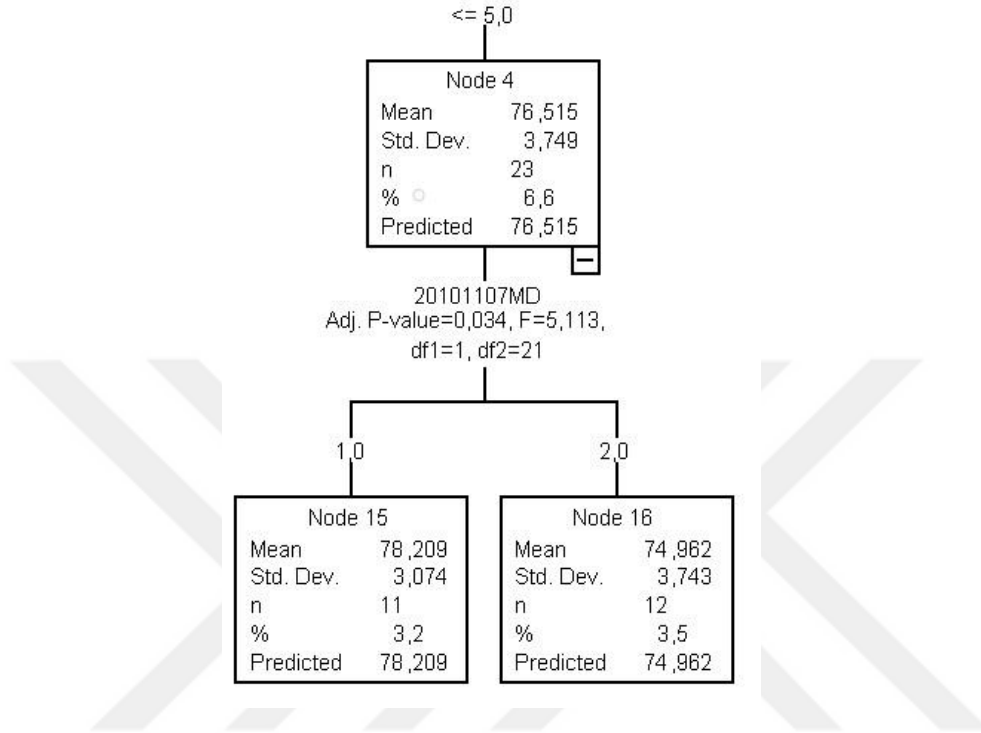
Toplam Öğretmen Sayısı 5 ve Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 6. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).

Şekil 6’da toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okullar için öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F(1, 33) = 33.529$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 5’ten az olanların Düğüm 4’te, 5’ten fazla olanların ise Düğüm 5’te toplandığı görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’den az olan okullar tüm okulların %6,6’sını (23 okul), 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’ten fazla olan okullar ise tüm okulların %3,5’ini (12 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’ten az olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalaması 76,515 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’ten fazla olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalamasının 66,829 olduğu görülmektedir.

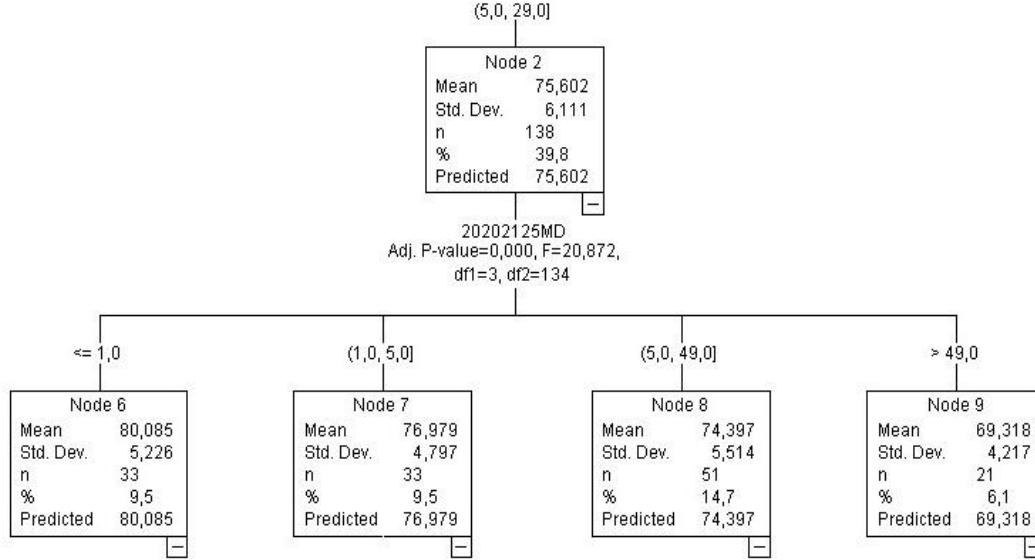
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5’den Az Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 7. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).

Şekil 7’de Toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’den az olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Eğitim öğretim yılı içinde okulun yürütmekte olduğu projeler” [$F(1, 21) = 5.113$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan eğitim öğretim yılı içinde proje yapılanların Düğüm 15’te, proje yapılmayanların ise Düğüm 16’da toplandığı görülmektedir. Eğitim öğretim yılı içinde en az bir proje yürütülen okulların tüm okullara oranı %3,2 (11 okul) iken, proje yapılmayan okulların toplam okul sayısına oranının %3,5 (12 okul) olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılı içinde en az bir projenin yürütüldüğü okullarda ortalama akademik başarının herhangi bir proje yürütülmeyen okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim yılı içinde en az bir projenin yürütüldüğü okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 78,209 iken, herhangi bir projenin yürütülmediği okullarda ortalama akademik başarının 74,962 olduğu görülmektedir.

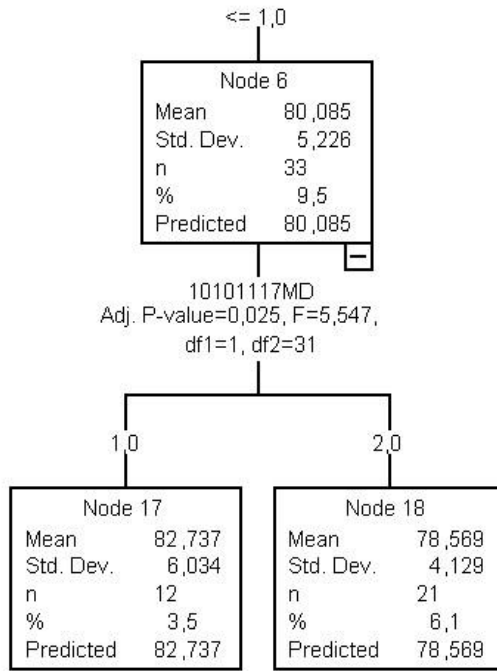
Toplam Öğretmen Sayısı 5 ile 29 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 8. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).

Şekil 8’de toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullar için öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F(3, 134) = 20.872$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 1’den az olanların Düğüm 6’da, 1 ile 5 arasında olanların Düğüm 7’de, 5 ile 49 arasında olanların Düğüm 8’de ve 49’dan fazla olanların ise Düğüm 9’da toplandığı görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapanlar öğrenci sayısı; 1’den az olan okullar tüm okulların %9,5’ini (33 okul), 1 ile 5 arasında olan okullar tüm okulların %9,5’ini (33 okul), 5 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %14,7’sini (51 okul), 49’dan fazla olan okullar ise tüm okulların %6,1’ini (21 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalaması 80,085 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49’dan fazla olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalamasının 69,318 olduğu görülmektedir.

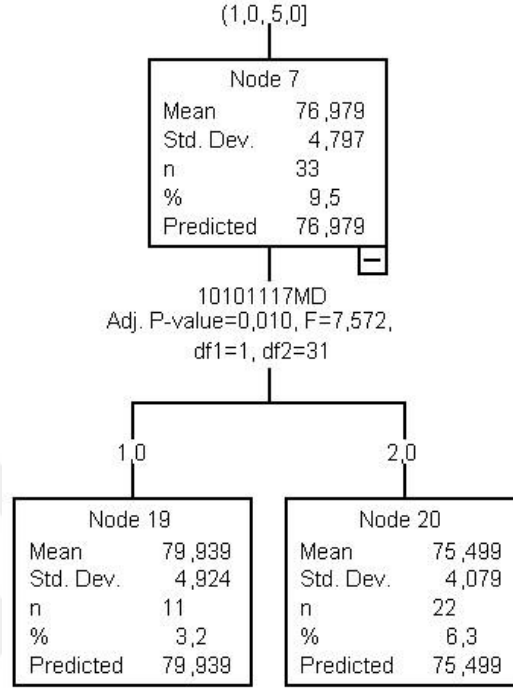
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1’den Az Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişken İlişkin Bulgu



Şekil 9. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).

Şekil 9’da toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu” [$F_{(1, 31)} = 5.547$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olanlarda rehber öğretmen bulunanların Düğüm 17’de, rehber öğretmen bulunmayanların ise Düğüm 18’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta rehber öğretmeni bulunanların tüm okullara oranı %3,5 (12 okul) iken, rehber öğretmeni bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %6,1 (21 okul) olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda ortalama akademik başarının rehber öğretmen bulunmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 82,737 iken, rehber öğretmen bulunmayan okullarda ortalama akademik başarının 78,569 olduğu görülmektedir.

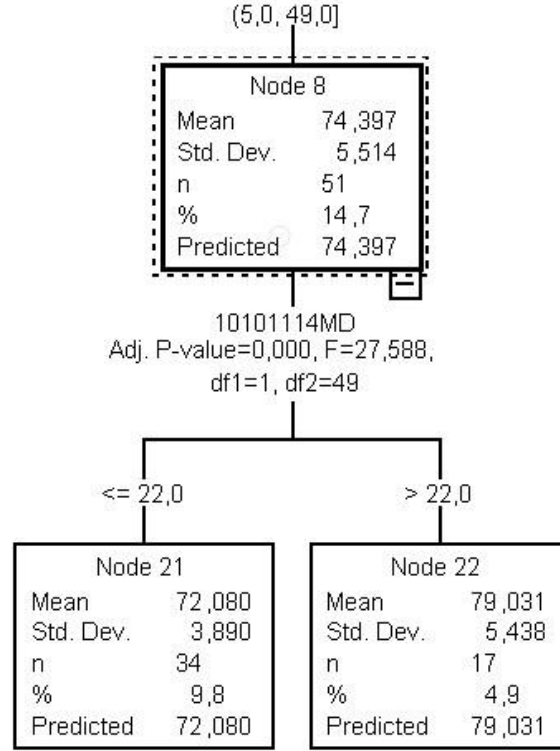
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ile 5 Arasında Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 10. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).

Şekil 10’da toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu” [$F_{(1, 31)} = 7.572$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan rehber öğretmen bulunanların Düğüm 19’da, rehber öğretmen bulunmayanların ise Düğüm 20’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta rehber öğretmeni bulunanların tüm okullara oranı %3,2 (11 okul) iken, rehber öğretmeni bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %6,3 (22 okul) olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda ortalama akademik başarının rehber öğretmen bulunmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 79,939 iken, rehber öğretmen bulunmayan okullarda ortalama akademik başarının 75,499 olduğu görülmektedir.

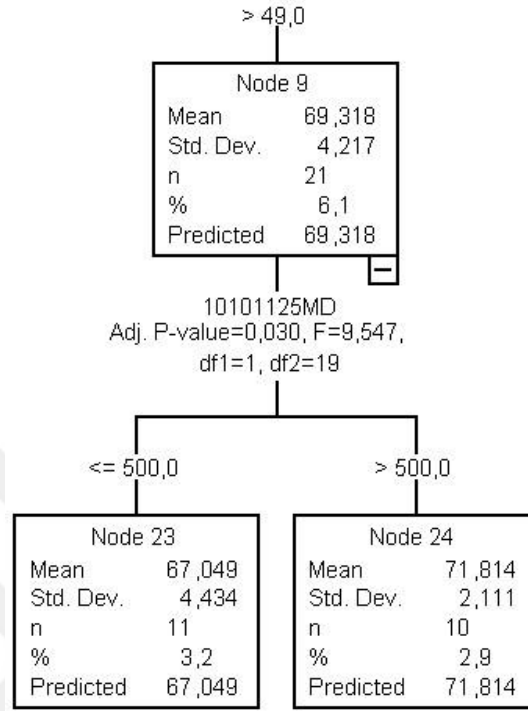
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 11. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).

Şekil 11’de toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5 ile 49 arasında olanlar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)” [$F_{(1, 49)} = 27.588$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 22 ve altında olanlar Düğüm 21’de, 22’den fazla olanların ise Düğüm 20’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta 22 ve altında öğretmeni bulunan okulların tüm okullara oranı %9,8 (34 okul) iken, 22’den fazla öğretmeni bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %4,9 (17 okul) olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda ortalama akademik başarının öğretmen sayısı daha fazla olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 22 ve altında öğretmeni bulunan okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 72,080 iken, 22’den fazla öğretmeni bulunan okullarda ortalama akademik başarının 79,031 olduğu görülmektedir.

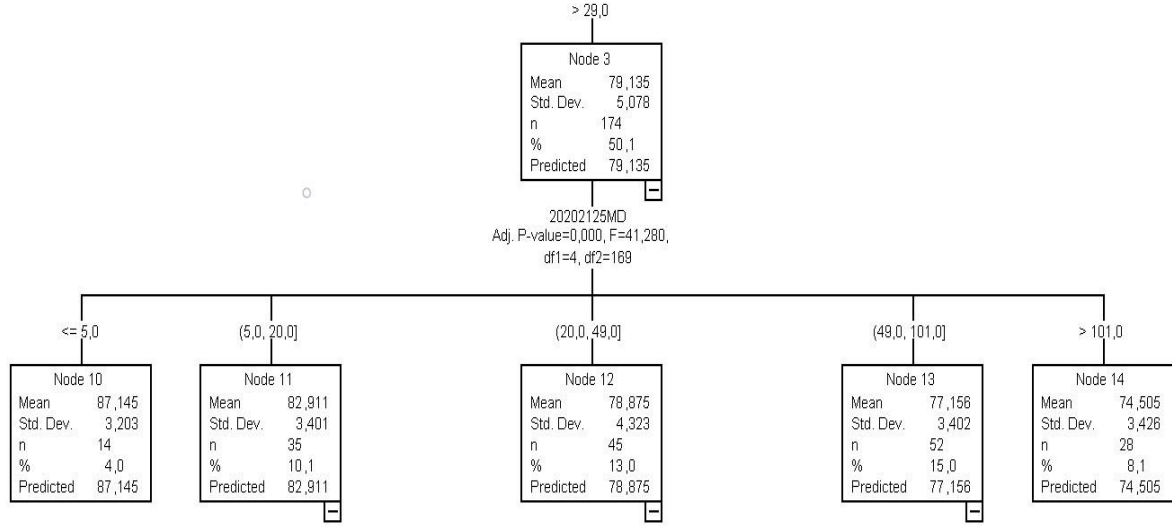
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 49'dan Fazla Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 12. CHAID Analizi sonucunun dokuzuncu düğümü (Node 9).

Şekil 12’de toplam öğretmen sayısı 5 ile 29 arasında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49’dan fazla olanlar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğrenci sayısı” [$F(1, 49) = 27.588$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 500 ve altında olanların Düğüm 23’te, 500’den fazla olanların ise Düğüm 24’te toplandığı görülmektedir. Bu grupta 500 ve altında öğrencisi bulunan okulların tüm okullara oranı %3.2 (11 okul) iken, 500’den fazla öğrencisi bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %2,9 (10 okul) olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullarda ortalama akademik başarının öğrenci sayısının daha az olduğu küçük okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 500 ve altında öğrencisi bulunan okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 67,049 iken, 500’den fazla öğrencisi bulunan okullarda ortalama akademik başarının 71,814 olduğu görülmektedir.

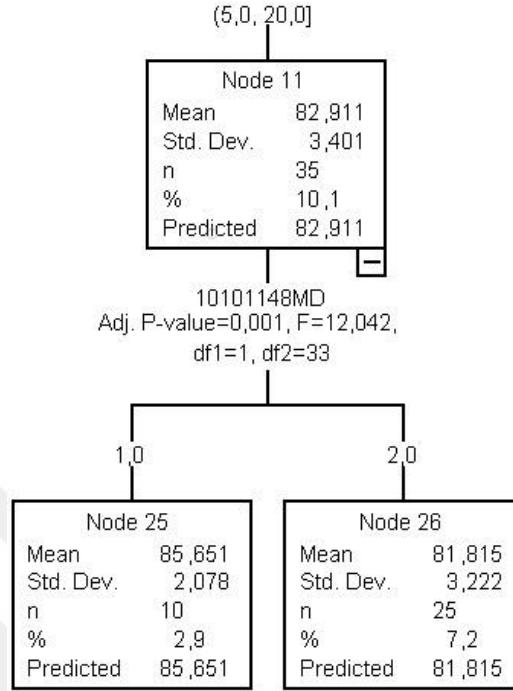
Toplam Öğretmen Sayısı 29'dan Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 13. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).

Şekil 13'te toplam öğretmen sayısı 29'dan fazla olan okullar için öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin "21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı" [$F_{(4, 169)} = 41.280$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 29'dan fazla olan okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 5'den az olanların Düğüm 10'da, 5 ile 20 arasında olanların Düğüm 11'de, 20 ile 49 arasında olanların Düğüm 12'de, 49 ile 101 arasında olanların ise Düğüm 13'te ve 101'den fazla olanların Düğüm 14'te toplandığı görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı 29'dan fazla olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 5'den az olan okullar tüm okulların %4.0'unu (14 okul), 5 ile 20 arasında olan okullar tüm okulların %10,1'ini (35 okul), 20 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %13,0'unu (45 okul), 49 ile 101 arasında olanlar tüm okulların %6,1'ini (21 okul) ve 101'den fazla olanlar ise tüm okulların %8,1'ini oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5'den az olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalaması 87,145 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101'den fazla olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalamasının 74,505 olduğu görülmektedir.

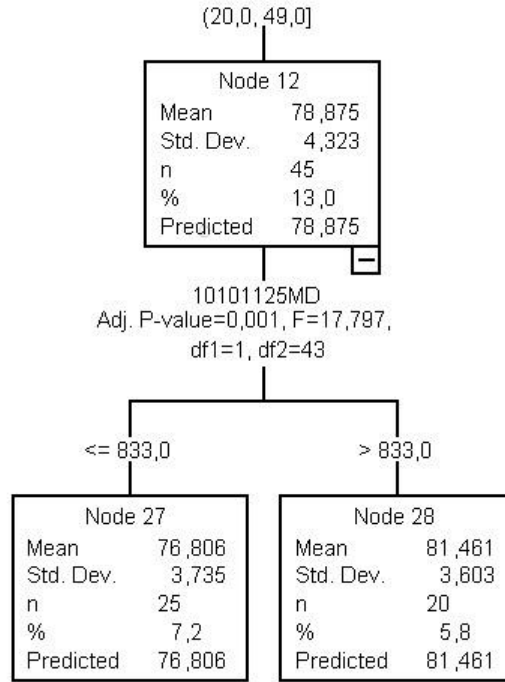
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5 ile 20 Arasında Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 14. CHAID Analizi sonucunun on birinci düğümü (Node 11).

Şekil 14’te toplam öğretmen sayısı 29’dan fazla olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5 ile 20 arasında olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda müzik odası bulunma durumu” [$F_{(1, 33)} = 12.042$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5 ile 20 arasında olanlarda müzik odası bulunanların Düğüm 25’te, müzik odası bulunmayanların ise Düğüm 26’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta müzik odası bulunan okulların tüm okullara oranı %2,9 (10 okul) iken, müzik odası bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %7,2 (25 okul) olduğu görülmektedir. Müzik odası bulunan okullarda ortalama akademik başarının müzik odası bulunmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Müzik odası bulunan okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 85,651 iken, müzik odası bulunmayan okullarda ortalama akademik başarının 81,815 olduğu görülmektedir.

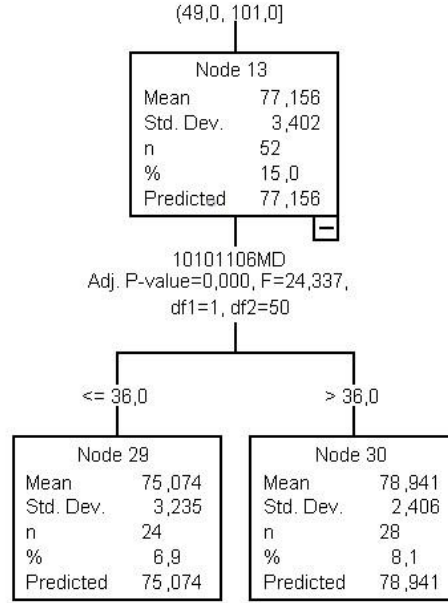
21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 15. CHAID Analizi sonucunun on ikinci düğümü (Node 12).

Şekil 15’te toplam öğretmen sayısı 29’dan fazla olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ile 49 arasında olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğrenci sayısı” [$F_{(1,43)} = 17.797$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 833 ve altında olanların Düğüm 27’de, 833’ten fazla olanların ise Düğüm 28’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta 833 ve altında öğrencisi bulunan okulların tüm okullara oranı %7,2 (25 okul) iken, 833’den fazla öğrencisi bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %5,8 (20 okul) olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullarda ortalama akademik başarının öğrenci sayısının daha az olduğu küçük okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 833 ve altında öğrencisi bulunan okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 76,806 iken, 833’den fazla öğrencisi bulunan okullarda ortalama akademik başarının 81,461 olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzeri Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 49 ile 101 Arasında Olan Okullar İçin Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



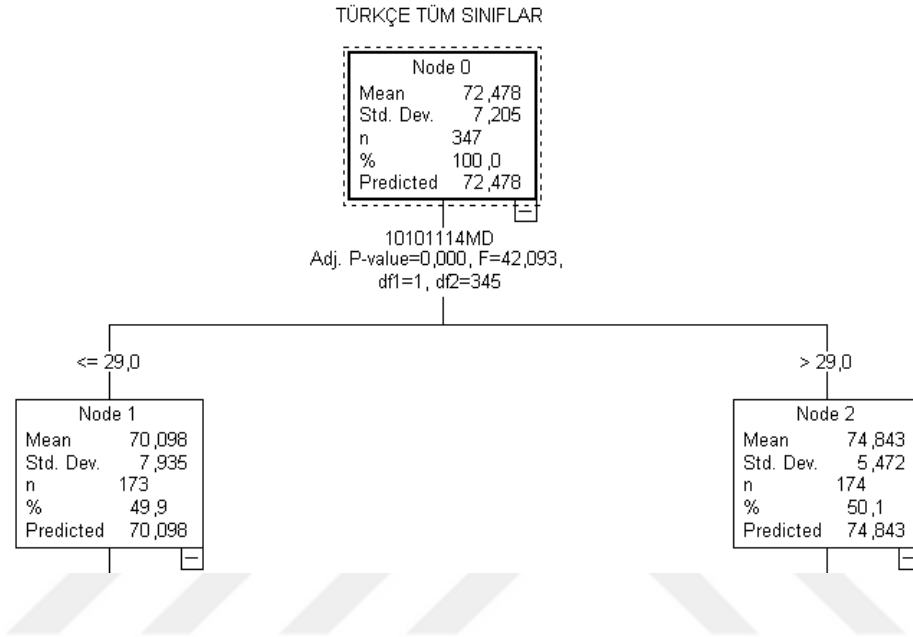
Şekil 16. CHAID Analizi sonucunun on üçüncü düğümü (Node 13).

Şekil 16’da toplam öğretmen sayısı 29’den fazla olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49 ile 101 arasında olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam şube sayısı” [$F_{(1,50)} = 24.337$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Şube sayısı 36 ve altında olanların Düğüm 29’da, 36’dan fazla olanların ise Düğüm 30’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta 36 ve altında şubesi bulunan okulların tüm okullara oranı %6,9 (24 okul) iken, 36’dan fazla şubesi bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %8,1 (28 okul) olduğu görülmektedir. Şube sayısının fazla olduğu okullarda ortalama akademik başarının şube sayısının daha az olduğu okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 36 ve altında şubesi bulunan okullarda öğrencilerin ortalama akademik başarıları 75,024 iken, 36’dan fazla şubesi bulunan okullarda ortalama akademik başarının 78,941 olduğu görülmektedir.

