

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**İSTANBUL'DAKİ ARAP EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLER AÇISINDAN EĞİTİM ORTAMININ YETERLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR ÖLÇEK GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Jehad ALOWYD

**İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi Programı**

Şubat, 2021



**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**İSTANBUL'DAKİ ARAP EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLER AÇISINDAN EĞİTİM