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Türkçe Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Ankara’daki MEB’e bağlı ortaokullarda Türkçe dersinde okul başarısını belirlemek amacıyla yapılan CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan ilk düğümler aşağıda verilmiştir.

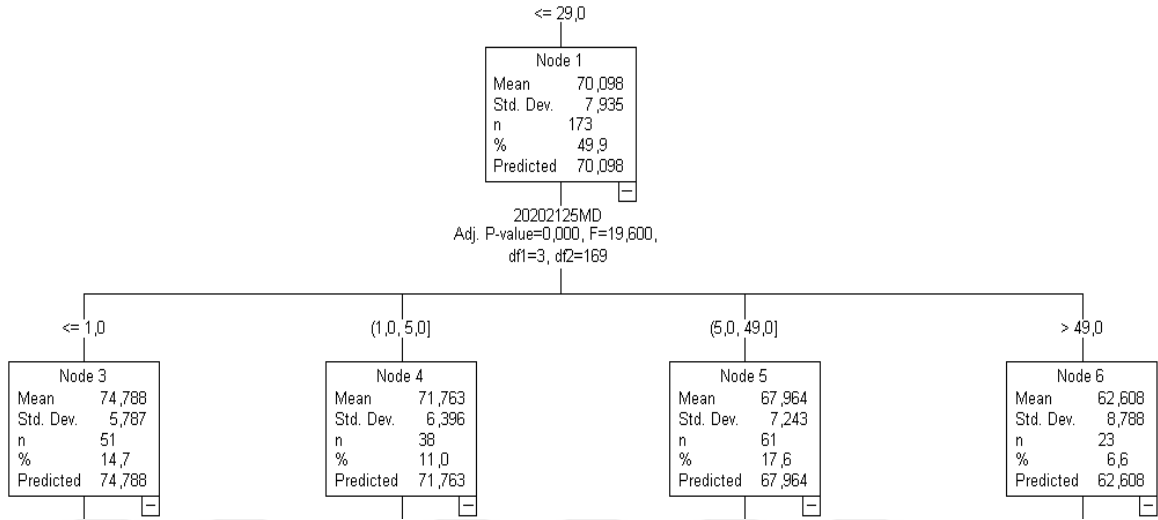
Türkçe Dersinde Tüm Sınıflarda Akademik Başarıyı En İyi Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 17. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).

Şekil 17'ye göre araştırma kapsamında 347 ortaokul yer almaktadır. Bu okullarda bulunan öğrencilerin Türkçe dersinde tüm sınıflara göre başarı ortalamaları 72,488 olarak hesaplanmıştır. MEB, KSS'den elde edilen ve analize dâhil edilen değişkenlerden CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin "Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)" [$F_{(1, 345)} = 42.093$; $p < .05$] olduğu görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı 29 ve altında olan okulların düğüm 1'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 70,098 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %49,9'unu (173 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 29'dan fazla olan okulların düğüm 2'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 74,843 olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Türkçe dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

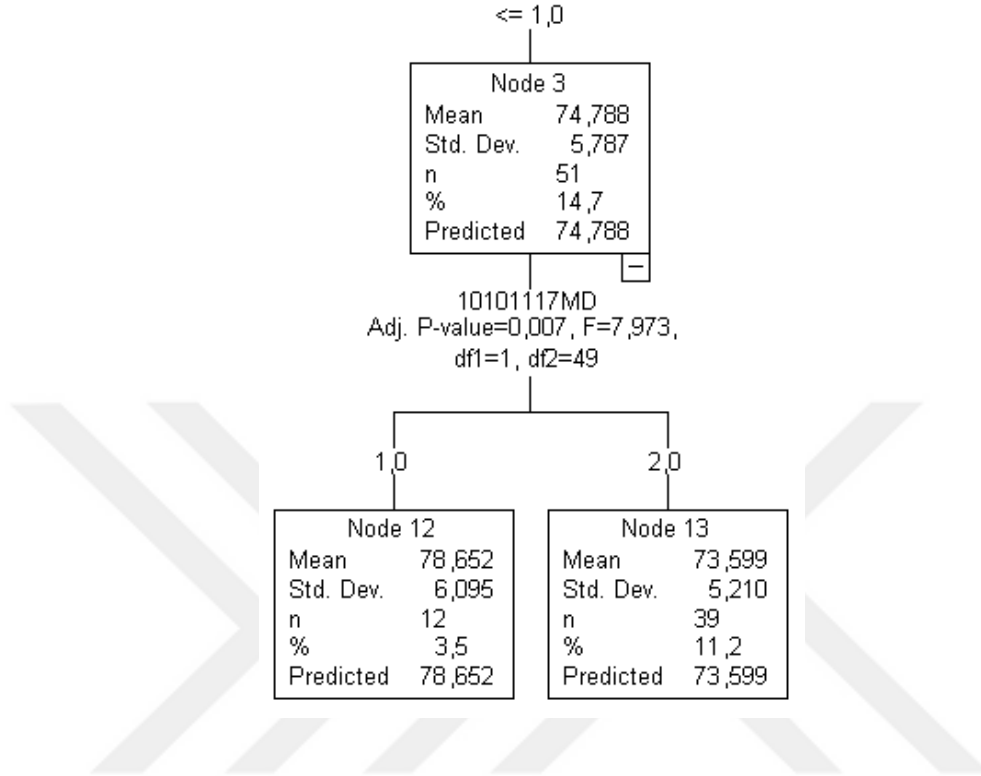
Toplam Öğretmen Sayısı 29 ve Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 18. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).

Şekil 18’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullar için öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(3, 169)} = 19.600$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı; 1 ve altında olanların Düğüm 3’te, 1 ile 5 arasında olanların Düğüm 4’te, 5 ile 49 arasında olanların Düğüm 5’te ve 49’dan fazla olanların ise Düğüm 6’da, toplandığı görülmüştür. Öğretmen sayısı 29 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 1 ve altında olan okullar veri setindeki tüm okulların %14,7’sini (51 okul), 1 ile 5 arasında olanlar tüm okulların %11’ini (38 okul), 5 ile 49 arasında olanlar tüm okulların %17,6’sını (61 okul) ve 49’dan fazla olanlar tüm okulların %6,6’sını (23 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullarda öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarı ortalaması 74,788 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49’dan fazla olan okullarda öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarı ortalamasının 62,608 olduğu görülmektedir.

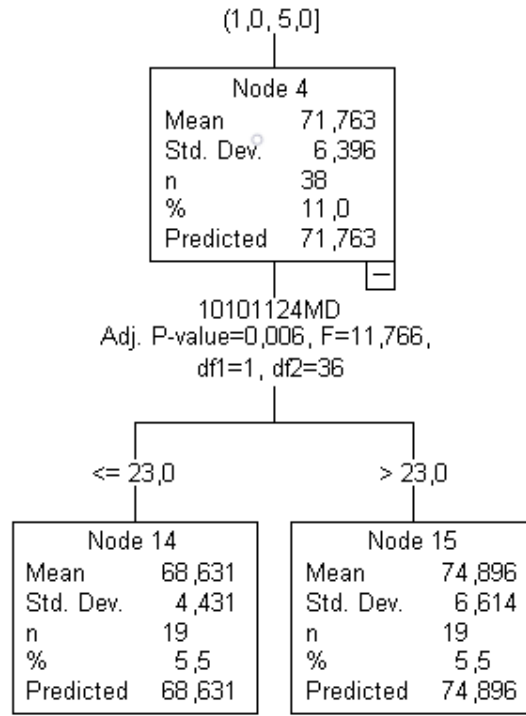
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ve Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 19. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).

Şekil 19’da 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu” [$F_{(1, 49)} = 7.973$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan rehber öğretmen bulunanların Düğüm 12’de, rehber öğretmen bulunmayanların ise Düğüm 13’te toplandığı görülmektedir. Bu grupta rehber öğretmeni bulunanların tüm okullara oranı %3,5 (12 okul) iken, rehber öğretmeni bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %11,2 (39 okul) olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda ortalama akademik başarının rehber öğretmen bulunmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda öğrencilerin Türkçe dersinde ortalama akademik başarıları 78,652 iken, rehber öğretmen bulunmayan okullarda Türkçe dersinde ortalama akademik başarının 73,599 olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 İle 5 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

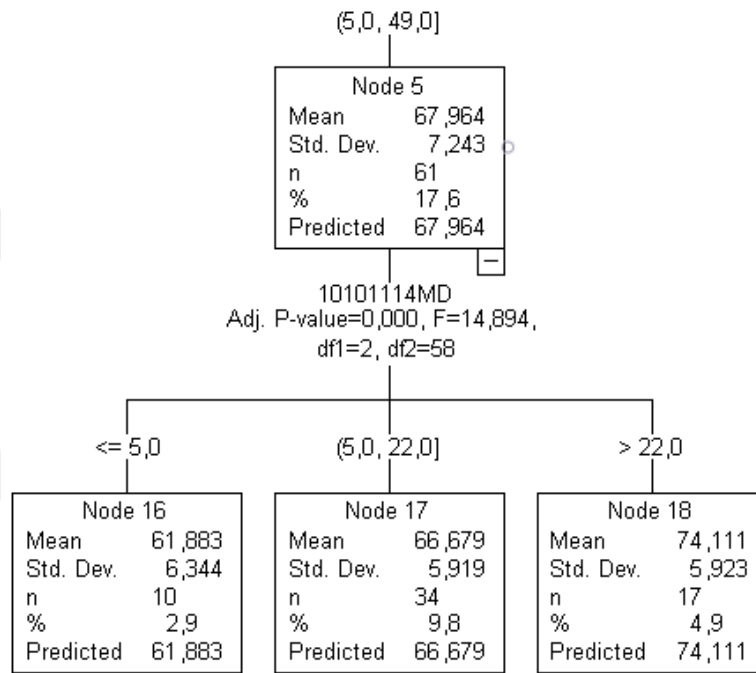


Şekil 20. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).

Şekil 20’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında olan okullar için Türkçe dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Eğitim öğretim yılı içinde okula yeni kayıt olan/nakil gelen çocukların velilerinin sayısı” [$F_{(1, 36)} = 11.766$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan okula yeni kayıt/nakil gelen çocukların velilerinin sayısı 23 ve altında olan okullar Düğüm 14’te, 23’ün üzerinde olanların ise Düğüm 15’te toplandığı görülmektedir. Bu grupta okula yeni kayıt/nakil gelen çocukların velilerinin sayısı 23 ve altında olan okulların tüm okullara oranı %5,5 (19 okul) iken, 23’ten fazla olan okulların toplam okul sayısına oranının %5,5 (19 okul) olduğu görülmektedir. Okula yeni kayıt/nakil gelen öğrenci sayısı fazla olan okullarda

Türkçe dersinde akademik başarının ($\bar{X}=74,896$) okula yeni kayıt/nakil gelen öğrenci sayısı daha az olan okullara ($\bar{X}= 68,631$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

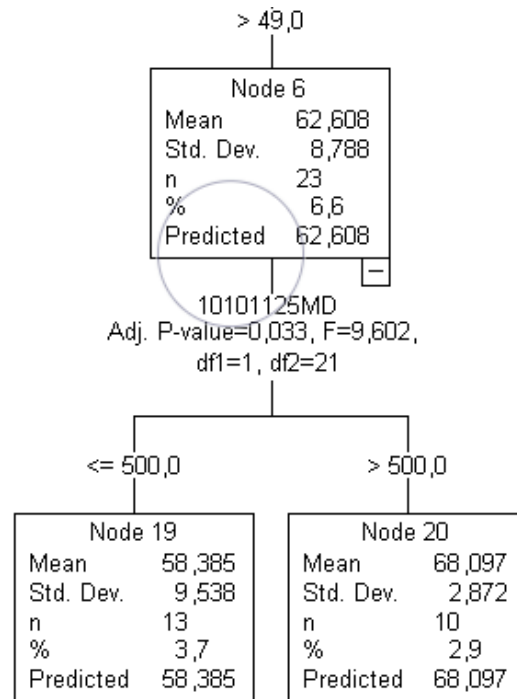


Şekil 21. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).

Şekil 21’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5 ile 49 arasında olan okullar için Türkçe dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)” [$F_{(2, 58)} = 14.894$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okulların düğüm 16’da toplandıkları ve öğrencilerin Türkçe dersinde ortalama akademik başarılarının 61,883 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %2,9’unu (10 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 5 ile 22 arasında olan okulların düğüm 17’de toplandıkları ve öğrencilerin Türkçe dersinde ortalama akademik başarılarının 66,679 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %9,8’ini (34 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 22’den fazla olan

okulların düğüm 18’de toplandıkları ve öğrencilerin Türkçe dersinde ortalama akademik başarılarının 74,111 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okulların tüm veri setinin %4,9’unu (17 okul) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Türkçe dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

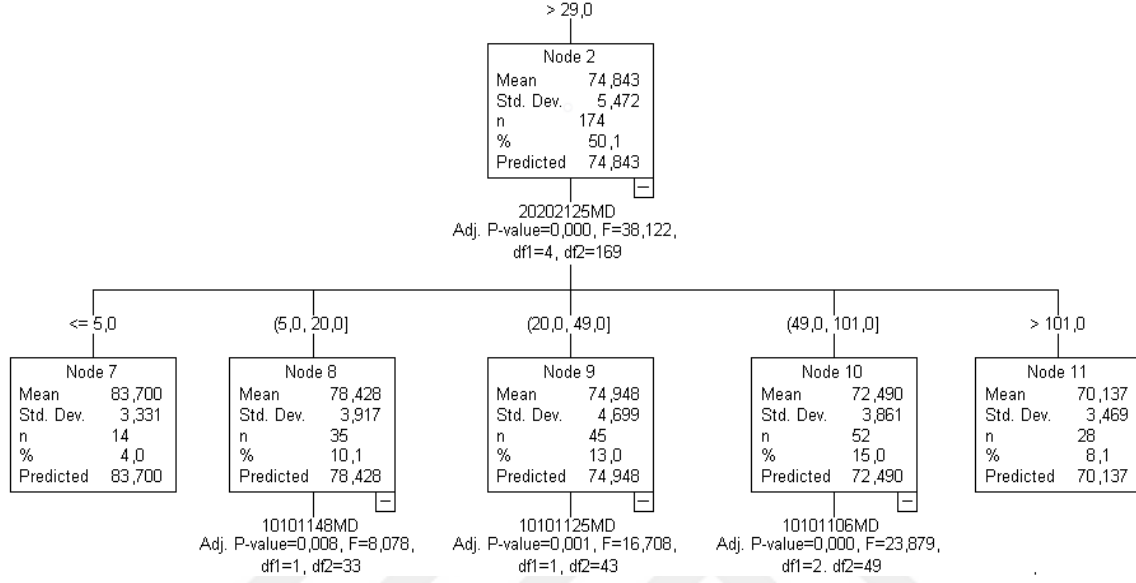
Toplam Öğretmen Sayısı 49’un Üzerinde Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 22. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).

Şekil 22’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49’dan fazla olan okullar için Türkçe dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam çocuk sayısı” [$F_{(1, 21)} = 9.602$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören çocuk sayısı 500 ve altında olanların Düğüm 19’da, 500’den fazla olanların ise Düğüm 20’de toplandığı görülmüştür. Toplam çocuk sayısı 500 ve altında olan okullar veri setindeki okulların %3,7’sini (13 okul), 500’den fazla olan okullar tüm okulların %2,9’unu (10 okul) oluşturdukları görülmektedir. Öğrenci sayısı çok olan okullarda Türkçe dersinde akademik başarının ($\bar{X}=68,097$) öğrenci sayısı az olan okullara göre ($\bar{X}= 58,385$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Toplam Öğretmen Sayısı 29'dan Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

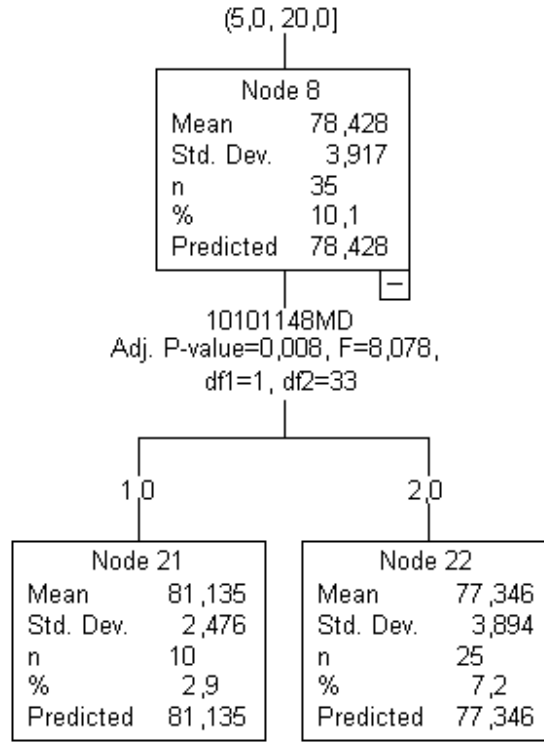


Şekil 23. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).

Şekil 23'te 29'dan fazla öğretmeni bulunan okullar için öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(4, 169)} = 38.122$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı; 1 ve altında olanların Düğüm 7’de, 5 ile 20 arasında olanların Düğüm 8’de, 20 ile 49 arasında olanların Düğüm 9’da, 49 ile 101 arasında olanların Düğüm 10’da ve 101’den fazla olanların ise Düğüm 11’de toplandığı görülmüştür. Öğretmen sayısı 29 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 1 ve altında olan okullar veri setindeki tüm okulların %4’ünü (14 okul), 5 ile 20 arasında olan okullar tüm okulların %10,1’ini (35 okul), 20 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %13’ünü (45 okul), 49 ile 101 arasında olanlar tüm okulların %15’ini (52 okul) ve 101’den fazla olan okullar tüm okulların %8,1’ini (28 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullarda öğrencilerin Türkçe dersinde akademik

başarı ortalaması 83,700 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullarda öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarı ortalamasının 70,137 olduğu görülmektedir.

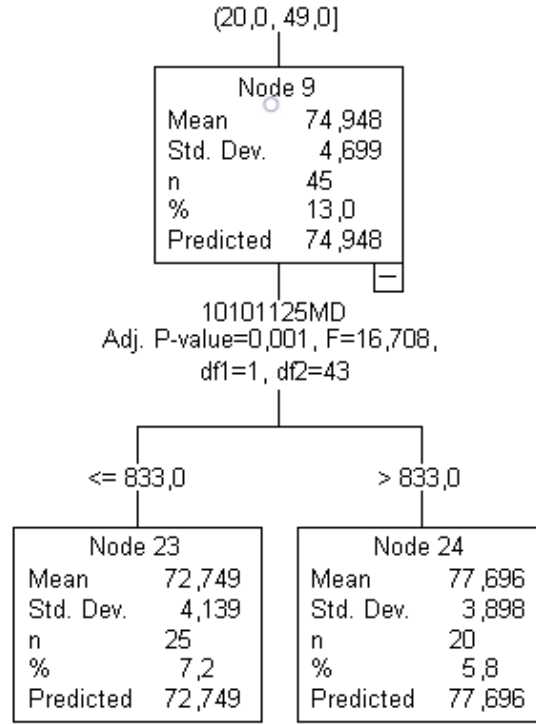
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5 ile 20 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 24. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).

Şekil 24’e göre 29’dan fazla öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan çocuk sayısı 5 ile 20 arasında olanlar için Türkçe dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda müzik odası bulunma durumu” [$F_{(1, 33)} = 8.078$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan müzik odası olanların Düğüm 21’de, müzik odası olmayanların ise Düğüm 22’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta müzik odası olan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %2,9 (10 okul) iken, müzik odası olmayan okulların toplam okul sayısına oranının %7,2 (25 okul) olduğu görülmektedir. Bu grupta müzik odası olan okullarda Türkçe dersinde ortalama akademik başarının ($\bar{X}=81,135$) müzik odası olmayan okullara göre ($\bar{X}=77,346$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

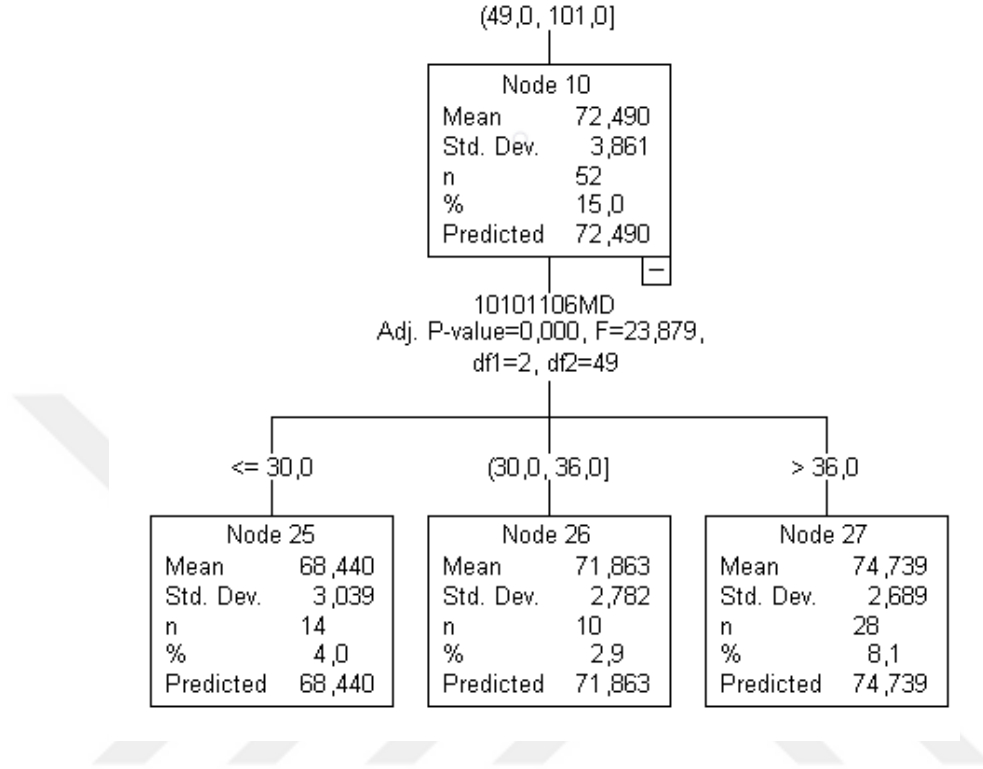
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 25. CHAID Analizi sonucunun dokuzuncu düğümü (Node 9).

Şekil 25'te 29'dan fazla öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ile 49 arasında olan okullar için Türkçe dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin "Toplam çocuk sayısı" [$F_{(1, 43)} = 16.708$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören çocuk sayısı 833 ve altında olanların Düğüm 23'de, 833'den fazla olanların ise Düğüm 24'de toplandığı görülmüştür. Toplam çocuk sayısı 833 ve altında olan okullar veri setindeki okulların %7,2'sini (25 okul), 833'den fazla olan okullar tüm okulların %5,8'ini (20 okul) oluşturdukları görülmektedir. Öğrenci sayısı çok olan okullarda Türkçe dersinde akademik başarının ($\bar{X}=77,696$) öğrenci sayısı az olan okullara göre ($\bar{X}= 72,749$) daha fazla olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 49 ile 101 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



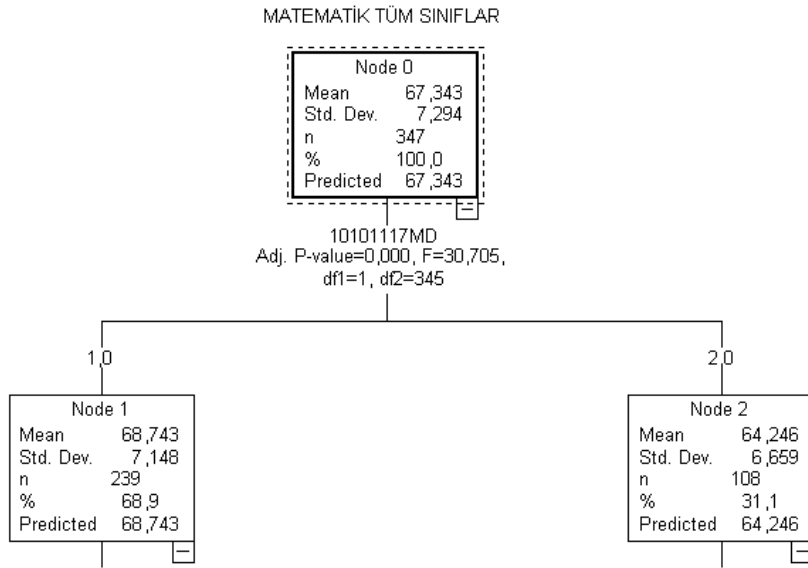
Şekil 26. CHAID Analizi sonucunun onuncu düğümü (Node 10).

Şekil 26’da 29’dan fazla öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49 ile 101 arasında olan okullar için Türkçe dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam şube sayısı” [$F_{(2, 49)} = 23.879$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda toplam şube sayısı; 30 ve altında olanların Düğüm 25’te, 30 ile 36 arasında olanların Düğüm 26’da ve 36’dan fazla olanların ise Düğüm 27’de toplandığı görülmüştür. Toplam şube sayısı 30 ve altında olan okullar veri setindeki okulların %4’ünü (14 okul), 30 ile 36 arasında olanlar tüm okulların %2,9’unu (10 okul) ve 36’dan fazla olan okullar tüm okulların %8,1’ini (28 okul) oluşturdukları görülmektedir. Şube sayısı çok olan okullarda Türkçe dersinde akademik başarının ($\bar{X}=74,739$) şube sayısı az olan okullara göre ($\bar{X}=68,440$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Matematik Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Ankara'daki ortaokullarda MEB'e bağlı Matematik dersinde okul başarısını belirlemek amacıyla yapılan CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan ilk düğümler aşağıda verilmiştir.

Matematik Dersinde Tüm Sınıflarda Akademik Başarıyı En İyi Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

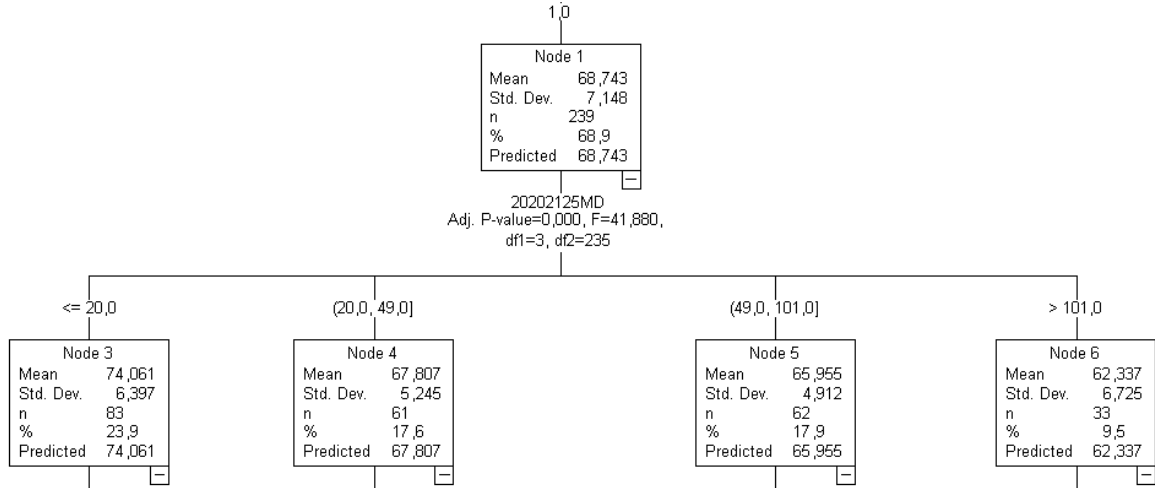


Şekil 27. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).

Şekil 27'ye göre araştırma kapsamında 347 ortaokul yer almaktadır. Bu okullarda bulunan öğrencilerin Matematik dersinde tüm sınıflara göre başarı ortalamaları 67,343 olarak hesaplanmıştır. MEB, KSS'den elde edilen ve analize dâhil edilen değişkenlerden CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin "Okulda rehber öğretmen vardır [$F_{(1, 3445)} = 30,705$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Rehber öğretmeni olan okulların düğüm 1'de toplandıkları ve öğrencilerin Matematik dersinde ortalama akademik başarılarının 68,743 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %68,9'unu (239 okul) oluşturmaktadır. Rehber öğretmeni olmayan okulların düğüm 2'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 64,246 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %31,1'ini (108 okul)

oluşturmaktadır. Rehber öğretmeni olan okullarda Matematik dersinde ortalama akademik başarının rehber öğretmeni olmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

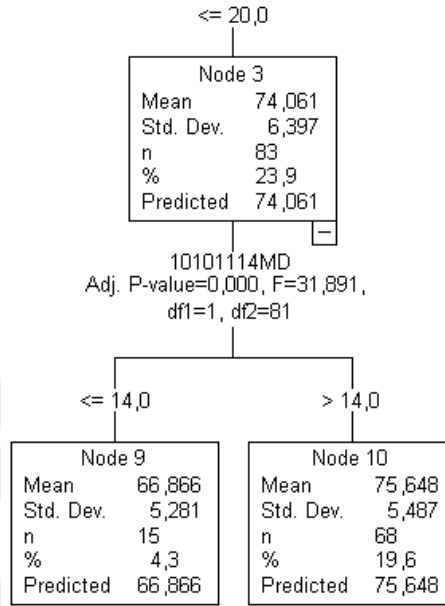
Rehber Öğretmeni Bulunan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 28. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).

Şekil 28’de rehber öğretmeni bulunan okullar için öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(3, 235)} = 41.880$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 20’den az olanların Düğüm 3’te, 20 ile 49 arasında olanların ise Düğüm 4’te, 49 ile 101 arasında olanların Düğüm 5’te ve 101’den fazla olanların Düğüm 6’da toplandığı görülmüştür. Rehber öğretmeni olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 20’den az olan okullar veri setindeki tüm okulların %23,9’unu (83 okul), 20 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %17,6’sını (61 okul), 20 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %17,9’unu (62 okul) ve 101’den fazla olanlar ise tüm okulların %9,5’ini (33 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den az olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı ortalaması 74,061 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı ortalamasının 62.337 olduğu görülmektedir.

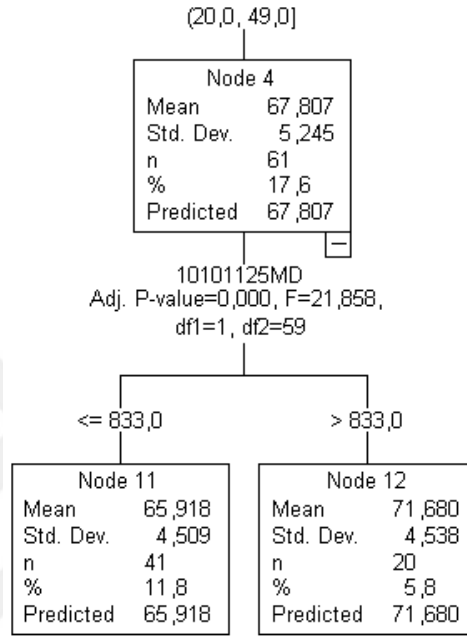
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20'nin Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 29. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).

Şekil 29’da Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den az olan okullar için Matematik dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dahil)” [$F_{(1, 81)} = 31.891$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 14 ve altında olanlar Düğüm 9’da, 14’den fazla olanların ise Düğüm 10’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta 14 ve altında öğretmeni bulunan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %4,3 (15 okul) iken, 14’den fazla öğretmeni bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %19,6 (68 okul) olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda Matematik dersinde ortalama akademik başarının öğretmen sayısı az olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 14 ve altında öğretmeni bulunan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarıları 66,866 iken, 14’den fazla öğretmeni bulunan okullarda ortalama akademik başarının 75,648 olduğu görülmektedir.

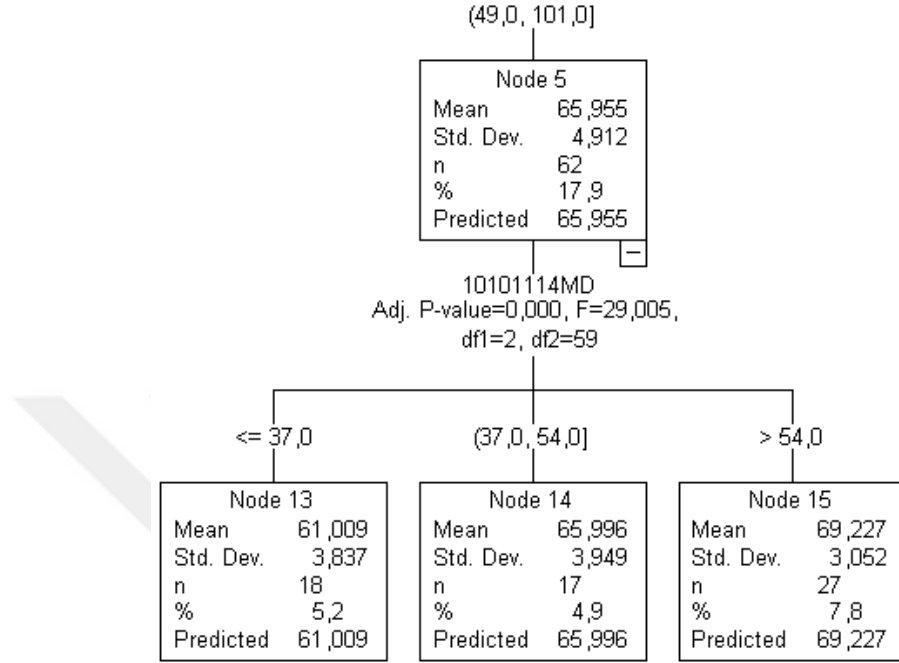
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 30. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).

Şekil 30’da Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ile 49 arasında olan okullar için Matematik dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam çocuk sayısı” [$F_{(1, 59)} = 21.858$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören çocuk sayısı 833 ve altında olanların Düğüm 11’de, 833’den fazla olanların ise Düğüm 12’de toplandığı görülmüştür. Toplam çocuk sayısı 833 ve altında olan okullar veri setindeki okulların %11,8’ini (41 okul), 833’den fazla olan okullar tüm okulların %5,8’ini (20 okul) oluşturdukları görülmektedir. Öğrenci sayısı çok olan okullarda Matematik dersinde akademik başarının ($\bar{X}=71,680$) öğrenci sayısı az olan okullara göre ($\bar{X}= 65,918$) daha fazla olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 49 ile 101 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

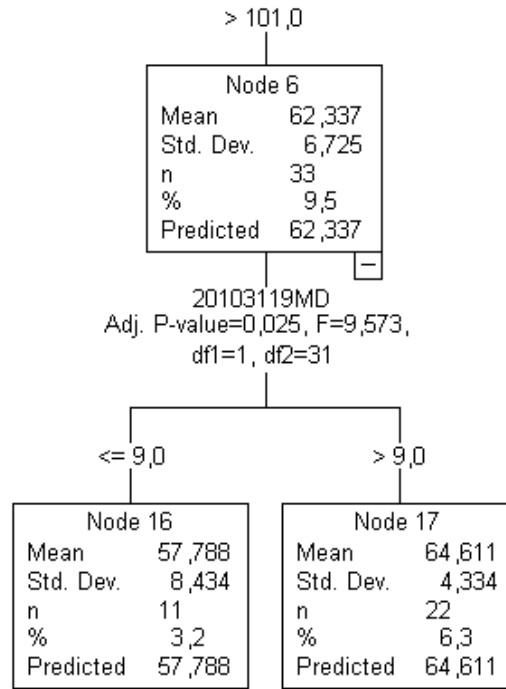


Şekil 31. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).

Şekil 31’de Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49 ile 101 arasında olan okullar için Matematik dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)” [$F_{(2, 59)} = 20.005$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 37 ve altında olan okulların düğüm 13’te toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 61,009 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %5,2’sini (18 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 37 ile 54 arasında olan okulların düğüm 14’te toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 65,996 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %4,9’unu (17 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 54’ten fazla olan okulların düğüm 15’te toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 69,227 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okulların tüm veri setinin %7,8’ini (27 okul) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az

olan okullara göre Matematik dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 101’den Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

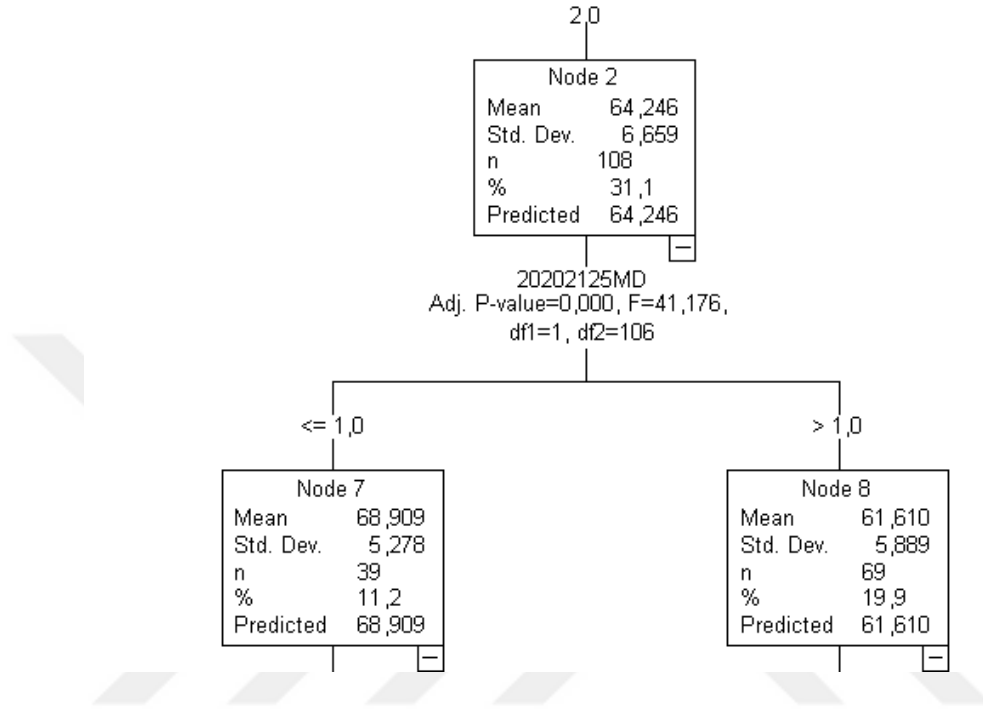


Şekil 32. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).

Şekil 32’de Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullar için Matematik dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlerine katılan öğretmenlerin sayısı” [$F_{(1, 31)} = 9.573$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlerine katılan öğretmen sayısı 9 ve altında olan okulların düğüm 16’da toplandıkları ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin Matematik dersinde ortalama akademik başarılarının 57,788 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %3,2’sini (11 okul) oluşturmaktadır. Eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlerine katılan öğretmen sayısı 9 ve üstünde olan okulların düğüm 17’de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 64,611 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %6,3’ünü (22 okul) oluşturmaktadır. Eğitim öğretim yılı

içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlerine katılan öğretmen sayısı arttıkça öğrencilerin Matematik dersinde akademik başarılarının arttığı görülmüştür.

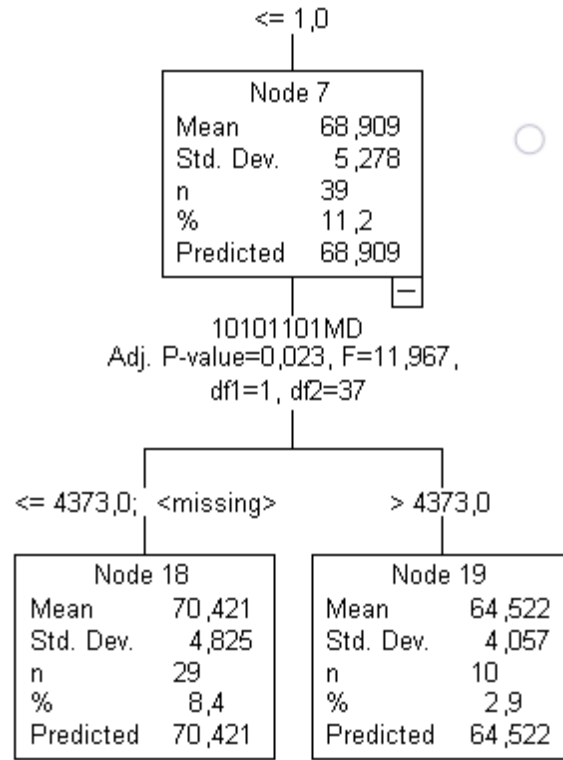
Rehber Öğretmeni Bulunan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgular



Şekil 33. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).

Şekil 33'te rehber öğretmeni bulunmayan okullar için öğrencilerin Matematik dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(31\ 106)} = 41.176$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 1'den az olanların Düğüm 7'de, 12'den fazla olanların ise Düğüm 8'de, toplandığı görülmüştür. Rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 1'den az olan okullar veri setindeki tüm okulların %11,2'sini (39 okul), 1'den fazla olan okullar tüm okulların %19,9'unu (69 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Matematik dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1'den az olan okullarda öğrencilerin Matematik dersinde akademik başarı ortalaması 68,909 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1'den fazla olan okullarda öğrencilerin Matematik dersinde akademik başarı ortalamasının 61,610 olduğu görülmektedir.

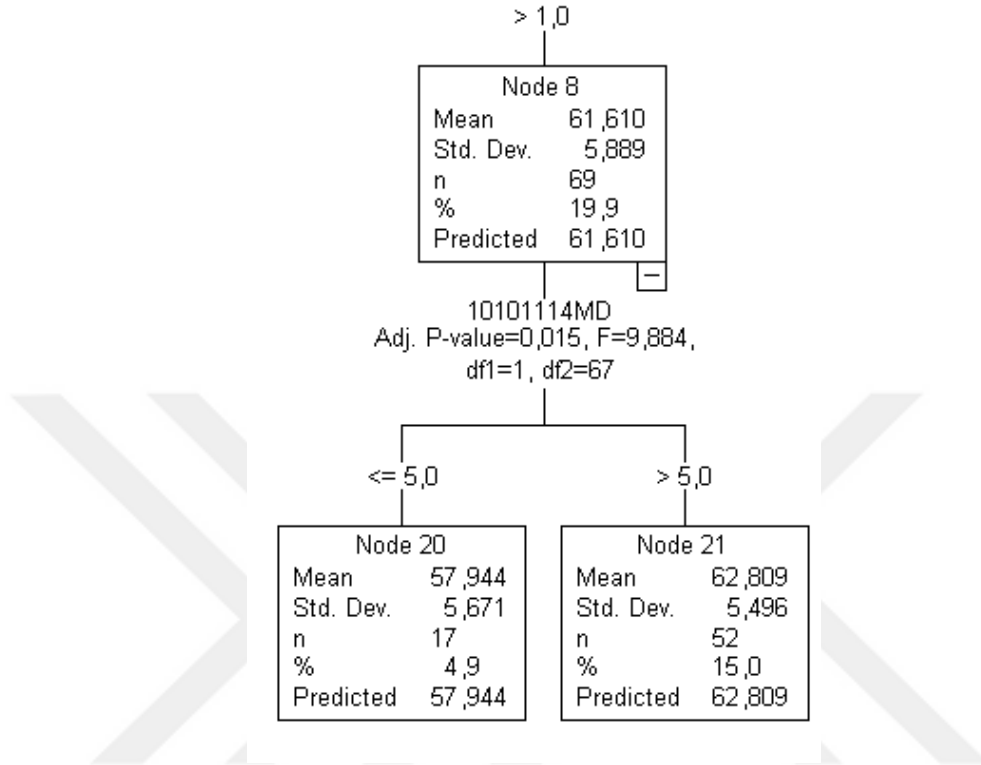
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ve Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 34. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).

Şekil 34’te Rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullar için Matematik dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulun toplam yerleşke alanı (bahçe alanı ve bina kullanım alanı)” [$F_{(1, 37)} = 11.967$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam yerleşke alanı 4373 m² ve altında olan okullar Düğüm 18’de, 4373 m²’den fazla olan okulların ise Düğüm 19’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta toplam yerleşke alanı 4373 m² ve altında olan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %8,4 (29 okul) iken, 4373 m²’den fazla yerleşke alanı bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %2,9 (10 okul) olduğu görülmektedir. Toplam yerleşke alanı fazla olan okullarda Matematik dersindeki akademik başarının ($\bar{X}=64,522$) yerleşke alanı daha küçük olan okullara göre ($\bar{X}=70,421$ daha az olduğu görülmüştür.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1’den Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Matematik Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



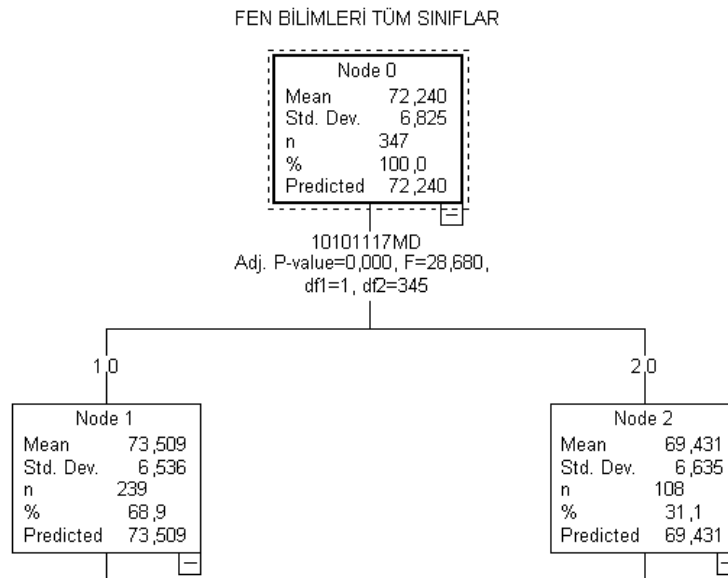
Şekil 35. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).

Şekil 35’te Rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den fazla olan okullar için Matematik dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)” [$F_{(1,67)} = 9.884$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 5 ve altında olan okulların düğüm 20’de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 57,944 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %4,9’unu (17 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 5’ten fazla olan okulların düğüm 21’de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 62,809 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %15,0’ini (52 okul) oluşturmaktadır. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Matematik dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Ankara'daki MEB'e bağlı ortaokullarda Fen Bilimleri dersinde okul başarısını belirlemek amacıyla yapılan CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan ilk düğümler aşağıda verilmiştir.

Fen Bilimleri Dersinde Tüm Sınıflarda Akademik Başarıyı En İyi Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

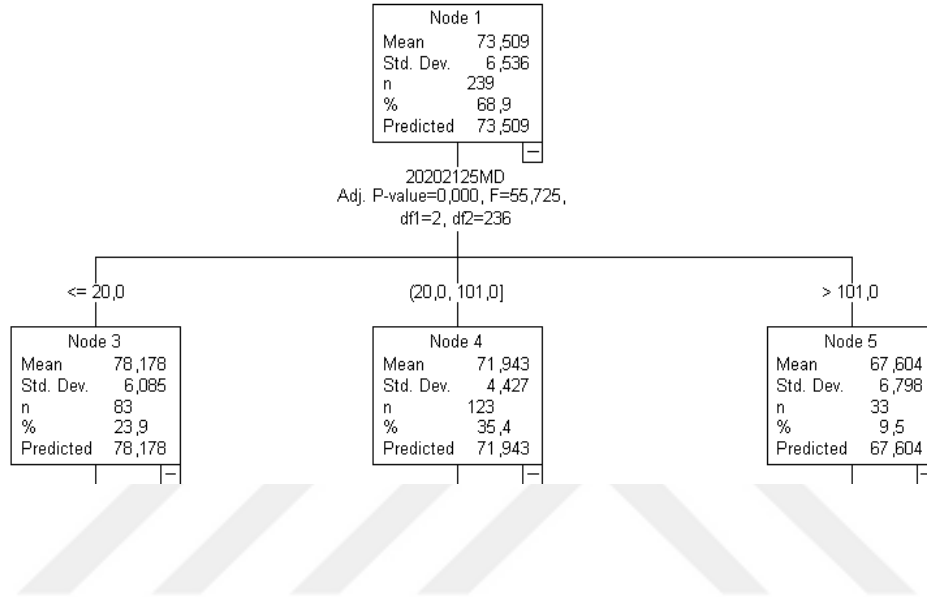


Şekil 36. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).

Şekil 36'ya göre araştırma kapsamında 347 ortaokul yer almaktadır. Bu okullarda bulunan öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde tüm sınıflara göre başarı ortalamaları 72,240 olarak hesaplanmıştır. MEB, KSS'den elde edilen ve analize dâhil edilen değişkenlerden CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin "Okulda rehber öğretmen vardır [$F_{(1, 345)} = 28,680$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Rehber öğretmeni olan okulların düğüm 1'de toplandıkları ve öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarılarının 73,509 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %68,9'unu (239 okul) oluşturmaktadır. Rehber öğretmeni olmayan okulların düğüm 2'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 69,431 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %31,1'ini (108 okul)

oluşturmaktadır. Rehber öğretmeni olan okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının rehber öğretmeni olmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Rehber Öğretmeni Bulunan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

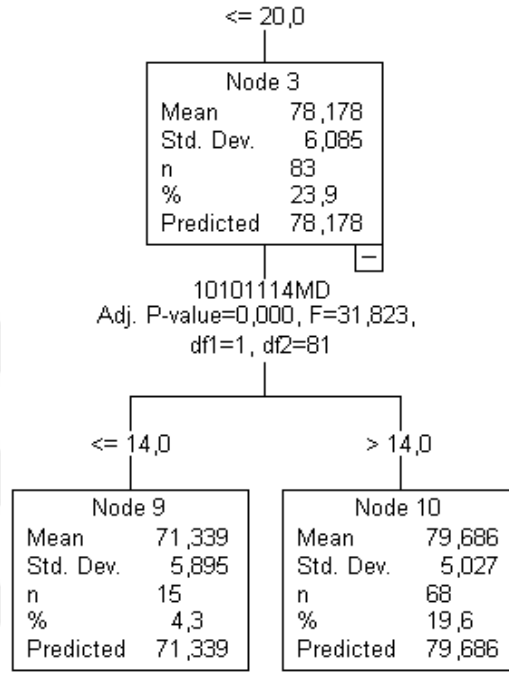


Şekil 37. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).

Şekil 37’de rehber öğretmeni bulunan okullar için öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(2, 236)} = 55.725$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 20’den az olanların Düğüm 3’te, 20 ile 101 arasında olanların ise Düğüm 4’te ve 101’den fazla olanların Düğüm 5’te toplandığı görülmüştür. Rehber öğretmeni olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den az olan okullar veri setindeki tüm okulların %23,9’unu (83 okul), 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ile 101 arasında olan okullar tüm okulların %35,4’ünü (123 okul) ve 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olanlar ise tüm okulların %9,5’ini (33 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den az olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı ortalaması 78,128 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı

101’den fazla olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı ortalamasının 67,604 olduğu görülmektedir.

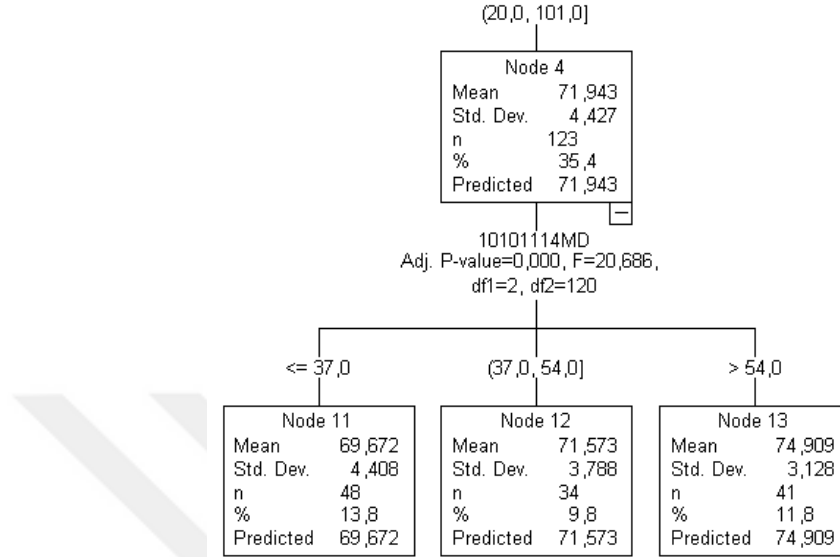
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20’nin Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 38. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).

Şekil 38’de Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den az olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dahil)” [$F_{(1, 81)} = 31.823$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 14 ve altında olanlar Düğüm 9’da, 14’den fazla olanların ise Düğüm 10’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta 14 ve altında öğretmeni bulunan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %4,3 (15 okul) iken, 14’den fazla öğretmeni bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %19,6 (68 okul) olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının öğretmen sayısı az olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 14 ve altında öğretmeni bulunan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarıları 71,339 iken, 14’den fazla öğretmeni bulunan okullarda ortalama akademik başarının 79,686 olduğu görülmektedir.

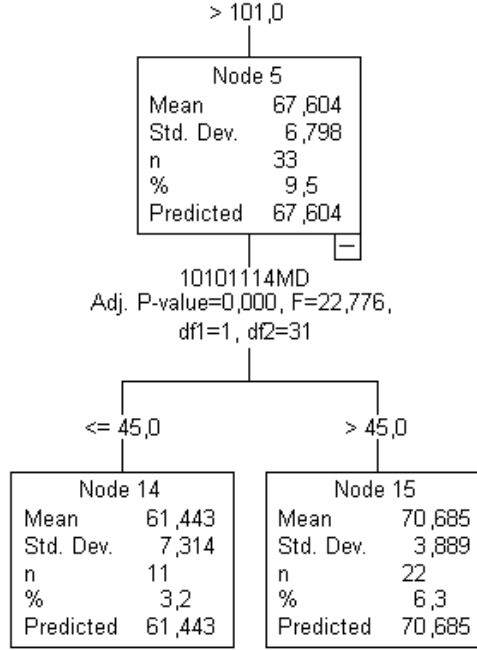
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20 İle 101 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 39. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).

Şekil 39’da Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ile 101 arasında olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dahil)” [$F_{(2, 120)} = 20.686$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı; 37 ve altında olanların Düğüm 11’de, 37 ile 54 arasında olanların Düğüm 12’de ve 54’den fazla olanların ise Düğüm 13’te toplandığı görülmektedir. Bu grupta 37 ve altında öğretmeni bulunan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %13,8 (48 okul) iken, 37 ile 54 arasında öğretmeni bulunan okulların toplam okul sayısına oranı %9,8 (34 okul) ve 54’den fazla öğretmeni bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %11,8 (41 okul) olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının öğretmen sayısı az olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 37 ve altında öğretmeni bulunan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarıları 69,672 iken, 54’den fazla öğretmeni bulunan okullarda ortalama akademik başarının 74,909 olduğu görülmektedir.

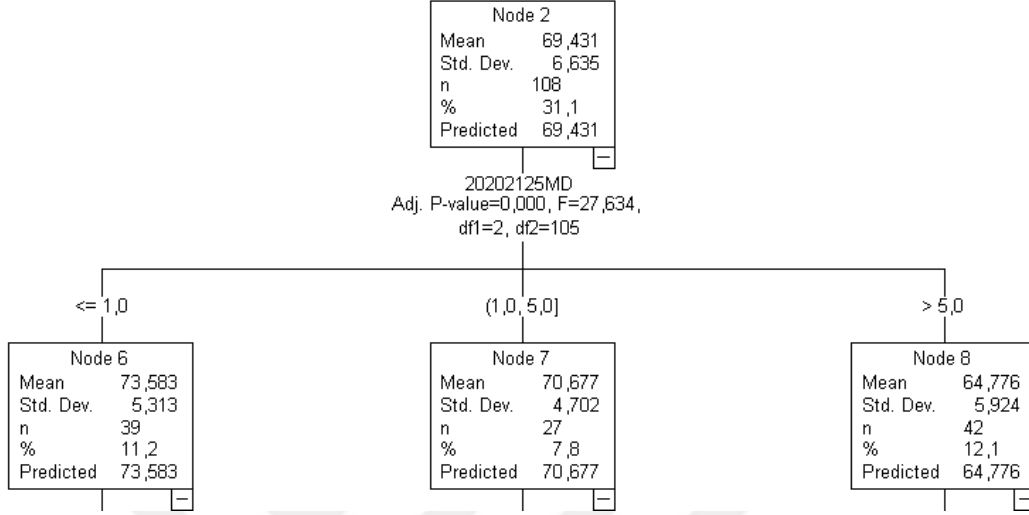
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 101’den Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 40. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).

Şekil 40’da Rehber öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dahil)” [$F_{(1, 31)} = 22,776$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı; 45 ve altında olanların Düğüm 14’te, ve toplam öğretmen sayısı 45’den fazla olanların ise Düğüm 15’te toplandığı görülmektedir. Bu grupta 45 ve altında öğretmeni bulunan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %3,2 (11 okul) iken, 45’den fazla öğretmeni bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %16,3 (22 okul) olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının öğretmen sayısı az olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 45 ve altında öğretmeni bulunan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarıları 61,443 iken, 45’den fazla öğretmeni bulunan okullarda ortalama akademik başarının 70,685 olduğu görülmektedir.

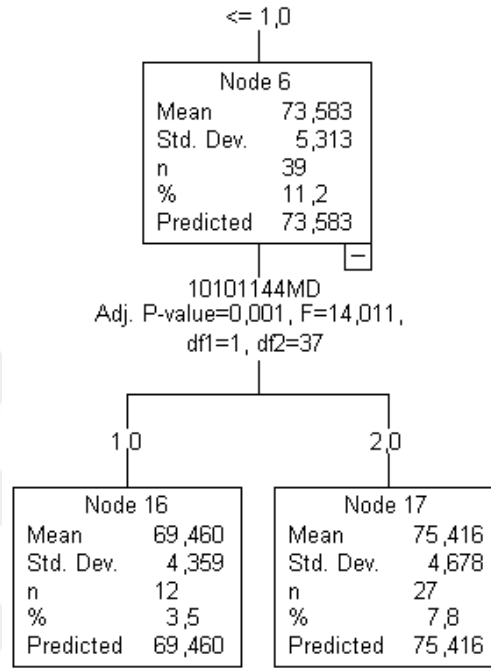
Rehber Öğretmeni Bulunmayan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 41. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).

Şekil 41’de rehber öğretmeni bulunmayan okullar için öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(2, 105)} = 27.634$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 1’den az olanların Düğüm 6’da, 1 ile 5 arasında olanların ise Düğüm 7’de ve 5’ten fazla olanların Düğüm 8’de toplandığı görülmüştür. Rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den az olanlar veri setindeki tüm okulların %11,2’sini (39 okul), 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında olan okullar tüm okulların %7,8’ini (27 okul) ve 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’ten fazla olanlar ise tüm okulların %12,1’ini (42 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı ortalaması 73,583 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’ten fazla olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarı ortalamasının 64,776 olduğu görülmektedir.

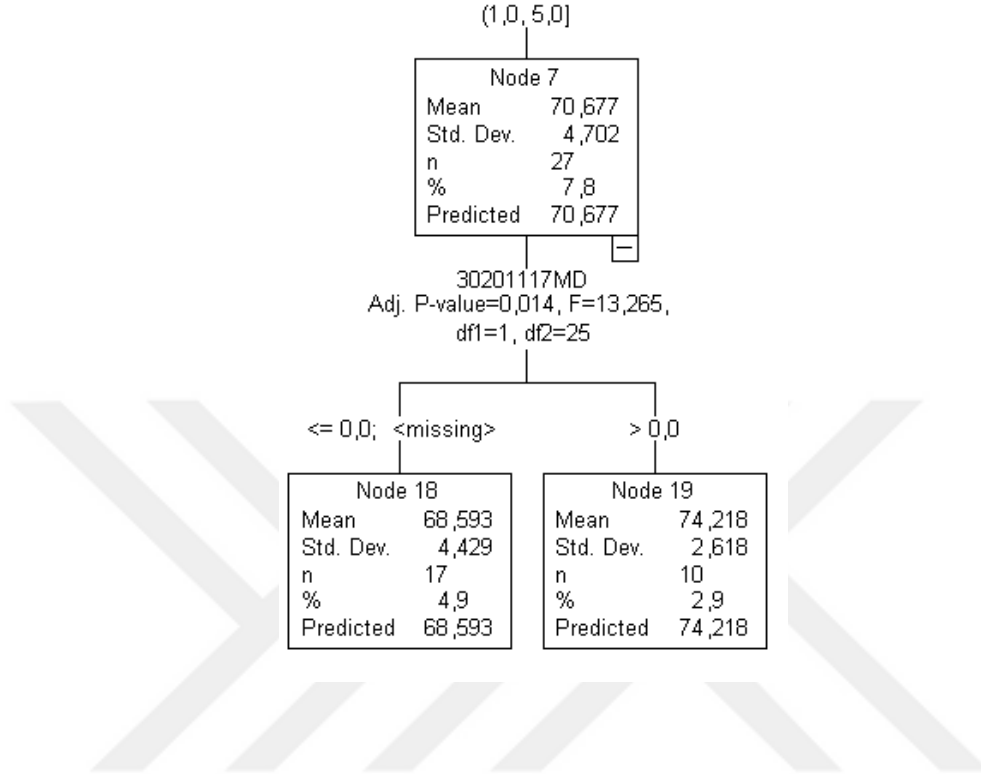
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1'in Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişken İlişkin Bulgu



Şekil 42. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).

Şekil 42’de Rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olan okullar için Fen Bilimleri dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda kütüphane bulunma durumu” [$F_{(1, 81)} = 31.823$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan kütüphanesi olanların Düğüm 16’da, kütüphanesi olmayanların ise Düğüm 17’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta kütüphanesi olan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %3,5 (12 okul) iken, kütüphanesi olmayan okulların toplam okul sayısına oranının %7,8 (27 okul) olduğu görülmektedir. Bu grupta kütüphanesi olmayan okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının kütüphanesi olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kütüphanesi olan okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarıları 69,460 iken, kütüphanesi olmayan okullarda ortalama akademik başarının 75,416 olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ile 5 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

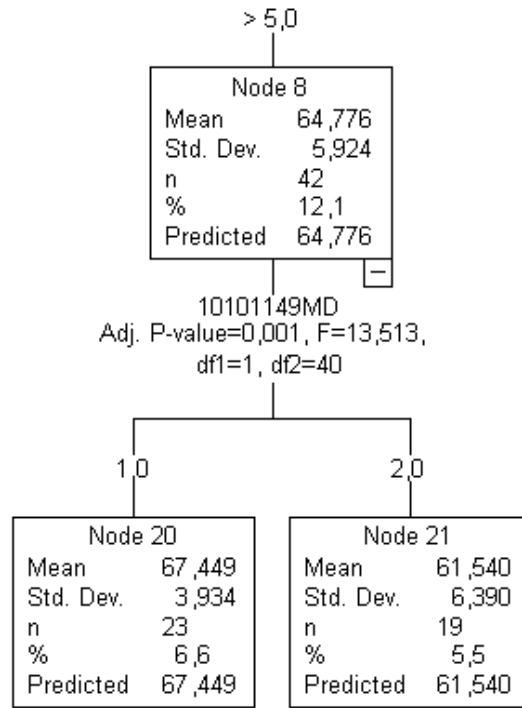


Şekil 43. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).

Şekil 43'te Rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında olan okullar için Fen Bilimleri dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı” [$F_{(1, 25)} = 13.265$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı; sıfır olanlar ve kayıp değerlerin Düğüm 18’de, sıfırdan. büyük olanların ise Düğüm 19’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısı; sıfır olan okulların ve kayıp değerlerin veri setindeki tüm okullara oranı %4,9 (17 okul) iken, sıfırdan büyük olanl okulların toplam okul sayısına oranının %2,9 (10 okul) olduğu görülmektedir. Bu grupta yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde madalya, derece, başarı belgesi vs. kazanan çocukların olduğu okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının ($\bar{X}=68,593$) bu tip

faaliyetlerde madalya kazanan çocukların olmadığı okullara göre ($\bar{X}= 74,218$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5’ten Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



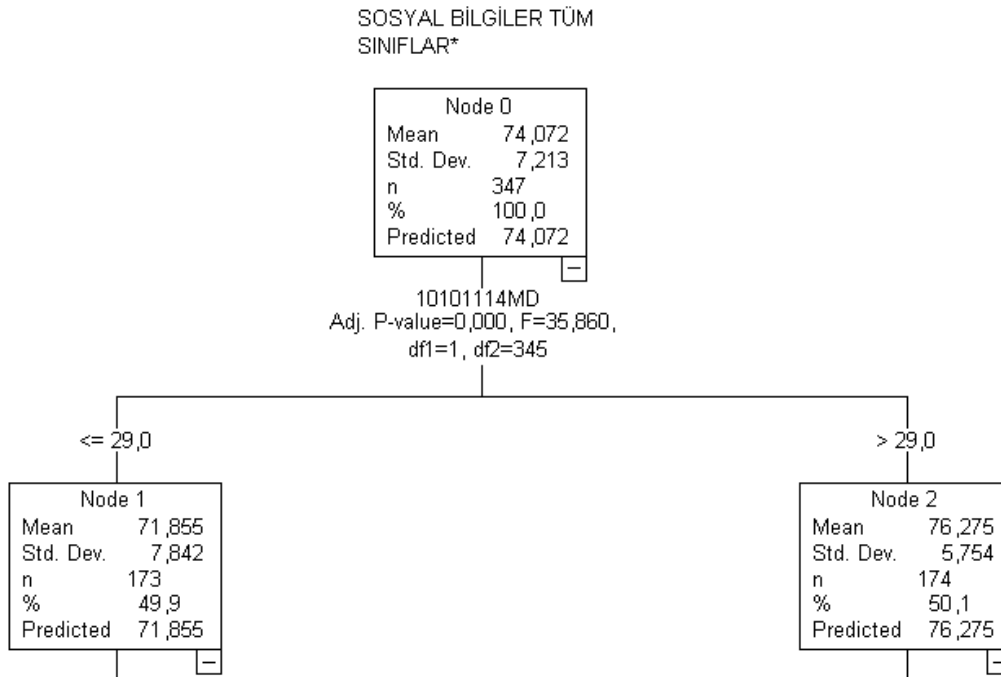
Şekil 44. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).

Şekil 44’e göre rehber öğretmeni bulunmayan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5’ten fazla olan okullar için Fen Bilimleri dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda fen laboratuvarı bulunma durumu” [$F_{(1, 81)} = 31.823$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan fen laboratuvarı olanların Düğüm 20’de, fen laboratuvarı olmayanların ise Düğüm 21’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta fen laboratuvarı olan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %6,6 (23 okul) iken, fen laboratuvarı olmayan okulların toplam okul sayısına oranının %5,5 (19 okul) olduğu görülmektedir. Bu grupta fen laboratuvarı olan okullarda Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarının ($\bar{X}= 67,449$) fen laboratuvarı olmayan okullara göre ($\bar{X}=61,540$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Ankara'daki MEB'e bağlı ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersinde okul başarısını belirlemek amacıyla yapılan CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan ilk düğümler aşağıda verilmiştir.

Sosyal Bilimler Dersinde Tüm Sınıflarda Akademik Başarıyı En İyi Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

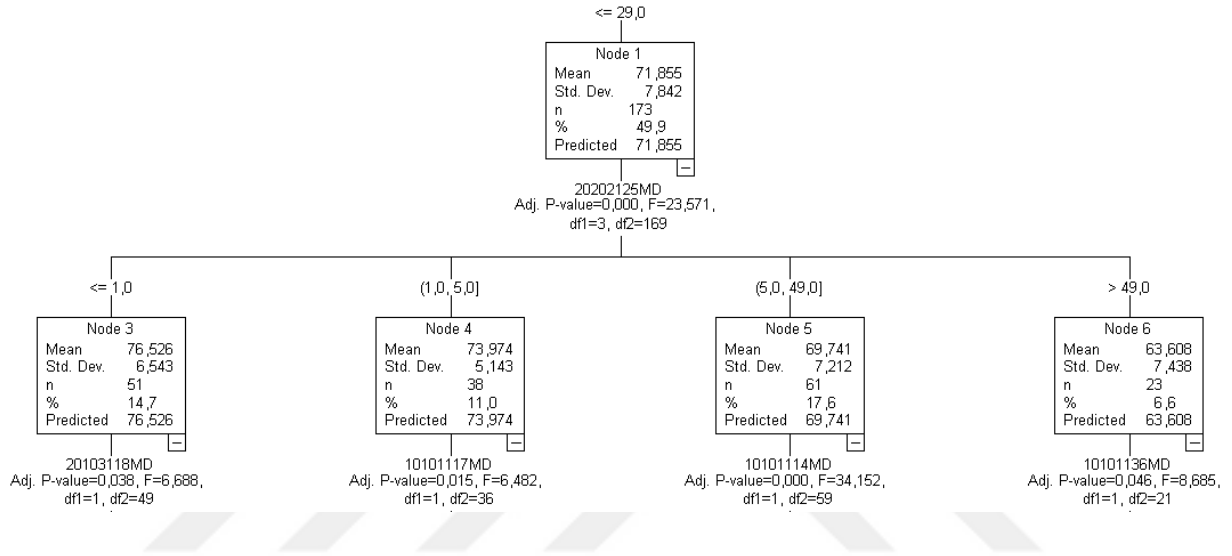


Şekil 45. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).

Şekil 45'e göre araştırma kapsamında 347 ortaokul yer almaktadır. Bu okullarda bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde tüm sınıflara göre başarı ortalamaları 74,072 olarak hesaplanmıştır. MEB, KSS'den elde edilen ve analize dâhil edilen değişkenlerden CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin "Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)" [$F_{(1, 345)} = 35.860$; $p < .05$] olduğu görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı 29 ve altında olan okulların düğüm 1'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 71,855 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %49,9'unu (173 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 29'dan fazla olan okulların düğüm 2'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 76,275 olduğu görülmektedir.

Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Toplam Öğretmen Sayısı 29 ve Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

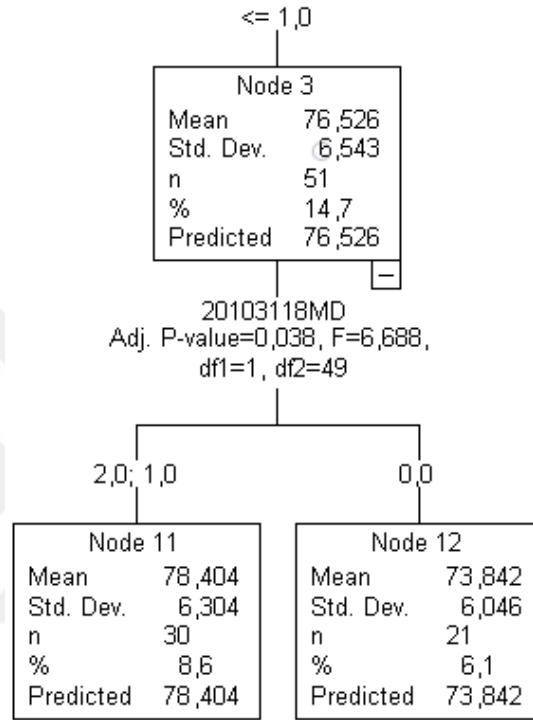


Şekil 46. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).

Şekil 46’da 29 ve altında öğretmeni bulunan okullar için öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(3, 169)} = 23.571$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı; 1 ve altında olanların Düğüm 3’te, 1 ile 5 arasında olanların Düğüm 4’te, 5 ile 49 arasında olanların Düğüm 5’te ve 49’dan fazla olanların ise Düğüm 6’da toplandığı görülmüştür. Öğretmen sayısı 29 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 1 ve altında olan okulların veri setindeki tüm okulların %14,7’sini (51 okul), 1 ile 5 arasında olanların tüm okulların %11’ini (38 okul), 5 ile 49 arasında olanların tüm okulların %17,6’sını (61 okul) ve 49’dan fazla olanların ise tüm okulların %6,6’sını (23 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ortalaması 76,526 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49’dan fazla olan okullarda

öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ortalamasının 63,606 olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ve Altında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

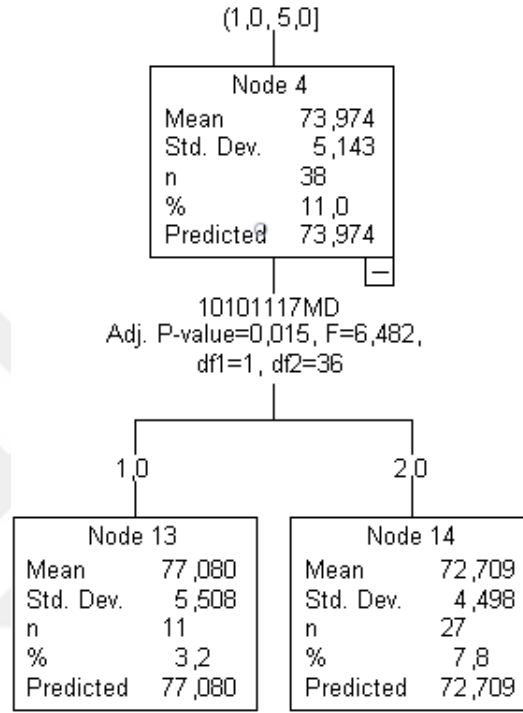


Şekil 47. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).

Şekil 47’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1’den az olan okullar için akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Eğitim öğretim yılı içinde mahalli ve merkezi hizmet içi seminerler katılan yönetici sayısı” [$F_{(1, 49)} = 6.688$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan eğitim öğretim yılı içinde mahalli ve merkezi hizmet içi seminerler katılan yöneticilerin bulunduğu okulların Düğüm 11’de, herhangi bir seminere katılmayan yöneticilerin bulunduğu okulların ise Düğüm 12’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta eğitim öğretim yılı içinde mahalli ve merkezi hizmet içi seminerler katılan yöneticilerin bulunduğu okulların veri setindeki tüm okullara oranı %8,6 (30 okul) iken, herhangi bir seminere katılmayan yöneticilerin bulunduğu okulların toplam okul sayısına oranının %6,1 (21 okul) olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılı içinde mahalli ve merkezi hizmet içi seminerler katılan yöneticilerin bulunduğu okullarda

Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarının ($\bar{X}=78,404$) herhangi bir seminere katılmayan yöneticilerin bulunduğu okullara göre ($\bar{X}=73,842$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ile 5 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

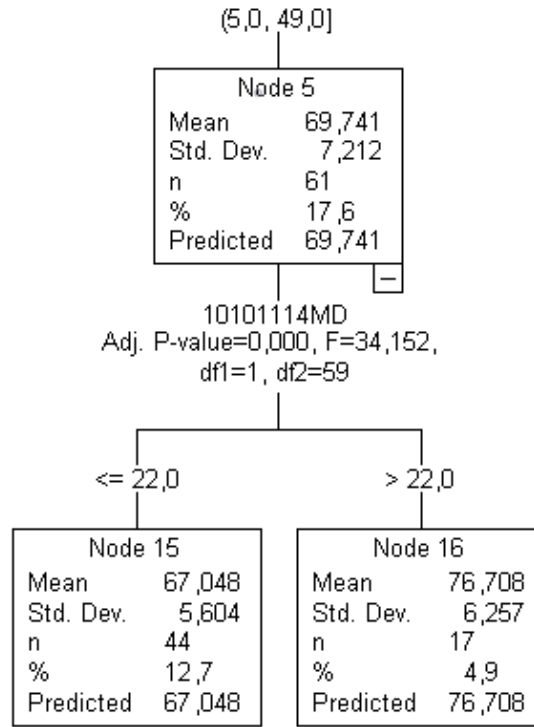


Şekil 48. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).

Şekil 48’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında olan okullar için Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu” [$F_{(1,36)} = 6.482$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan rehber öğretmeni bulunanların Düğüm 13’te, rehber öğretmeni bulunmayanların ise Düğüm 14’te toplandığı görülmektedir. Bu grupta rehber öğretmeni bulunanların veri setindeki tüm okullara oranı %3,2 (11 okul) iken, rehber öğretmeni bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %7,8 (27 okul) olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarının rehber öğretmen bulunmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenin bulunduğu okullarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde

ortalama akademik başarıları 77,080 iken, rehber öğretmen bulunmayan okullarda Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarının 72,709 olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

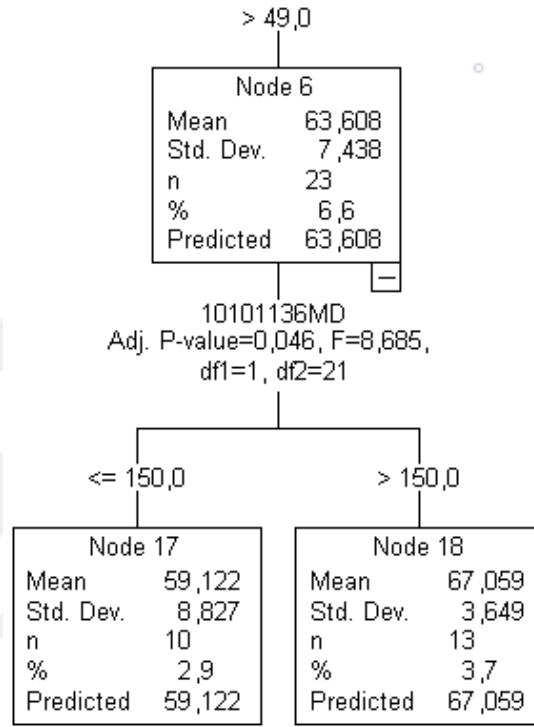


Şekil 49. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).

Şekil 49’da 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 5 ile 49 arasında olan okullar için Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)” [$F_{(2, 58)} = 34.152$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 22 ve altında olan okulların düğüm 15’te toplandıkları ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarılarının 67,048 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %12,7’sini (44 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 22’den fazla olan okulların düğüm 16’da toplandıkları ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarılarının 76,708 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okulların tüm veri setinin %4,9’unu (17 okul) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı

fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

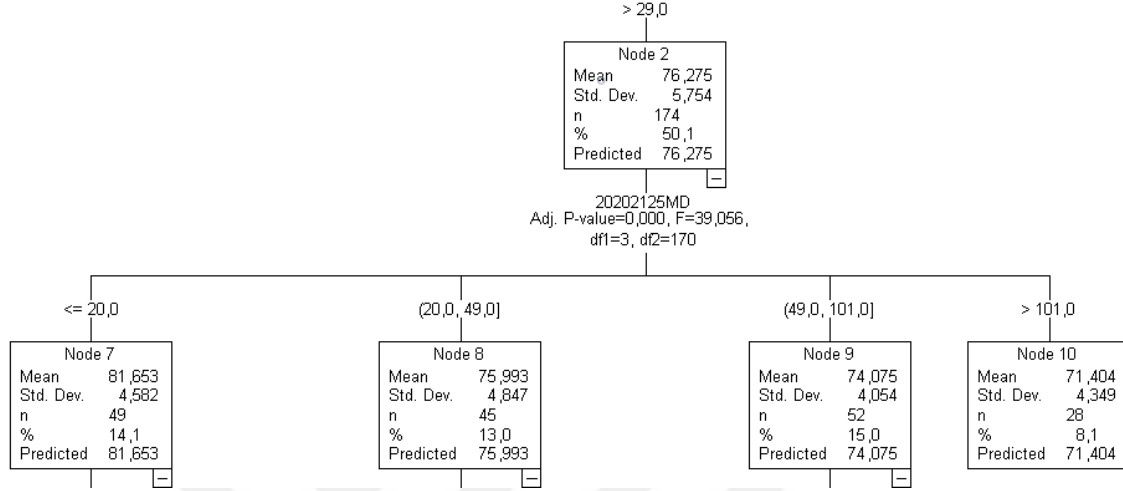
Toplam Öğretmen Sayısı 49'un Üzerinde Olan Okullar İçin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 50. CHAID Analizi sonucunun altıncı düğümü (Node 6).

Şekil 50’de 29 ve altında öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49’dan fazla olan okullar için Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Eğitim öğretim yılı içinde okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı” [$F_{(1, 21)} = 8.685$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı 150 ve altında olan okullar Düğüm 17’de, 150’nin üzerinde olanların ise Düğüm 18’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı; 150 ve altında olan okulların tüm okullara oranı %2,9 (10 okul) iken, 150’den fazla olan okulların toplam okul sayısına oranının %3.7 (13 okul) olduğu görülmektedir. Okula yeni kayıt/nakil gelen öğrenci sayısı fazla olan okullarda Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarının ($\bar{X}=67,059$) okula yeni kayıt/nakil gelen öğrenci sayısı daha az olan okullara ($\bar{X}= 59,122$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

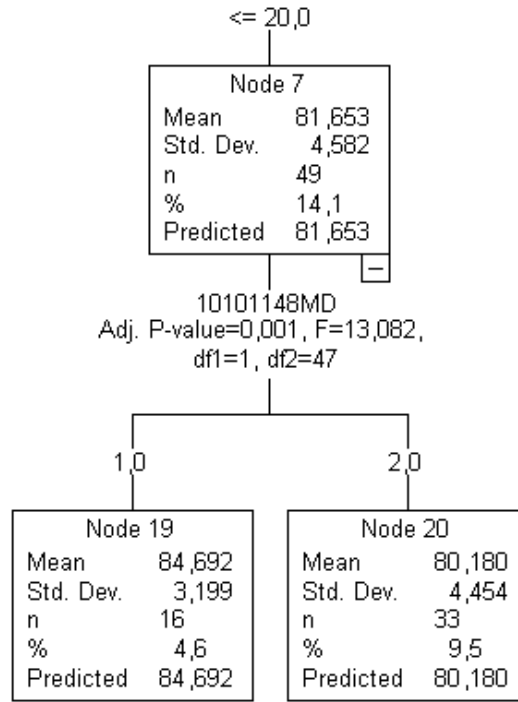
Toplam Öğretmen Sayısı 29’dan Fazla Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 51. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).

Şekil 51’de 29’dan fazla öğretmeni bulunan okullar için öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(3, 170)} = 39.056$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı; 20 ve altında olanların Düğüm 7’de, 20 ile 49 arasında olanların Düğüm 8’de, 49 ile 101 arasında olanların Düğüm 9’da, ve 101’den fazla olanların ise Düğüm 10’da toplandığı görülmüştür. Öğretmen sayısı 29 ve altında olan okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 20 ve altında olan okullar veri setindeki tüm okulların %14,1’ini (49 okul), 20 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %13’ünü (45 okul), 49 ile 101 arasında olan okullar tüm okulların %15’ini (52 okul), ve 101’den fazla olan okullar tüm okulların %8,1’ini (28 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ve altında olan okullarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ortalaması 81,653 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullarda öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarı ortalamasının 71,404 olduğu görülmektedir.

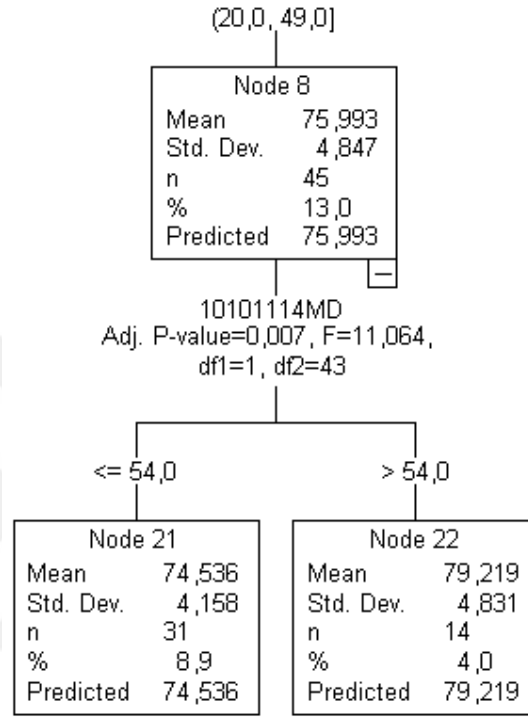
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 5 İle 20 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Türkçe Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 52. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).

Şekil 52’ye göre 29’ dan fazla öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan çocuk sayısı 20 ve altında olanlar için Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda müzik odası bulunma durumu” $[F_{(1, 47)} = 12.042; p < .05]$ olduğu görülmektedir. Bu okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ve altında olanlarda müzik odası bulunanların Düğüm 19’da, müzik odası bulunmayanların ise Düğüm 20’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta müzik odası bulunan okulların tüm okullara oranı %4,6 (16 okul) iken, müzik odası bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %9,5 (33 okul) olduğu görülmektedir. Müzik odası bulunan okullarda Sosyal Bilgiler dersinde ortalama akademik başarının ($\bar{X}=84,692$) müzik odası bulunmayan okullara göre ($\bar{X}=80,180$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 20 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

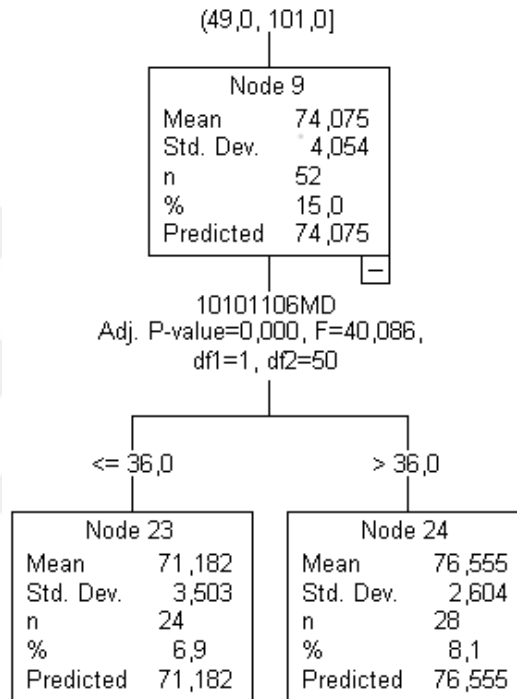


Şekil 53. CHAID Analizi sonucunun sekizinci düğümü (Node 8).

Şekil 53'e göre 29'dan fazla öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan çocuk sayısı 20 ile 49 arasında olanlar için Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin "Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)" [$F_{(1, 43)} = 11.064$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 54 ve altında olan okulların düğüm 21'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 74,536 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %8,9'unu (31 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 54'den fazla olan okulların düğüm 22'de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 79,219 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okulların tüm veri setinin %4'ünü (14 okul) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin

öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Sosyal bilgiler dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 49 ile 101 Arasında Olan Okullar İçin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 54. CHAID Analizi sonucunun dokuzuncu düğümü (Node 9).

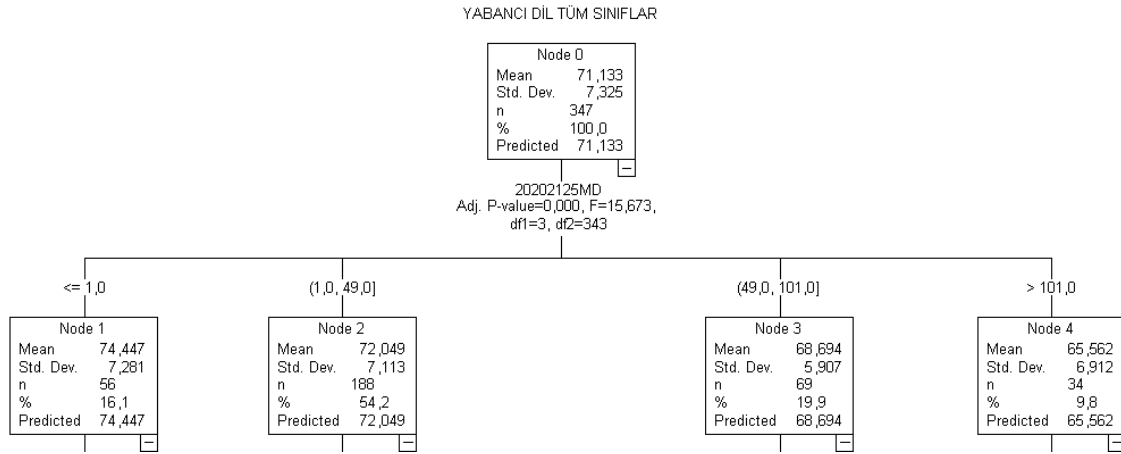
Şekil 54'e göre 29'dan fazla öğretmeni bulunan okullardan 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan çocuk sayısı 49 ile 101 arasında olanlar için Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin "Toplam şube sayısı" [$F_{(1,50)} = 40.086$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Şube sayısı 36 ve altında olanların Düğüm 23'de, 36'dan fazla olanların ise Düğüm 24'te toplandığı görülmektedir. Bu grupta 36 ve altında şubesi bulunan okulların tüm okullara oranı %6,9 (24 okul) iken, 36'dan fazla şubesi bulunan okulların toplam okul sayısına oranının %8,1 (28 okul) olduğu görülmektedir. Şube sayısının fazla olduğu okullarda ortalama akademik başarının şube sayısının daha az olduğu okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 36 ve altında şubesi bulunan okullarda öğrencilerin ortalama

akademik başarıları 71,182 iken, 36’dan fazla şubesi bulunan okullarda ortalama akademik başarının 76,555 olduğu görülmektedir.

Ortaokullarda Tüm Sınıflarda Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenler

Ankara’daki MEB’e bağlı ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersinde okul başarısını belirlemek amacıyla yapılan CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan ilk düğümler aşağıda verilmiştir.

Yabancı Dil Dersinde Tüm Sınıflarda Akademik Başarıyı En İyi Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

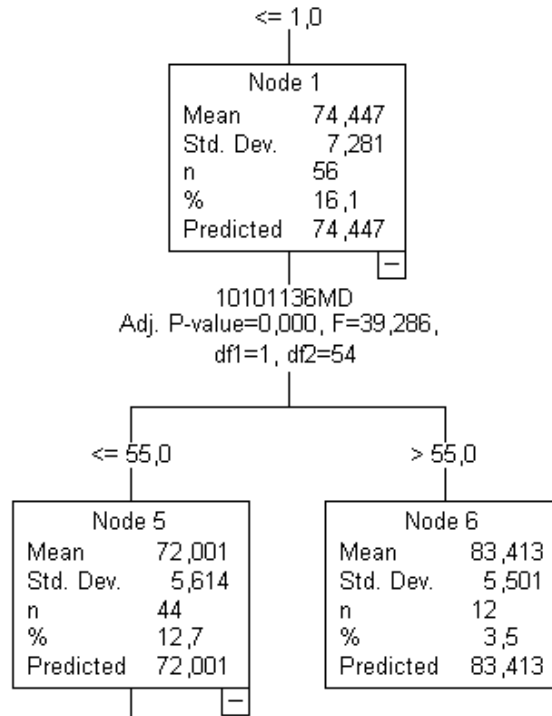


Şekil 55. CHAID Analizi sonucunun başlangıç düğümü (Node 0).

Şekil 55’e göre araştırma kapsamında 347 ortaokul yer almaktadır. Bu okullarda bulunan öğrencilerin Yabancı Dil dersinde tüm sınıflara göre başarı ortalamaları 71,133 olarak hesaplanmıştır. MEB, KSS’den elde edilen ve analize dâhil edilen değişkenlerden CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin Yabancı Dil dersinde akademik başarılarını en iyi açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(3, 343)} = 15.673$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 1’den az olanların Düğüm 1’de, 1 ile 49 arasında olanların Düğüm 2’de, 49 ile 101 arasında olanların Düğüm 3’te ve 101’den fazla olanların ise Düğüm 4’te toplandığı görülmüştür. 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 1’den az olan okullar tüm okulların %16,1 ’ini (56 okul), 1 ile 49 arasında olan okullar tüm okulların %54,2 ’sini (188

okul), 49 ile 101 arasında olan okullar tüm okulların %19,9 ‘unu ve 101’den fazla olanlar ise tüm okulların %9,8’ini oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalaması 74,447 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullarda öğrencilerin akademik başarı ortalamasının 65,562 olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ve Altında Olan Okullar İçin Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

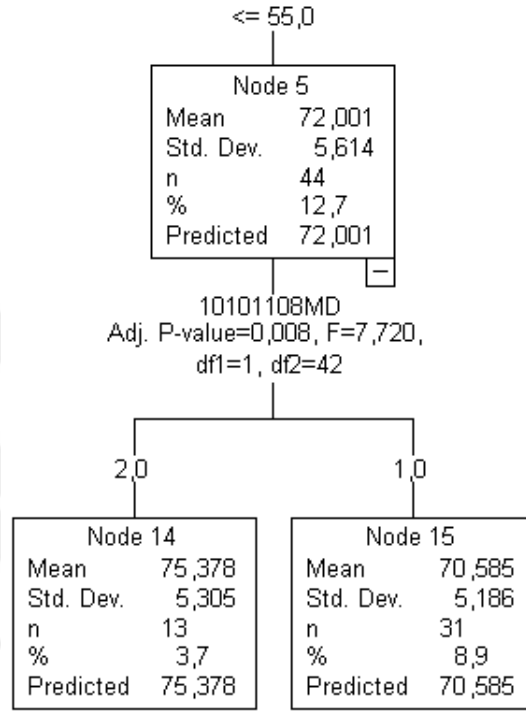


Şekil 56. CHAID Analizi sonucunun birinci düğümü (Node 1).

Şekil 56’da 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Eğitim öğretim yılı içinde okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı” [$F_{(1, 54)} = 39.286$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı 55 ve altında olan okullar Düğüm 5’te, 55’in üzerinde olanların ise Düğüm 6’da toplandığı görülmektedir. Bu grupta okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı; 55 ve altında olan okulların tüm okullara oranı %12,7 (44 okul) iken, 55’den fazla olan okulların toplam okul sayısına oranının %3,5 (12 okul) olduğu görülmektedir. Okula yeni kayıt/nakil

gelen öğrenci sayısı fazla olan okullarda yabancı dil dersinde akademik başarının ($\bar{X}=83,413$) okula yeni kayıt/nakil gelen öğrenci sayısı daha az olan okullara ($\bar{X}= 72,001$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okula Yeni Gelen (Yeni Kayıt/Nakil Gelen) Çocuk Sayısı 55 ve Altında Olan Okullar İçin Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarılarını Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

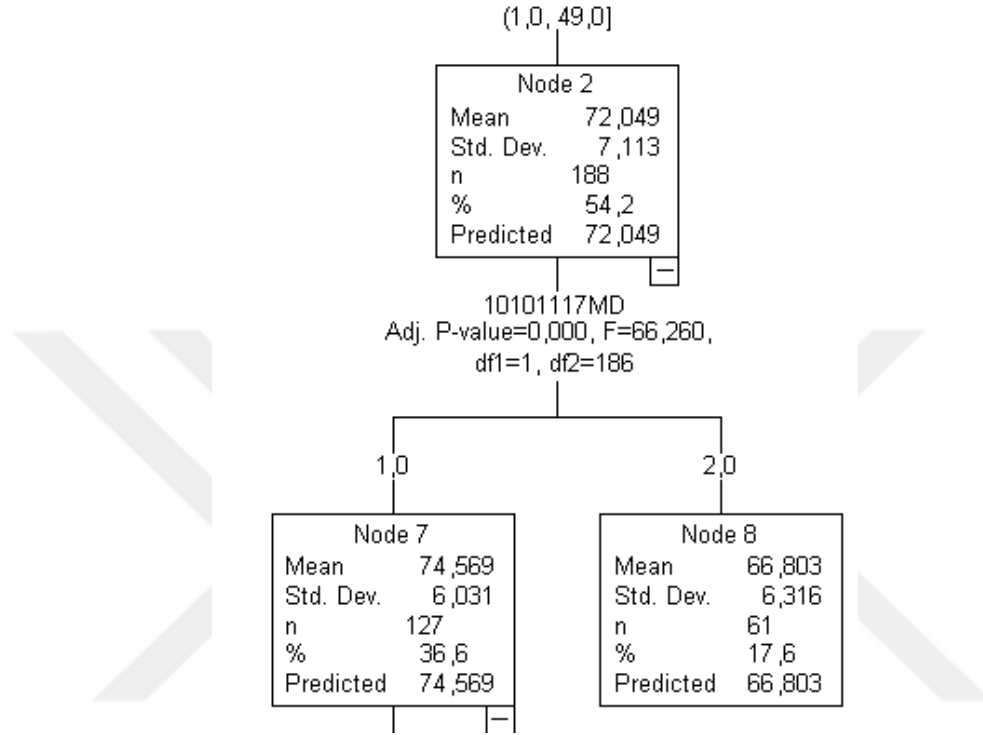


Şekil 57. CHAID Analizi sonucunun beşinci düğümü (Node 5).

Şekil 57’de 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullardan eğitim öğretim yılı içinde okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı 55 ve altına olanlar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okuldaki yönetici sayısı (görevlendirmeler dahil)” [$F_{(1, 42)} = 7.720$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan okullardan yönetici sayısı 2 olanların Düğüm 14’te, yönetici sayısı 1 olanların ise Düğüm 15’te toplandığı görülmektedir. 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ve altında olan okullardan eğitim öğretim yılı içinde okula yeni gelen (yeni kayıt/nakil gelen) çocuk sayısı 55 ve altına olanlardan; yönetici sayısı 2 olanların veri setindeki tüm okulları oranı %3,7 (13 okul) iken, yönetici sayısı 1 olanların tüm okullara oranı %8.9 (31 okul) ‘dur. Okul müdürü ile birlikte müdür yardımcısının da görev yaptığı

okullarda yabancı dil dersinde akademik başarının ($\bar{X}=75,378$) yönetici olarak yalnızca okul müdürünün bulunduğu okullara göre ($\bar{X}= 70,585$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

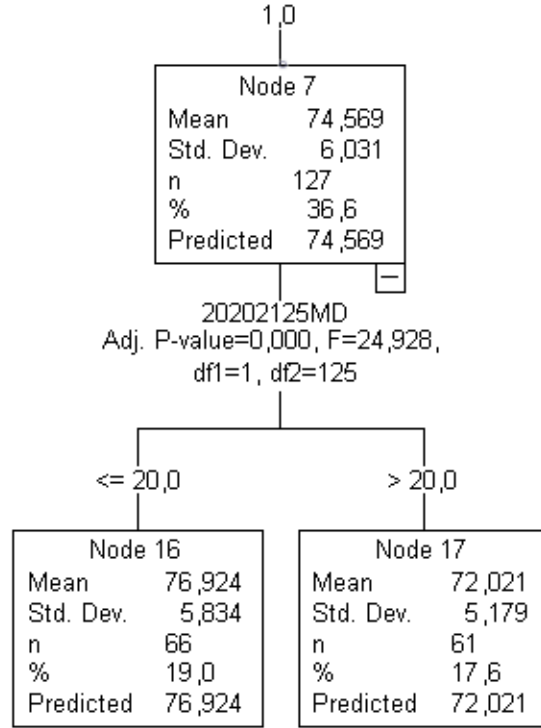
21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 1 ile 49 Arasında Olan Okullar İçin Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 58. CHAID Analizi sonucunun ikinci düğümü (Node 2).

Şekil 58’de 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 49 arasında olan okullar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Okulda resim odası bulunma durumu” [$F_{(1, 186)} = 66.260$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullardan resim odası bulunanların Düğüm 7’de, resim odası bulunmayanların ise Düğüm 8’de toplandığı görülmektedir. Bu grupta resim odası bulunan okulların veri setindeki tüm okullara oranı %36,6 (127 okul) iken, resim odası bulunmayan okulların toplam okul sayısına oranının %17,6 (61 okul) olduğu görülmektedir. Resim odası bulunan okullarda Yabancı Dil dersinde ortalama akademik başarının resim odası bulunmayan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Resim odası bulunan okullarda öğrencilerin Yabancı Dil dersinde ortalama akademik başarıları 74,569 iken, resim odası bulunmayan okullarda Yabancı Dil dersinde ortalama akademik başarının 66,803 olduğu görülmektedir.

Resim Odası Bulunanlar İçin Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu

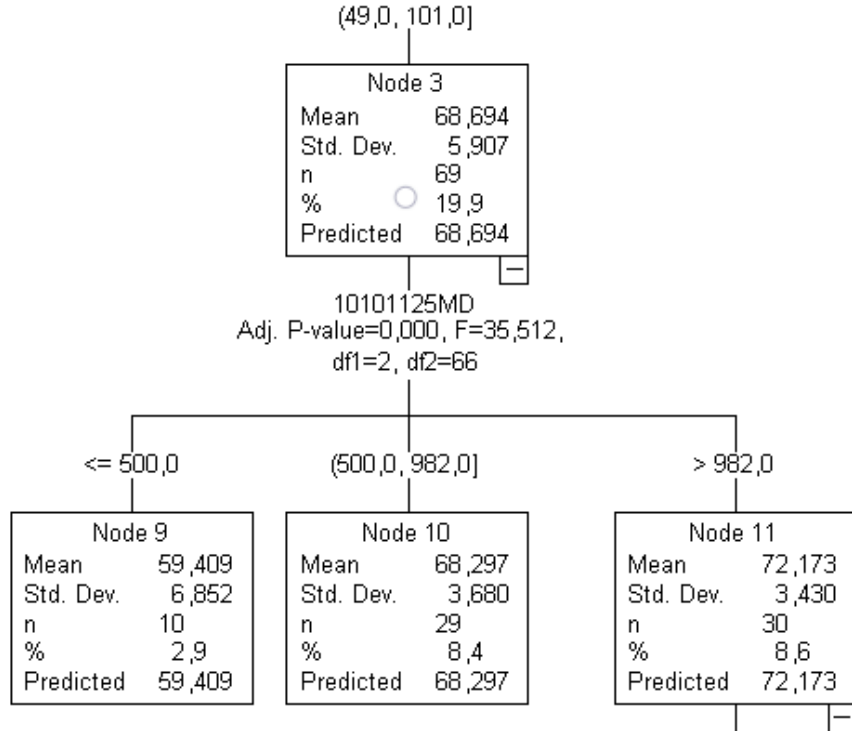


Şekil 59. CHAID Analizi sonucunun yedinci düğümü (Node 7).

Şekil 59’da 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 1 ile 49 arasında olan okullardan resim odası bulunanlar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı” [$F_{(1, 125)} = 24.928$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu grupta 21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı 20 ve altında olanların Düğüm 16’da, 20’den fazla olanların ise Düğüm 17’de toplandığı görülmüştür. Resim odası bulunan bu okullardan 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı; 20 ve altında olan okullar veri setindeki tüm okulların %19’unu (66 okul), 20’den fazla olan okullar ise tüm okulların %17,6 ‘sını (61 okul) oluşturdukları görülmektedir. Bu okullarda devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20 ve altında olan okullarda öğrencilerin Yabancı Dil dersinde akademik başarı ortalaması 76,924 iken, devamsızlık yapan öğrenci sayısı 20’den fazla olan okullarda

öğrencilerin Yabancı Dil dersinde akademik başarı ortalamasının 72.021 olduğu görülmektedir.

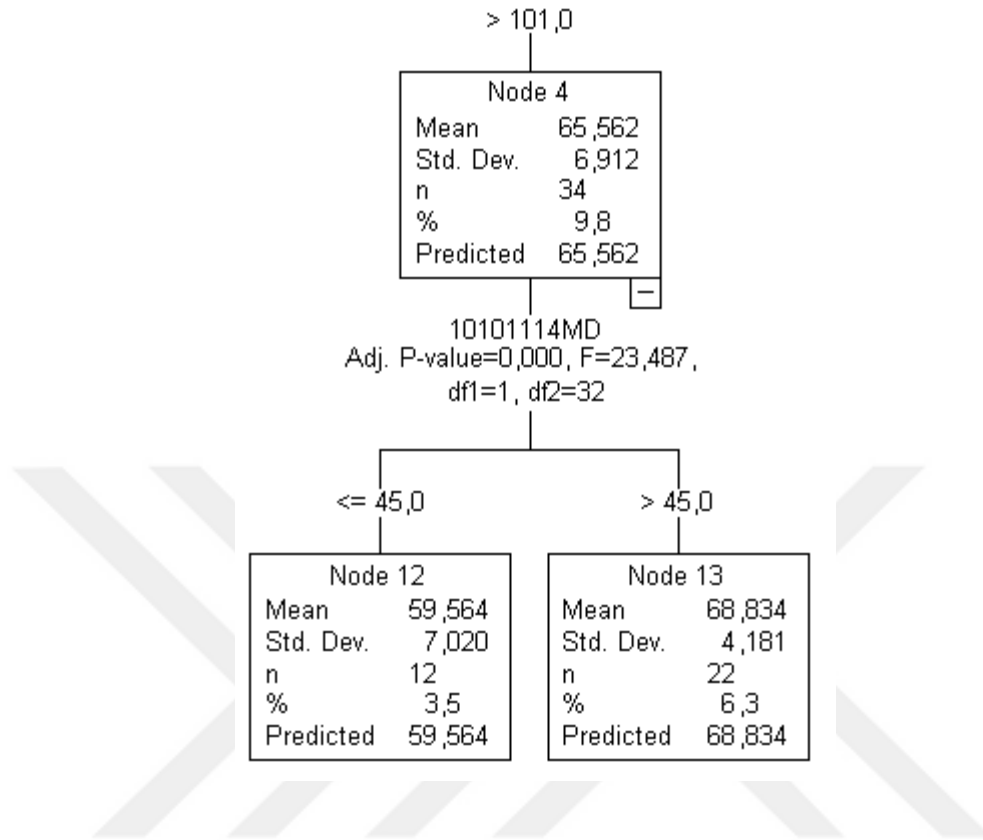
21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49 ile 101 arasında olan okullar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkene ilişkin bulgu



Şekil 60. CHAID Analizi sonucunun üçüncü düğümü (Node 3).

Şekil 60'ta 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 49 ile 101 arasında olan okullar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin "Toplam çocuk sayısı" [$F_{(2, 66)} = 35.512$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören çocuk sayısı 500 ve altında olanların Düğüm 9'da, 500 ile 982 arasında olanların Düğüm 10'da ve 982'den fazla olanların ise Düğüm 11'de toplandığı görülmüştür. Toplam çocuk sayısı 500 ve altında olan okullar veri setindeki tüm okulların %2,9'unu (10 okul), 500 ile 982 arasında olanlar tüm okulların %8,4'ünü (29 okul) ve 982'den fazla olan okullar ise tüm okulların %8,6'sını (30 okul) oluşturdukları görülmektedir. Öğrenci sayısı çok olan okullarda Yabancı Dil dersinde akademik başarının ($\bar{X}=72,173$) öğrenci sayısı az olan okullara göre ($\bar{X}= 59,409$) daha fazla olduğu görülmektedir.

21 Gün ve Üzerinde Devamsızlık Yapan Öğrenci Sayısı 101’den Fazla Olan Okullar İçin Yabancı Dil Dersinde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkene İlişkin Bulgu



Şekil 61. CHAID Analizi sonucunun dördüncü düğümü (Node 4).

Şekil 61’de 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 101’den fazla olan okullar için Yabancı Dil dersinde akademik başarıyı açıklayan değişkenin “Toplam öğretmenlerin sayısı (aday, ücretli öğretmenler, görevlendirmeler dâhil)” [$F_{(1, 32)} = 23.487$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Toplam öğretmen sayısı 45 ve altında olan okulların düğüm 12’de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 59,654 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okullar tüm veri setinin %3,5’ini (12 okul) oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı Toplam öğretmen sayısı 45’den fazla olan okulların düğüm 13’de toplandıkları ve öğrencilerin ortalama akademik başarılarının 68,834 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan okulların tüm veri setinin %6,3’ünü (22 okul) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen sayısı daha az olan okullara göre Yabancı Dil dersinde ortalama akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre ve tüm dersler, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil dersleri için tüm sınıflar düzeyinde okulun

ortalama akademik başarısını açıklayan değişkenler özet tablolar halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6.

Tüm dersler ve Tüm Sınıflar Düzeyinde KSS’de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları

Düğüm	Göstergeler	Göstergeye ilişkin Durum	Akademik Başarı Ortalaması
Düğüm 0	Toplam öğretmen sayısı	5’ten az	73,194
		5-29 arasında	75,602
		29’dan fazla	79,135
Düğüm 1	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	5’ten az	76,515
		5’ten fazla	66,829
Düğüm 2	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	1’den az	80,085
		1-5 arasında	76,979
		5-49 arasında	74,397
		49’dan fazla	69,318
Düğüm 3	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	5’ten az	87,145
		5-20 arasında	82,911
		20-49 arasında	78,875
		49-101 arasında	77,156
		101’den fazla	74,505
Düğüm 4	Okulun yürütmekte olduğu projeler	Var	78,209
		Yok	74,962
Düğüm 6	Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu	Var	82,737
		Yok	78,569
Düğüm 7	Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu	Var	79,939
		Yok	75,499
Düğüm 8	Toplam öğretmenlerin sayısı	22’den az	72,080
		22’den fazla	79,031
Düğüm 9	Toplam öğrenci sayısı	500’den az	67,049
		500’den fazla	71,814
Düğüm 11	Okulda müzik odası bulunma durumu	Var	85,651
		Yok	81,815
Düğüm 12	Toplam öğrenci sayısı	833’den az	76,806
		833’den fazla	81,461
Düğüm 13	Toplam şube sayısı	36’dan az	75,074
		36’dan fazla	78,941

Tablo 7.

Tüm Sınıflar Düzeyinde Türkçe Dersinde KSS’de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları

Düğüm	Göstergeler	Göstergeye ilişkin Durum	Akademik Başarı Ortalaması
Düğüm 0	Toplam öğretmen sayısı	29’dan az	70,098
		29’dan fazla	74,843
Düğüm 1	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	1’den az	74,788
		1-5 arasında	71,763
		5-49 arasında	67,964
		49’dan fazla	62,608
		5’den az	83,700
Düğüm 2	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	5-20 arasında	78,428
		20-49 arasında	74,948
		49-101 arasında	72,490
		101’den fazla	70,137
		Var	78,652
Düğüm 3	Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu	Yok	73,599
		23’ten az	68,631
Düğüm 4	Okula yeni kayıt yaptıran çocuk sayısı	23’ten fazla	74,896
		5’den az	61,883
Düğüm 5	Toplam öğretmen sayısı	5-22 arasında	66,689
		22’den fazla	74,11
		500’den az	58,315
Düğüm 6	Toplam öğrenci sayısı	500’den fazla	68,097
		Var	81,135
Düğüm 8	Okulda müzik odası bulunma durumu	Yok	77,346
		833’den az	72,749
Düğüm 9	Toplam öğrenci sayısı	833’den fazla	77,696
		30’dan az	68,440
Düğüm 10	Toplam şube sayısı	30-36 arasında	71,863
		36’dan fazla	74,739

Tablo 8.

Tüm Sınıflar Düzeyinde Matematik Dersinde KSS'de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları

Düğüm	Göstergeler	Göstergeye ilişkin Durum	Akademik Başarı Ortalaması
Düğüm 0	Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu	Var	68,743
		Yok	64,246
Düğüm 1	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	20'den az	74,061
		20-49 arasında	67,807
		49-101 arasında	65,955
		101'den fazla	62,337
Düğüm 2	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	1'den az	68,909
		1'den fazla	61,610
Düğüm 3	Toplam öğretmen sayısı	14'den az	66,866
		14'den fazla	75,658
Düğüm 4	Toplam öğrenci sayısı	833'den az	65,918
		833'den fazla	71,680
Düğüm 5	Toplam öğretmen sayısı	37'den az	61,009
		37-54 arasında	65,996
		54'den fazla	69,227
Düğüm 6	Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmen sayısı	9'dan az	57,788
		9'dan fazla	64,611
Düğüm 7	Okulun toplam yerleşke alanı (m^2)	4373'den az	70,421
		4373'den fazla	64,522
Düğüm 8	Toplam öğretmen sayısı	5'den az	57,944
		5'den fazla	62,809

Tablo 9.

Tüm Sınıflar Düzeyinde Fen Bilimleri Dersinde KSS’de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları

Düğüm	Göstergeler	Göstergeye ilişkin Durum	Akademik Başarı Ortalaması
Düğüm 0	Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu	Var	73,509
		Yok	69,631
Düğüm 1	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	20’den az	78,178
		20-101 arasında	71,943
		101’den fazla	67,604
Düğüm 2	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	1’den az	73,583
		1-5 arasında	70,677
		5’ten fazla	64,776
Düğüm 3	Toplam öğretmenlerin sayısı	14’den az	71,339
		14’den fazla	79,686
Düğüm 4	Toplam öğretmen sayısı	37’den az	69,672
		37-254 arasında	71,573
		54’den fazla	74,909
Düğüm 5	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	45’ten az	61,643
		45’ten fazla	70,685
Düğüm 6	Okulda kütüphane bulunma durumu	Var	69,460
		Yok	75,416
Düğüm 7	Sosyal ve kültürel faaliyetlerde madalya kazanan çocuk bulunma durumu	Var	74,218
		Yok	68,593
Düğüm 8	Okulda fen laboratuvarı bulunma durumu	Var	67,443
		Yok	61,540

Tablo 10.

Tüm Sınıflar Düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersinde KSS’de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları

Düğüm	Göstergeler	Göstergeye ilişkin Durum	Akademik Başarı Ortalaması
Düğüm 0	Toplam öğretmenlerin sayısı	29’dan az	71,855
		29’dan fazla	76,275
Düğüm 1	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	1’den az	76,526
		1-5 arasında	73,974
		5-49 arasında	69,741
		49’dan fazla	63,608
Düğüm 2	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	20’den az	81,653
		20-49 arasında	75,993
		49-101 arasında	74,075
		101’den fazla	71,404
Düğüm 3	Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler	Var	78,404
		Yok	73,842
Düğüm 4	Okulda rehber öğretmenin bulunma durumu	Var	77,080
		Yok	72,709
Düğüm 5	Toplam öğretmenlerin sayısı	22’den az	67,048
		22’den fazla	76,708
Düğüm 6	Okula yeni kayıt yaptıran çocuk sayısı	150’den az	59,122
		150’den fazla	67,059
Düğüm 7	Okulda müzik odası bulunma durumu	Var	84,692
		Yok	80,180
Düğüm 5	Toplam öğretmenlerin sayısı	22’den az	74,536
		22’den fazla	79,219
Düğüm 10	Toplam şube sayısı	36’dan az	71,182
		36’dan fazla	76,555

Tablo 11.

Tüm Sınıflar Düzeyinde Yabancı Dil Dersinde KSS’de Yer Alan Göstergelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları

Düğüm	Göstergeler	Göstergeye ilişkin Durum	Akademik Başarı Ortalaması
Düğüm 0	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	1’den az	74,447
		1-49 arasında	72,049
		49-101 arasında	68,694
		101’den fazla	65,562
Düğüm 1	Okula yeni kayıt yaptıran çocuk sayısı	55’den az	72,001
		55’den fazla	83,413
Düğüm 2	Okulda resim odası bulunma durumu	Var	74,569
		Yok	66,803
Düğüm 3	Toplam öğrenci sayısı	500’den az	52,409
		500-982 arasında	68,297
		982’den fazla	72,173
Düğüm 4	Toplam öğretmen sayısı	45’den az	59,564
		45’den fazla	68,834
Düğüm 5	Okuldaki yönetici sayısı	1	70,575
		2	75,378
Düğüm 7	21 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan çocuk sayısı	20’den az	76,924
		20’den fazla	72,021

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenci başarısını etkileyen kriterleri şöyle sıralayabiliriz:

- Okulun büyüklüğüne ilişkin faktörler
- Öğrencilerin devamsızlık yapma durumları
- Eğitim öğretim yılı içinde okullarda proje yürütülme durumu
- Okulların müzik odası, fen laboratuvarı, resim odası gibi sahip oldukları fiziki imkanlar
- Öğrencilerin Sosyal ve kültürel faaliyetlerde başarılı olma durumları
- Öğretmenleri mesleki gelişim kapsamında hizmet içi eğitimlere katılma durumları

Okul büyüklüğüne ilişkin öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, okulda görev yapmakta olan yönetici sayısı, eğitim öğretim yılı içinde okula yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı ve okulun

yerleşke alanının büyüklüğü gibi faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir. Buna göre söz konusu faktörler bakımından büyük okullarda daha küçük okullara göre öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkması büyük okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik yapısının daha kırsal bölgelere göre genellikle iyi olması ve bu okulların sahip olduğu fiziki şartlar ve teknik alt yapının diğer okullara göre daha iyi düzeyde olmasına bağlanabilir. Özellikle hem tüm derslerde hem de her bir dersin tamamında öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının öğretmen sayısı az olan okullarda öğrenim gören öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim sürecinde başarıyı yakalamanın en önemli faktörü olan öğretmenlerin yeterli sayıda olması başarıyı arttıran kritik bir faktördür.

Öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili bir diğer konu ise öğrencilerin devamsızlık yapma durumlarıdır. Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında hem tüm derslerde hem de Türkçe, Matematik; Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil derslerinin her birinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça okulun ortalama akademik başarısının düştüğü görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin devamsızlık yapmalarında akademik başarıdaki düşüşün en iyi açıklandığı dersin İngilizce olduğu görülmektedir. Bir önceki bulguda akademik başarı için okullarda yeterli sayıda öğretmen bulunması zorunluluğu öğrencilerin başarılı olabilmesi için derslere düzenli olarak aktif katılımları zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir.

Elde edilen bulgulara göre eğitim öğretim yılı içinde projelerin yürütüldüğü okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının herhangi bir proje yürütülmeyen okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Esasında proje yürütülen okullarda akademik başarının yüksek çıkmasının bir sebep değil sonuç olduğu düşünülmektedir. Çünkü akademik başarının yüksek olduğu okullarda öğrencilerin bu tip projeler katılma konusunda daha istekli oldukları ve projelerde başarı sağlayacak akademik bilgi ve donanımına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum da doğal olarak yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde okul adına katılım sağlayacak ve proje yürütecek öğrenci sayısının fazla olması anlamına gelecektir.

Okulların müzik odası, fen laboratuvarı, resim odası gibi fiziki imkanlara sahip olmaları bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde tüm sınıfların ortalaması alındığında; fen

laboratuvarı bulunan okulların fen laboratuvarı bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının fen bilimleri dersinde daha yüksek olduğu, müzik odası bulunan okulların müzik odası bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının tüm derslerde ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinde daha yüksek olduğu, resim odası bulunan okulların resim odası bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının yabancı dil dersinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle temel bilimlerde öğrenciler için teorik bilgilerin yanında uygulama yapabilecekleri imkanların olmasının anlamaya katkıda bulunan bir faktör olacağı açıktır. Örneğin fen bilimleri dersinde sürtünmenin hareket ile ilişkisini anlamaya çalışan bir öğrenci fen laboratuvarında yapacağı bir deney ile hem görsel açıdan hem de teorik olarak konuya tam olarak hâkim olabilecektir. Sadece teorik bilgilerle desteklenmiş bir öğrenci aynı konuyu farklı durumlara uyarlamada eksik kalacaktır.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısının fazla olduğu okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarılarının yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmayan ya da daha az katılım sağlayan öğrencilerin bulunduğu okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okulları ile her yıl hem yerel, hem ulusal hem de uluslararası faaliyetlere çeşitli projeler ile katılım sağlamaları onların okula olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyeceği, okula olan aidiyet duygularını geliştireceği ve bunun da dolaylı olarak akademik başarılarına yansıtacağı düşünülmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılan yönetici ve öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğrencilerin Matematik ve Sosyal Bilimler derslerinin her birinde ortalama akademik başarılarının hizmet içi eğitimlere hiç katılmayan ya da daha az katılım sağlayan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki alanlarında gelişim sağlamak, çağın gereklerine uygun olarak sürekli kendilerini güncel tutabilecekleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlamalarının öğrenci başarısı üzerin de de olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerde elde ettikleri deneyimleri günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu teknolojik değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmenin bir aracı olarak kullanabilmelidirler. Bir öğretmen sadece okuldan

aldığı bilgilerle değil mesleki tecrübesini ve alan bilgisini sürekli güncelleyerek öğrencilerine en düzeyde faydalı olmalıdır.



BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle sonuçlar özetlenmiştir. Ardından araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak, araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı MEB KSS’de yer alan göstergeler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada Kurum Standartları Sisteminde yer alan mevcut durum göstergeleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki veri madenciliği yöntemlerinden biri olan Karar Ağaçları Yöntemlerinden CHAID analizi yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan 347 ortaokulda hem tüm derslerin ortalaması hem de Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil derslerinde ortalama akademik başarı puanlarının 70 puanın üzerinde olduğu, ancak Matematik dersinde ortalama akademik başarı puanının 70 puanın altında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil ve tüm derslerde elde ettikleri ortalama puanların MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 21. Maddesinde belirtilen 45 puanlık barajın üzerinde olduğu görülmektedir (MEB, 2014).

Her ders için en yüksek puan ortalamasına sahip okullar ile en düşük puan ortalamasına sahip okullar incelendiğinde bu okullar arasında çok fazla puan farkı olduğu görülmektedir. MEB

KSS'den elde edilen veriler doğrultusunda kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını hayata geçirerek okullar arasındaki niteliksel ve niceliksel farklılıkları gidermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2010, s.14). Bu amaç doğrultusunda özellikle bu okullar ile ilgili hangi kalite standartlarında sorunlar olduğunun ortaya konularak var olan problemlerin teşhis edilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; hem tüm derslerde hem de Türkçe, Matematik; Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil derslerinin her birinde okullarda görev yapan öğretmen ve bu okullarda eğitim gören öğrenci sayısının artmasının okulun ortalama başarısını da arttırdığı bulunmuştur.

Okulun büyüklüğünün göstergelerinden birisi olan okullardaki toplam şube sayısı göz önüne alındığında toplam şube sayısı fazla olan okulların az olanlara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının hem tüm derslerde hem de Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bir okulda görev yapmakta olan yöneticilerin sayısı ile eğitim öğretim yılı başlangıcında ve eğitim öğretim yılı içinde okula yeni kayıt, nakil vb. nedenlerle gelen çocukların sayısı da okul büyüklüğüne ilişkin göstergelerdendir. Eğitim öğretim yılı içinde okula yeni kayıt olan/nakil gelen çocukların sayısının fazla olduğu okullarda Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil derslerinin her birinde Akademik Başarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine yönetici sayısının fazla olduğu okullarda yönetici sayısı daha az olan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının yabancı dil dersinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Büyük okullara ilişkin bir başka gösterge de okulun yerleşke alanının büyüklüğüdür. Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; okulun toplam yerleşke alanı (bahçe alanı ve bina kullanım alanı) büyük olan okullarda toplam yerleşke alanı küçük olan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının matematik dersinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul büyüklüğü ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde sonuçların tutarlı görülmektedir. Örneğin bazı çalışmalarda okulun büyüklüğü ve öğrenci başarısı arasında doğru orantı bulunurken bazı çalışmalarda ise ters orantı bulunmuştur (Borland & Howsen, 2003, s.463). Ramirez, Cotton ve

Greenwaald vd.'den aktaran Slate & Jones, 2006, öğrenci başarısı açısından büyük ve küçük okullar arasında çok az farklılık olduğunu, okul büyüklüğü ve başarı arasındaki ilişki üzerine 31 çalışmanın gözden geçirdiği araştırmada küçük okulları savunan çalışmalar ile okul büyüklüğüne göre akademik başarının değişmediği çalışmaların eşit oranda olduğunu ve incelenen okulların hiçbirisinin büyük okullar lehine sonuç vermediğini, 60 farklı çalışmanın bir meta analizinin yapıldığı bir başka araştırmada ise öğrenci başarısı ile okul büyüklüğü arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Buna karşın Akkalkan, (2009); Özgüler, (2014); Kalfa, (2006); Friedkin & Necochea, (1988); Harnisch, (1987); Huang & Howley, (1993) bu çalışmanın sonuçlarını destekleyecek şekilde büyük okullarda öğrencilerin akademik başarılarının küçük okullara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul büyüklüğünde farklı çalışmalar çoğu zaman aksine sonuçlar üretir, çünkü okul büyüklüğünün etkileri karmaşıktır ve bir dizi faktöre bağlı olarak değişir. (Slate & Jones, 2006, s.2). Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olması özellikle büyük okulların bulunduğu çevrede sosyoekonomik koşulların ve bu okulların fiziki imkanlarının küçük okulların bulunduğu koşullara göre daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; hem tüm derslerde hem de Türkçe, Matematik; Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil derslerinin her birinde devamsızlık yapan öğrenci sayısı arttıkça okulun ortalama akademik başarısının düştüğü görülmüştür. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Altinkurt, (2008); Kablan, (2009); Özkan, (2018); Balkıs, Arslan & Duru, (2016); Özkanal & Arıkan, (2011); Dalkılıç & Aydın, (2016); Sarı & Özer, (2009); Yılmaz, Özdi, Tümtürk & Tümtürk, (2011); Lee & Romero, (2007); Moonie, Sterling & Figgs, (2008); ve Dollinger, Matyja & Huber, (2007) yaptıkları farklı araştırmalarda devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarılarının hiç devamsızlık yapmayan ya da daha az devamsızlık yapan öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Konu ile ilgili hem Türkiye’de hem de yurt dışında yapılan çalışmaların tamamında devamsızlık yapılan gün sayısı ile öğrencileri akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Hem araştırma sonucunda elde edilen bulgular hem de daha önce yapılmış olan çalışma sonuçlarına göre devamsızlık faktörünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde oldukça olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; eğitim öğretim yılı içinde projelerin yürütüldüğü okullarda proje yapılmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının tüm derslerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkiye’de ve Dünya’da konu ile ilgili literatürde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Avrupa Birliği (AB) projelerine yönelik çalışmaların yürütüldüğü okullarda sürecin mutlak bir hale gelmesi ancak o okulda öğrenim gören öğrencilerin belli bir akademik başarı düzeyine ulaşması ile mümkün olabilir. Bu nedenle projelerin yürütüldüğü okullarda sürecin bir çıktısı olarak akademik başarının yüksek olmasından ziyade akademik başarının yüksek olduğu okullarda proje yürütülme eğiliminin diğer okullara göre daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; rehber öğretmen bulunan okulların rehber öğretmen bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının tüm derslerde ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Önder, (2016); Akbaşlı, Kösece & Uçan, (2018) ve Kalfa, (2006) okullarda rehber öğretmen bulunmasının ve rehberlik faaliyetlerinin düzenli yürütülmesinin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlar okullarda yürütülen rehberlik faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Eğitim kurumlarındaki her bir sınıf rehber öğretmenin öğrenci başarısının artırılmasına yönelik gereken çalışmaları yapmalarının yanı sıra özellikle okullarda rehberlik öğretmenlerinin yapacakları çalışmaların da çok önemli olduğu görülmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; müzik odası bulunan okulların müzik odası bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının tüm derslerde ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Şendurur & Barış, (2002) tarafından yapılan araştırmada müzik dersi alan öğrencilerin almayanlara göre akademik başarılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle müzik odası bulunan okullarda öğrenciler bu mekanlarda daha fazla zaman geçirebilmekte olup bu durum araştırma sonucunda elde edilen bulguyu da doğrulamaktadır.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; eğitim öğretim yılı içerisinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılan yönetici ve öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğrencilerin Matematik ve Sosyal Bilimler derslerinin her birinde ortalama akademik

başarılarının hizmet içi eğitimlere hiç katılmayan ya da daha az katılım sağlayan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarının öğrenci başarısına etkisi ile ilgili az sayıda çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrenciler ile hizmet içi eğitime katılmamış öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırıldığı bir araştırmada hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin ders verdikleri öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. (Chamberlain'den aktaran Günel & Tanrıverdi, 2014, s.77). Atar, (2014) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise bilgi teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin bulunduğu okullarda fen bilimleri dersindeki ortalama akademik başarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar özellikle öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi seminerlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını dolayısıyla da öğrencilerin akademik başarılarını arttırmanın bir aracı olabileceği görülmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; kütüphanesi bulunan okulların kütüphanesi bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının fen bilimleri dersinde daha düşük olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genelinde kütüphane kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Kurulgan & Çekerol, (2008), Durukan, (2015), Çetin & Kınay, (2011); Yau & Park, (2014) öğrencilerin kütüphane kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında elde edilen bulguya dayanarak okullarda yer alan kütüphanelerin amacına dönük olarak yeterince kullanılmadığı söylenebilir. Ancak konu ile ilgili daha detaylı yorum yapabilmek için farklı araştırma verileri ile yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlerde (madalya, derece, başarı belgesi vs.) kazanan çocuk sayısının fazla olduğu okullarda öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ortalama akademik başarılarının yerel ve ulusal düzeyde sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmayan ya da daha az katılım sağlayan öğrencilerin bulunduğu okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında bu bulguyu destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle sosyal ve kültürel faaliyetlerde aktif bir şekilde yer alan okullarda

eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması bu tür faaliyetlerin öğrencilerde kuruma aidiyet hissini arttırması dolayısıyla diğerk derslere ilişkin tutumlarının da olumlu yönde gelişmesine neden olabilir. Ancak konu ile ilgili daha detaylı bir yargıya varabilmek için daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerektiği dşnlmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; fen laboratuvarı bulunan okulların fen laboratuvarı bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının fen bilimleri dersinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili Kurt & Yazıcı, (2018); Telli, Yıldırım, şensoy & Yalçın, (2004); Yazıcı & zmen, (2015); akır, şenler, Göçmen & Taşkın, (2007); Freedman, (1998) ve Bilir, (2019) tarafından yapılan araştırmalarda laboratuvar kullanımının ğrenci başarısına pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların tamamında ders içeriklerinin öğrencilere laboratuvar ortamında aktarılmasının klasik sınıf içi uygulamalara göre ğrenci başarısını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle fen bilimleri dersinde deneye dayalı anlatımın klasik anlatıma göre daha üstün olduğu dolayısıyla okullarda laboratuvarların ğretmen ve öğrencilerin tarafından etkin bir şekilde kullanılmasının bu derslerde ğrenci başarısını arttırmada kullanılabilecek argümanların en önemlilerinden birisi olduğu dşnlmektedir.

Ortaokullarda tüm sınıfların ortalaması alındığında; resim odası bulunan okulların resim odası bulunmayan okullara göre öğrencilerin ortalama akademik başarısının yabancı dil dersinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili literatür tarandığında okullarda resim odası bulunma durumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Güneş, (2016) tarafından yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu görsel sanatlar dersinin akademik başarılarına olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Müzik dersinde olduğu gibi görsel sanatlar dersi de genel olarak öğrencileri psikolojik açıdan rahatlatan dersler olduğundan bu dersler diğerk derslerde öğrencilerin başarılı olmasında etkili olabilir. Konu ile ilgili daha net yorum yapabilmek için yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu dşnlmektedir.

neriler

Bu araştırmada MEB tarafından geliştirilen KSS’de yer alan göstergeler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sistemden elde edilen göstergelerden birçoğunun öğrencilerin akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili

olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularıyla ve literatürde yapılan diğer araştırmalarla ortaya konulan bu ilişki ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin devamsız olduğu gün sayısı arttıkça okulun ortalama akademik başarısının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okullar tarafından mutlaka öz değerlendirme yapılarak devamsızlık durumlarının olumsuz etkilerinin saptaması ve devamsızlık nedenlerinin neler olduğunun araştırılarak bu etkileri ortadan kaldıracak önlemlerin mutlaka alınması gerekmektedir. Devamsızlık nedenlerine ilişkin çalışmalar hem okul yöneticileri tarafından okul bazında hem de ilçe, il ve Bakanlık düzeyinde karar alıcılar tarafından veriye dayalı olarak yapılmalı, özellikle okullar tarafından öz değerlendirme çerçevesinde önlem almaya yönelik yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları sadece eğitim öğretim yılı sonunda değil, eğitim öğretim sürecinin her aşamasında uygulanmalıdır. Okul yönetimi, sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmenleri sağlık sorunu, ekonomik sorunlar, akademik başarısızlık gibi devamsızlığa neden olacak faktörleri tespit etmelidir. Bunun için öncelikle devamsızlık yapan öğrencilerin aileleri ile sürekli iletişim halinde olunmalıdır. Her kurumun tüm bu tespitler neticesinde yapacakları eylem planlarında mutlaka devamsızlık nedenleri ve alınacak önlemlere ilişkin planlamalar yer almalıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde rehber öğretmeni bulunan okullarda eğitim gören öğrencilerin rehber öğretmen bulunmayan okullarda eğitim gören öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç her eğitim kurumu için rehberlik faaliyetlerinin ve dolayısıyla rehberlik öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle MEB tarafından yapılan öğretmen atama stratejisi geliştirilirken her okula bir rehberlik öğretmeni atanması hedefi konulmalıdır ve mevcut durumda Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından rehberlik öğretmeni olmayan kurumlara verilen destek devam ettirilmelidir.
3. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitimlere katılım sağlayan yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğrencilerin akademik başarılarına pozitif yönde etki yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her konuda değişim ve dönüşüm sürecinin baş döndürücü bir hızla değiştiği günümüz dünyasında öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini sürekli güncelleyebilmeleri için hizmet içi eğitimler her öğretmenin erişebileceği bir yapıya kavuşturulmalıdır. Çünkü okulların etkili ve verimli bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmesi ancak nitelikli

öğretmenlerle mümkün olabilir. Hizmet içi eğitimlerin her öğretmene sunulabilmesi için;

- a) MEB tarafından öğretmenlere yönelik merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri yerine yerelden sağlanan hizmet içi eğitimlerin sayısı ve niteliği artırılabilir. Bunun için her ilde hizmet içi eğitim ihtiyaç ve önceliklerini tespit edecek bir kurul oluşturulup bu kurulun üniversiteler başta olmak üzere diğer kurum ve kuruluşlarla yapacakları iş birlikleri ile oluşturulacak planlama neticesinde il milli eğitim müdürlükleri tarafından hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülebilir.
 - b) MEB bünyesinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin farklı alanlarda olmaları ve mesleki gelişim anlamında farklı ihtiyaçlara sahip olmaları düşünüldüğünde öğretmenlere kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma seçeneği sunulabilir. Bunun yollarından birisi de akredite olmuş kurumların sürece dahil edilmesidir. Bu kapsamda STK, üniversiteler, sendikalar gibi kurum ve kuruluşların sürece dahil edilmesi sağlanarak daha profesyonel bir hizmet içi eğitim faaliyet yönetimi sağlanabilir.
 - c) Her ilde bulunan üniversitelerde, MEB'e bağlı kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik kontenjan ayrılması ve öğretmenlerin kendi alanlarında lisansüstü eğitim almalarının teşvik edilmesi sağlanabilir.
4. Okulların fiziki imkânlarının bir ölçüsü olan fen laboratuvarı, müzik odası, görsel sanatlar odası, kütüphane gibi eğitim ortamlarının kalitesini artıracak faktörler öğrencilerin akademik başarısına doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle MEB tarafından yapılan eylem planlarında özellikle fiziki imkanları kısıtlı okullar önceliklendirilmeli, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi yanında niteliği arttıracak tedbirler alınarak bu ortamların etkin kullanımına yönelik il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile koordineli olarak çalışılmalıdır.
 5. MEB TEGM tarafından geliştirilen KSS'den elde edilen veriler ile yine MEB tarafından hem yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli anketleri hem de sistemden elde edilen istatistiki veriler ile özellikle okullar arasında var olan kalite farkını gidermeye yönelik akademik analizler yapılmalı, bu analizler yapılırken öğrenci akademik başarısı, yönetici ve öğretmen performansları ve paydaş algı düzeyleri il, ilçe ve okul düzeyinde tüm kullanıcılara sunulmalıdır. Özellikle sisteme veri girişi yapıldıktan sonra her kurumun kendi öz değerlendirme sonuçlarını gördüğü sistem raporu

geliştirilmelidir. Bunun için gösterge sayıları azaltılarak sistemin kullanıcı dostu bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Her okulun öz değerlendirme sonucunda öze dönük çarpıcı sonuçlar yer almalı, bu raporlarda gereksiz ayrıntı olabilecek veriler tespit edilerek okul karnesi niteliğinde raporlamanın yapılması sağlanmalıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarına yönelik belirli standartların geliştirilmesi ve bu standartları somutlaştıracak göstergelerin yer aldığı sistemlerin kullanılması okullar ile ilgili detaylı analizler yapılarak var olan problemlere ilişkin doğru teşhislerde bulunabilmek için oldukça hayati öneme sahip başarılı bir adımdır. MEB tarafından bünyesinde yer alan tüm okullardan bu verilerin toplanması ülke düzeyinde okullara ilişkin sorun alanlarının saptanabilmesi ve mevcut kaynakların daha verimli ve etkin kullanılabilmesi açısından olumlu çalışmalardır. Aynı zamanda okul düzeyinde de her kurumun kendi öz değerlendirme faaliyetlerini yapabileceği kullanışlı bir araçtır. Her yıl MEB tarafından toplanan bu bilgiler ciddi bir veri yığını oluşturmaktadır. Bu yüzden toplanan bu veriler belirlenen standartlar çerçevesinde sistematik bir şekilde analiz edilerek belirlenecek politikalar ve atılacak adımlar için kılavuz niteliğinde olmalıdır. Özellikle KSS’de toplanan verilerin MEB tarafından daha önce öğrenci başarısı ile ilişkilendirilerek veya farklı yönlerden yaklaşılarak okullar arasındaki niteliksel farkları görmeye yönelik çalışmaların yeterince yapılmamış olması ve okullar tarafından hem algısal yarar anketlerinin hem de istatistiksel veri setinin öz değerlendirme aracı olarak etkin bir şekilde kullanılamıyor olması sistemin kullanımında yetersiz kalan yönler olarak belirtilebilir.

Kurum düzeyinde okullar tarafından öz değerlendirme yaklaşımının benimsenerek okul geliştirme aracı olarak kullanılabilmesi için KSS raporlama ekranlarının güncellenmesi, en önemlisi de bu raporlar doğrultusunda ortaya çıkan problem alanlarına göre kaynakların etkin kullanımına yönelik mevzuat çalışmasının yapılması gerekmektedir. Çünkü okullar arasındaki kalite farkının giderilebilmesi için kaynakların hedeflenen alanlara yönlendirilmesi hayati önem taşımaktadır.

Bu araştırmada MEB KSS’de yer alan göstergeler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki ortaya konulurken yapılan analizlerde kullanılan öğrenci başarı puanları standardize edilmiş puanlar olmayıp, öğretmenlerin 5,6,7 ve 8. sınıflarda eğitim öğretim yılı boyunca farklı derslerde öğrencilere verdiği puanlardır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adams, D. (1998). Eğitimde kalitenin tanımlanması. (Çev. Cemaloğlu, N.). *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(14), 233-248.
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2013). İlköğretim kurumları standartları (İKS) uygulamasına dair okul yöneticilerinin görüşleri (Erzincan ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 129-144.
- Akbaşlı, S., Kösece, P., & Uçan, M.B. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-110.
- Akdağ, M. (2005). Toplam kalite yönetimi ve örgüt içindeki yeri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 161-164.
- Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C.C. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155.
- Aktan, C.C. (2012). Organizasyonlarda toplam kalite yönetimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 4(2), 235-262.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

- Atar, H. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMMS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2015). *Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa'da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar*. Lüksemburg: Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Balcı, A. (2005). Kamu örgütlerinde toplam kalite yönetimi uygulanması: olumlu perspektifler ve olası zorluklar. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 2(5), 196-211.
- Balkıs, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1819-1831.
- Barlı, Ö., Avcı, İ., & Avcı, S.B. (2012). EFQM mükemmellik modelinin Türkiye'deki bazı üst kurullarda değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 27-135.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu.
- Başaran, İ.E. (1994). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bengisu, M. (2007). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*. 2(7), 739-749.
- Berkün, İ. T. (1975). *Standardizasyon ve Türkiye'deki Uygulamaları*. Ankara: Saim Toraman Matbaası.

- Bilir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi basit elektrik devreleri ünitesinde laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Borland, M.V., & Howsen R.M. (2003). An examination of the effect of elementary school size on student academic achievement. *International Review of Education*, 49, 463-474.
- Bozkır, S.A., Gök, B., & Sezer, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin interneti eğitimsel amaçlar için kullanmalarını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle tespiti*. Bilimde Modern Yöntemler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2013). *Eğitim denetiminde yeni bir eğilim: okul öz değerlendirmesi*. V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Bölükbaşı, İ. (2005). *Öğrenci başarısını etkileyen kritik faktörlerin belirlenmesi: Bir veri madenciliği yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 47-65.
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 23-29.
- Conti, T. (1998). *Kurumsal özdeğerlendirme*. (Çev. Günhan GÜNAY). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.
- Cortez, P., & Silva, A.M.G. (2008). *Using data mining to predict secondary school student performance*. 5 Yıllık Gelecek İş Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Porto, 5-12.
- Cuttance, P. (1991). Monitoring educational quality through performance indicators for school practice. *American Educational Research Association annual meeting*, 1-23.

- Çakır, N.K., Şenler, B., & Taşkın, B.G. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5(4), 637-655.
- Çetin, Y., & Kınay, H. (2011). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin akademik başarısı ile kütüphaneden ödünç alınan kitaplar arasındaki nedensel ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1347-1361.
- Çınar, R. (1985). Standardizasyonun sosyo-ekonomik önemi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 135-142.
- Çoban, Ö. (2011). *Okul aktörlerinin ilköğretim kurumları standartları konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 122-136.
- Dalkılıç, F., & Aydın, Ö. (2016). *Öğrencilerin devamsızlıklarının akademik başarıları üzerine etkisi: Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örneği*. Ejercongress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı. Ankara: Anı.
- Demirci, S.F. (2011). Eğitim ve verimlilik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 141, 14-21.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35, 1-12.
- Diaz-Perez, F.M., & Bethecourt-Cejas, M. (2016). CHAID algorithm as an appropriate analytical method for tourism market segmentation. *Journal of Destination Marketing & Mangement*, 5(3), 275-282.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 503- 519.
- Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.
- Doğan, V., & Özdamar, K. (2003). Chaid analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Tıp Bilimleri Dergisi*, 23, 392-397.

- Dollinger, J.S., Matyja, A.M., & Huber, J.L. (2007). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot?, *Journal of Research in Personality*, 42, 872–885.
- Durukan, A.Y. (2015). Neden kütüphane öğretmenine ihtiyacımız var?, *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 46-49.
- EARGED, (2007). *Öğrenci merkezli eğitim*. Ankara: Gazi Mesleki Eğitim Matbaası.
- Eaton, J.S. (2006). Accreditation and recognition in the united states. washington dc: council for higher education accreditation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494266.pdf> adresinden erişilmiştir.
- EFQM-KalDer. (1999). *Özdeğerlendirme yöntemleri ve uygulama rehberi*. İstanbul: KalDer.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington D.C.: Albert Shanker Institute. <http://www.shankerinstitute.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Emel, G.G., & Taşkın, Ç. (2005). Veri madenciliğinde karar ağaçları ve bir satış analizi uygulaması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 221-239.
- Ensari, H. (1999). *21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Ankara: Anı.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem.
- Erişen, Y. (2003). Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: standartların belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi I*(3), 285-301.
- Erkılıç, T.A. (2007). Toplam kalite yönetimi ilkelerinin yönetim yaklaşımları bağlamında tartışılması. *GAU J. Soc. & Appl. Sci.*, 2(4), (50-62).
- Faubert, V. (2009). School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. OECD Eğitim Çalışma Belgeleri, No.42, OECD. doi:10.1787/218816547156.

- Freedman, M.P. (1998). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 343-357.
- Friedkin, N. E., & Necochea, J. (1988). School system size and performance: A contingency perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 237-249.
- Fushimi, A. (2014). *School self-evaluation for quality improvement: investigating the practice of the policy in Kenya*. Doktora Tezi, Sussex Üniversitesi, Brighton.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. *Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 346-358.
- Güçlü, N., & Gülbahar, B. (2006). Türk eğitim sisteminde toplam kalite yönetiminin uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 226-239.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gültekin, M., & Anagün, S.Ş. (2006). Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Gümüsoğlu, Ş. (1995). *İstatistiksel Kalite Kontrolü*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmet içi eğitimler: kuramsal ve akademik hafız (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güneş, A. (2016). Ortaokullardaki görsel sanatlar dersinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 303-318.

- Hamzah, M.I.M., & Tahir, H.B.M. (2013). A glimpse into school self-evaluation in Malaysia: Are we doing the right things? Or are we doing the things right? *Asian Social Science*, 9(12), 50-59.
- Hanushek, E.A., & Ettema, E. (2017). Defining Productivity in Education: Issues and Illustrations. *The American Economist*, 62(2) 165-18.
- Harnisch, D. L. (1987). Characteristics associated with effective public high schools. *Journal of Educational Research*, 80, 233-240.
- Helvacı, M.A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 41-60.
- Hergüner, G. (1998). Eğitimde toplam kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 11-22.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J. & Hofman, W.H.A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev). Ankara: Nobel.
- Huang, G., & Howley, C. (1993). Mitigating disadvantage: effects of small-scale schooling on student achievement in alaska. *Journal of Research in Rural Education*, 9, 137-149.
- Hulpia, H., Valcke, M., & Verhaeghe, J.P. (2004). *The use of performance indicators in a school improvement policy. What do experts say about it?* Amerikan Eğitim Araştırma Derneği'nde sunulmuş bildiri, San Diego.
- İstanbul Sanayi Odası. (2005). *Türkiye'de dış ticarete standardizasyon uygulamaları*. İstanbul: İstanbul Sanayi Odası Yayınları.
- Kablan, Z. (2009). Öğretmen adaylarının derse devamının öğrenme başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 25(1), 22-32.

- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan “tky merkezi” ve “eğitim programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kalfa, Yerten. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabay, E. (2014). Öğrencilerin seviye belirleme sınavı başarılarını açıklayan okul dışı değişkenlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 640-659.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Karakütük, K. (2016). Eğitimin ekonomik temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* İçinde (s. 135-139). Ankara: Anı.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20), 313-324.
- Kovacic, Z.J. (2010). *Early prediction of student success: mining students enrolment data*. proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE), Open Polytechnic, Wellington, New Zealand.
- Koyuncugil, A.S. (2007). Veri madenciliği ve sermaye piyasalarına uygulaması. *Sermaye Piyasası Kurulu Araştırma Raporu, Araştırma Dairesi*, 28.02.2007 ASK/1.
- Kurt, A., & Yazıcı, M. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 295-320.
- Kurt, Ç., & Erdem, A. (2012). Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 15(2), 111-116.
- Kurulhan, M., & Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Küçük, O. (2004). *Standardizasyon ve Kalite*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

- Lee, Y.S., & Romero, M. (2007). *A national portrait of chronic absenteeism in the early grades*. New York: National Center for Children in Poverty.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools: a story of change*. London: Routledge.
- Maimon, O., & Rokach, L. (2008). *Data mining with decision trees: theory and applications*. USA: World Scientific.
- McBeath, J. (2005). A New Relationship with Schools: inspection and self-evaluation. *Leadership for Learning*, 5, 1-7.
- MEB- UNICEF. (2011). *İlköğretim kurumları standartları kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB, (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye-2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1999). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı toplam kalite yönetimi uygulama projesi kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *MLO modeli*. Ankara: EARGED Yayınları.
- MEB. (2017). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları veri giriş rehber kitabı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Mergen, A.E. (1993). Toplam kalite yönetimi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 9(2), 25-33.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: some lessons of an European Experience. *Article published in the journal "School Effectiveness and School Improvement"*, 14(1), 1-21.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 27 Temmuz 2014.

- Moonie, S., Sterling, D.A., & Figgs, L.M. (2008). The relationship between school absence, academic performance, and asthma status, *American School Health Association*, 76, 8-24.
- Nayir, F. (2013). Eğitimde kalite geliştirme sürecinde okul değerlendirmenin rolü. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 119-134.
- Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1345-1361.
- Önder, E. (2018). Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 837-848.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(3), (377-387).
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S.M. (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y., Turan, S., Eskicumalı, A., Akyüz, Y., Aslanargun, E., Öztürk, F. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özevren M. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özgüler, N. (2014). *İlk ve ortaokullarda okul büyüklüğünün bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgüzel, S. (2016). Yükseköğretimde standardizasyon ve akreditasyon; çok kültürlü toplumlu Hollanda örneği. *Hastane Önsesi Dergisi*, 1(1), 17-25.

- Özkan, U.B. (2018). Devamsızlık ve akademik başarı: Seçilmiş ülkeler ve Türkiye arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 53-70.
- Özkanal, Ü., & Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at esogu english preparatory school. *Journal of Language Teaching*, 2(1), 68-72.
- Öztürk, F.Z. (2014). İlköğretim kurumları standartlarının uygulanmasına yönelik il eğitimcilerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(4), 1156-1170.
- Peker, Ö. (1994). Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi*, 27, 52-75.
- Peker, Ö. (1996). Eğitimde kalite ve akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 19-39.
- Peşkircioğlu N, (1990). Toplam kalite güvenilirliği programlarının entegre bir parçası olarak taguchi yöntemi. *Verimlilik Dergisi*, 19(4), 65-92.
- Purkey, C.S, & Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal* 83, 452-457.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sarı, A., & Özer, H. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, Atatürk Üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: Ipskamp.
- Slate, John R.; Jones, Craig H. (2006). Effects of School Size: A Review of the Literature with Recommendations. *Essays in Education*, 13, 1-24.
- Sözmen, Y. (2004). Eğitimde kalite yaklaşımları. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 16(3), 3-10.

- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633.
- Şendurur, Y., & Barış, D.A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.
- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir.
- TDK. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara. (10. Baskı).
- Tekin M. (1999). *Toplam kalite yönetimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Telli, A., Yıldırım, H.İ., Şensoy, Ö., & Yalçın, N. (2007). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, S., & Zıngıl, G. (2013). *Okul değerlendirme-teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüzüntürk, S. (2010). Veri madenciliği ve istatistik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 65-90.
- UNICEFF, (2006). *Çocuk dostu okul-kılavuz kitap*. Ankara: Yorum.
- UNICEFF, (2009). *Çocuk dostu okullar- el kitabı*. New York: Birleşmiş Milletler Çocuk Yardım Fonu.
- Ünal, S. (1999). Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimi öğeleri ve uygulamalarda karşılaşılan engeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 341-351.

- Yakar, A. (2015). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. A. Türkoğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim (Dünya Ülkelerinden Örneklerle)*. İçinde (s. 37-61/245-275). Ankara: Anı.
- Yau, J., & Park, H.S. (2014). The relationship between library use and academic achievement of english and spanish-speaking hispanic american students. *Educational Research Quarterly*, 37(4), 3-18.
- Yazıcı, E.K., & Özmen, H. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 92-117.
- Yenilmez, K., & Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* 19, 251-268.
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yıldız, G., & Ardıç, K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 73-82.
- Yılmaz, C., Özdi, T., Tümtürk, A., & Tümtürk, E. (2011). *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrencilerin devamı ile başarı notları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, XI. Üretim Araştırmaları Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11467/509/M00336.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon, https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yörük, S., & Şahin, B. (2012). Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri. *AKU Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 352-368.
- Zıngıl, G. (2012). *İlköğretim kurumları standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER



Ek 1. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Yönergesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 45512797-20-E.4042083
Konu : Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim
Kurumları Standartları Uygulama
Yönergesi

27.03.2017

BAKANLIK MAKAMINA

İlgi : 25/12/2014 tarihli ve 30140611/20/6928377 sayılı Makam Oluru.

İlköğretim kurumlarında sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin tespit edilerek geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi için Genel Müdürlüğümüzce geliştirilen ve ilgi Makam Oluru ile yürürlüğe konulan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi, Genel Müdürlüğümüzce güncellenerek son hali verilmiş olup tekrar uygulamaya konulmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ekte son hali yer alan "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi"nin yürürlüğe konulması hususunu olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Genel Müdür

Uygun görüşle arz ederim.

Yusuf TEKİN
Müsteşar

OLUR
27.03.2017

İsmet YILMAZ
Bakan

Ek: Okul Öncesi Eğitim ve
İlköğretim Kurumları Standartları
Uygulama Yönergesi (4 sayfa)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için: Murat AKYÜZ-Görevli Öğretmen
Tel: (0 312) 413 27 06
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4cbc-0fda-36e8-82f5-4569 kodu ile teyit edilebilir.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARI UYGULAMA YÖNERGESİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak, Tanımlar ve İlkeler

Amaç

MADDE 1- (1) Bu Yönergenin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında çocuğa sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmak için oluşturulan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi kapsamında okul gelişimine yönelik planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmaları ile bu çalışmaları yürüten yönetim organlarının görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2- (1) Bu Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatınca Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi kapsamında yapılacak iş ve işlemleri kapsar.

Dayanak

MADDE 3- (1) Bu Yönerge, 5 / 1/ 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 14 /6/ 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 20 /6/ 2012 tarihli ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, 25 /8/ 2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 26 /7/ 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4- (1) Bu Yönergede geçen;

- a) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,
- b) Genel Müdürlük: Temel Eğitim Genel Müdürlüğünü,
- c) İlköğretim Kurumları: Bakanlığa bağlı resmî ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarını,
- ç) Kurum Standartları: Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartlarını,
- d) Kurum Standartları Modülü: Kurum Standartlarına yönelik veri girişlerinin yapıldığı ve bu veriler aracılığıyla okul, ilçe, il ve Bakanlık düzeyinde analitiklerin oluşturulduğu Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) veri tabanı üzerinde yer alan modülü,
- e) Kurum Standartları Sistemi: Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlarında çocuğa sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmak için oluşturulan ve okulun gelişimine yönelik okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulları ile merkez ve taşra teşkilatı birimlerinde yapılacak olan planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmalarının bütünü,
- f) Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Bakanlığa bağlı resmî anaokulları ile ilköğretim kurumları bünyesinde bulunan ana sınıflarını ifade eder.

İlkeler

MADDE 5- (1) Kurum Standartları Sisteminin uygulanmasında ve geliştirilmesinde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur:

- a) Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin genel amaç ve hedefleriyle tutarlı olmak.
- b) Çocuk odaklı yaklaşımı ve çocuğun yararını esas almak.
- c) Karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı yapmamak.
- ç) Dezavantajlı çocukların eğitim ve gelişim haklarına duyarlı olmak.
- d) Tarafsız, şeffaf ve kurumsal gelişime açık olmak.

- e) Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, çocukların ve velilerin okul gelişim sürecine katılımını sağlamak.
- f) Kurum Standartları verilerini öz değerlendirme anlayışıyla okulun sürekli gelişimi için kullanmak.
- g) Kurum Standartları verilerini okulun denetiminde esas alınacak bir ödül ya da ceza aracı olarak değil, okulu geliştirmenin, desteklemenin ve rehberlik etmenin bir aracı olarak kullanmak.
- h) Kurum Standartları verilerini okul, ilçe, il ve Bakanlık düzeyinde durum saptama, ihtiyaçları belirleme, planlama, kaynakları yönlendirme, izleme, değerlendirme ve rehberlik etme süreçlerinde işlevsel bir araç olarak kullanmak.

İKİNCİ BÖLÜM

Kurum Standartları Veri Toplama ve Değerlendirme Süreci

Veri türleri, veri kaynakları ve veri toplama araçları

MADDE 6- (1) Kurum Standartları Modülünden elde edilen mevcut duruma ilişkin veriler, alt standartları karşılama düzeylerine ilişkin veriler ve algısal yarar anketlerine ilişkin veriler aşağıdaki veri kaynağı ve araçlarından yararlanılarak derlenir:

- a) Mevcut duruma ilişkin veriler, MEBBİS üzerindeki okul kayıtlarından ve okul yöneticilerinin beyanından elde edilir.
- b) Alt standartları karşılama düzeylerine ilişkin veriler, Kurum Standartları Modülünün mevcut durum bölümündeki verilere dayanarak sistemde yer alan ölçütler doğrultusunda Kurum Standartları yazılımı aracılığıyla otomatik olarak hesaplanır.
- c) Algısal yarar anketlerine ilişkin veriler, yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından (okul öncesi ve 1.sınıf öğrencileri hariç) doldurulan algısal yarar anketlerinden elde edilir.
- ç) Algısal yarar anketlerinin doldurulması okuldaki yönetici, öğretmen ve okul aile birliği yönetim kurulu üyeleri için zorunludur; öğrenci ve veliler için ise gönüllülük esasına dayanır. Kurum Standartları Modülünün veri girişine açıldığı tarihten itibaren, öğrenci ve velilerin sisteme giriş yapmaları için sınıf/şube rehber öğretmenlerinden gerekli bilgilendirme ve rehberlik yapılır.

Veri girişi

MADDE 7- (1) Kurum Standartları veri girişlerinde mevcut duruma ilişkin veriler, kullanıcılara tanımlanmış kullanıcı adı ve şifresi kullanılarak; Genel Müdürlükçe belirlenen zamanlarda aşağıdaki usul ve esaslara göre yapılır:

- a) Mevcut durum verileri, okul müdürü ya da yetkili kılacağı bir müdür yardımcısı tarafından sisteme girilir.
- b) Algısal yarar anketleri, yöneticiler ve öğretmenler tarafından İnternet ortamında doldurulur.
- c) Algısal yarar öğrenci anketleri, öğrenciler tarafından evde ya da okulda bilgisayar ortamında doldurulur. İhtiyaç duyulduğunda anketlerin doldurulması sırasında sınıf /şube rehber öğretmenin rehberlik etmesi sağlanabilir. Çocuklardan özel eğitim ihtiyacı olanların anketi doldurulması, okulun rehber öğretmeni veya sınıf/şube rehber öğretmeni desteğinde gerçekleştirilebilir.
- ç) Algısal yarar veli anketleri, veliler tarafından evde ya da okulda bilgisayar ortamında doldurulur. Velilerden engellilik, okuma yazma bilmeme ve/veya bilgisayar kullanamama gibi durumu olanların anketi doldurulması için okulun rehber öğretmeni veya sınıf/şube rehber öğretmenin desteği sağlanır. İnternete erişim imkânı olmayan velilerden sisteme veri girişi yapmak isteyenlere okulda gerekli imkânlar sağlanır.

Verilerin raporlanması

MADDE 8- (1) Kurum Standartlarına göre toplanan verilerden "Kurum Standartları Analitikleri" hazırlanır. Bu analitikler, okulu izleme, değerlendirme, destekleme, geliştirme ve okula rehberlik etmenin bir aracı olarak kullanılır.

(2) Kurum Standartları analitikleri; okul, ilçe, il ve merkezî düzey için hazırlanır. Bu raporlara, her düzeyde tanımlanmış yetkililer tarafından Kurum Standartları Modülü üzerinden erişilir. Kurum Standartları analitikleri veri girişlerinin tüm kurumlara kapatılmasından itibaren Kurum Standartları Modülünden alınır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Görev ve Sorumluluklar

Okul müdürlüklerinin görev ve sorumlulukları;

MADDE 9- (1) Okul müdürlüğü;

- a) Mevcut durum girdilerine veri oluşturacak belge ve bilgilerin önceden hazırlanmasını okuldaki tüm çocuk, veli, öğretmen ve okul bilgilerinin MEBBİS ve e-Okul üzerinden güncellenmesini ve eksik olan bilgilerin tamamlanmasını,
 - b) Çocuk, veli ve öğretmenlerin Kurum Standartları hakkında bilgilendirilmesini ve algısal yarar anketlerinin doldurulması için gerekli teşvikin yapılmasını,
 - c) Kurum Standartları ile ilgili faaliyetlerin yıllık çalışma programı içerisinde gösterilmesini,
 - ç) Veri toplama sürecinde okul olanakları ile çözümlenemeyen sorunların il/ ilçe milli eğitim müdürlüğüne bildirilmesini,
 - d) Okul Kurum Standartları analitiklerinin, öğretmenler kurulunda değerlendirilerek okul ihtiyaçlarının belirlenmesini, önceliklendirilmesini ve gerek duyulan alanlarda daha ayrıntılı analizler yapılmasını,
 - e) Kurum Standartları analitiklerinin analiz sonuçlarına dayandırılarak okul gelişim planının hazırlanmasını,
 - f) Okulun hazırlayacağı projeler ile faaliyet ve eylem planlarının hazırlanmasında Kurum Standartları verilerinden yararlanılmasını,
 - g) Algısal yarar anketlerini doldurmak için yeterli teknik bilgi ve imkânı olmayan veliler için gerekli desteğin verilmesini
- sağlar.

İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin görev ve sorumlulukları

MADDE 10- (1) İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri;

- a) Kurum Standartları uygulamaları kapsamında verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve raporlanması sürecinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarına rehberlik edilmesini ve veri giriş sürecinin takip edilmesini,
 - b) İlgili birim ve sorumlulara, araştırma, ihtiyaç belirleme, planlama, kaynak tahsisi, izleme ve değerlendirme gibi konularda yararlanılmak üzere veri ve bilgi desteği sunulmasını,
 - c) Stratejik planın ve faaliyet raporunun hazırlanmasında Kurum Standartları verilerinden yararlanılmasını,
 - ç) Kurum Standartları il/ilçe analitiklerine göre ihtiyaçların belirlenmesini, önceliklendirilmesini, planlanmasını, kaynakların bu ihtiyaçlara göre yönlendirilmesini, çalışmaların izlenmesini ve değerlendirilmesini,
 - d) Kurum Standartları sürecinde belirlenen sorunların il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin olanakları ile çözülmesini, çözülemeyen sorunların bir üst makama bildirilmesini
- sağlar.

Bakanlık maarif müfettişlerinin görev ve sorumlulukları

MADDE 11 (1)- Bakanlık maarif müfettişleri;

- a) Kurum Standartları ile ilgili faaliyetlerin yıllık çalışma programı içerisinde gösterilmesini,
- b) Rehberlik ve denetime gideceği okulların raporları ile il/ilçe analitiklerine göre okul gelişmelerinin izlenmesini,
- c) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında, Kurum Standartlarına göre algısal yarar düzeyine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında belirgin tutarsızlık bulunduğu, görüşmeler yaparak durumun incelenmesini,
- ç) Okul tarafından Kurum Standartları Modülüne girilmiş olan verilerin, ihtiyaç duyulması hâlinde doğrulama kaynaklarından (okuldaki kayıtlar, dokümanlar, tutanaklar ve benzeri) doğrulanmasını,

- d) Bu Yönerge kapsamında yapılan çalışmaların kontrol edilmesini, varsa eksik uygulamaların tamamlanması yönünde rehberlik edilmesini,
- e) Kurum Standartları Modülündeki Bakanlık maarif müfettişleri ile ilgili alanların doldurulmasını sağlar.

Genel Müdürlüğün görev ve sorumlulukları

MADDE 12- (1) Genel Müdürlük;

- a) Gerekğinde Kurum Standartları Sisteminde güncellemelerin yapılmasını,
- b) Kurum Standartlarının etkili bir şekilde uygulanması için planlama yaparak valiliklerce gerekli tedbirlerin alınmasını,
- c) Kurum Standartları analitiklerine göre izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılmasını ve elde edilen sonuçların eğitim politikalarının geliştirilmesinde kullanılmasını sağlar.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Yürürlükten kaldırılan mevzuat

MADDE 13- (1) 25/12/2014 tarihli ve 30140611/20/6928377 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe konulan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurum Standartları Uygulama Yönergesi yürürlükten kaldırılmıştır.

Yürürlük

MADDE 14- (1) Bu Yönerge onay tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 15- (1) Bu Yönerge hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

Ek 2. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Resmi Duyurusu



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 30140611-708.99-E.7275416
Konu : Kurum Standartları Sistemi Veri Girişi

10.04.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 27.03.2017 tarih ve 45512797-20-E.4042083 sayılı Makam Oluru ile yayımlanan Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi Uygulama Yönergesi.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi ile Genel Müdürlüğümüze bağlı tüm kurumlar (okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ve yatılı bölge ortaokulları) ile imam hatip ortaokullarının belirlenen minimum yeterliliklere erişmesi hedeflenmektedir. Nihai amacımız ise kurumlarımızdaki bu yeterlilikleri ölçüt olarak güçlü ve saygı yönlerimizi belirlemek, ihtiyaçlarımız doğrultusunda gerekli iyileştirici çalışmalarda bulunmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve faydacı eğitim politikaları geliştirmektir.

Okullarda çocuklarımıza sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve çocukların sistemi kullanarak görüşlerini içtenlikle ve doğru olarak yansıtmaları sistemin amacına ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Kurumlarda eğitim niteliğinin geliştirilmesi ancak sistemin tüm paydaşlarının özverili çalışması ile mümkün olacaktır.

Bu kapsamda güncelleme çalışmaları tamamlanan ilgi Yönerge yayımlanmış olup Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Modülü 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı için veri girişine 09.04.2018 tarihinde açılmıştır.

Söz konusu yönerge doğrultusunda sistemde yer alan algısal yarar anketleri okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının yöneticileri, öğretmen, veli ve öğrencileri (okul öncesi ve 1. sınıf öğrencileri hariç) tarafından **9 Nisan - 29 Haziran 2018** tarihleri arasında doldurulacak; mevcut durum veri girişleri ise bütün okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının yöneticileri tarafından **21 Mayıs - 29 Haziran 2018** tarihleri arasında yapılacaktır.

Kurum Standartları Modülünden sağlıklı veriler alabilmek için ekte yer verilen iş ve işlemlerin yapılan açıklamalar doğrultusunda yerine getirilmesi gerekmektedir.

Konu ile ilgili Valiliğinizce gerekli tedbirlerin alınması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ek:

- 1- İlgi Makam Oluru ile Yayımlanan Yönerge (5 sayfa)
- 2- Açıklamalar (4 sayfa)

DAĞITIM :
Gereği :
B Planı

Adres: Milli Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No.98 5. Kat A Blok
Elektronik Ağ: <http://tegm.meb.gov.tr>
e-posta: makyuz@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat AKYÜZ
Tel: 0 312 413 27 06
Faks: 0 312 417 71 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f0e2-4793-3c97-9977-34bd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veri Kullanım İzin Onayı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.6351860
Konu : Tez Önerisi

27.03.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Genel Müdürlüğümüzde 08/03/2019 tarihinde ve 5030851 sayıda işlem gören yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Murat AKYÜZ, Doç. DR. Türker KURT'un danışmanlığında yürüttüğü "Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Standartları Sisteminde Yer Alan Göstergeler İle Öğrencilerin Akademik Başarısı Arasındaki İlişki" konulu ilgi (a) tez önerisi Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından "Araştırma İzin Talebi Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgesi kapsamında incelenmiştir.

İlgi (a) başvurunuzun İncelemesi sonucunda;

2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleşen eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretim süreçleri ve destek hizmetler standart alanlarına ait mevcut durum verileri ile Ankara, Eskişehir illerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7, 8. sınıflarda tüm derslerde gerçekleşen ortalama akademik başarı verilerine okul bazlı verilere ihtiyaç duyulduğu ilgi (a) yazı ekinde belirtilmektedir.

Bu bağlamda; ilgi (b) Genelgenin 2. Maddesi hükümleri gereğince "6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun olarak yapılacaktır." hükmü bulunmaktadır.

Yukarıda açıklanan hüküm gereğince **(veri paylaşımının 3. şahıslarla paylaşılması)** gizliliği hususuna dikkat edilerek araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda yürütülmesinde herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr.Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AKARSUŞef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d18b-01d4-3b33-82d5-fca4 kodu ile teyit edilebilir.

Ekler:

1-İlgi (a) yazı ve ekleri

DAĞITIM:

Gereği:

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Bilgi:

Ankara, Eskişehir

İl Millî Eğitim Müdürlükleri)

(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı
gönderilmeyecektir.)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA

Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

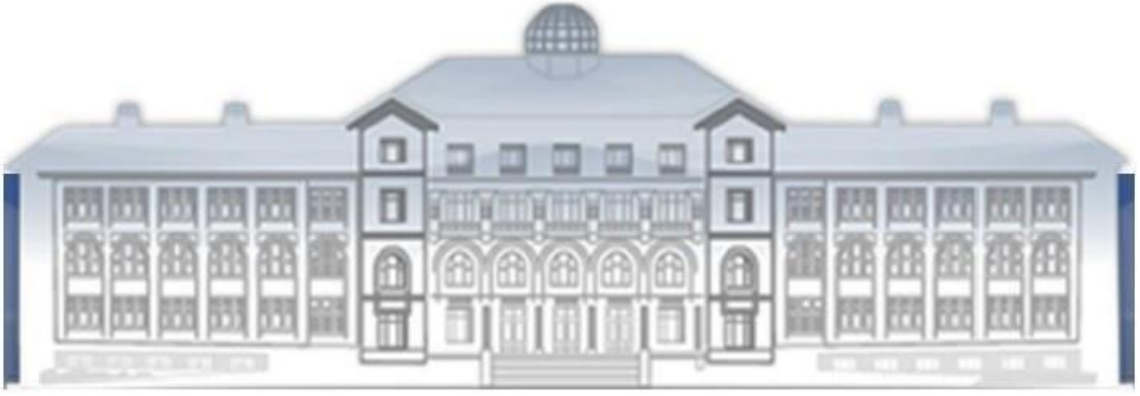
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AKARSUŞef

Tel: (0 312) 413 13 31

Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d18b-01d4-3b33-82d5-fca4 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR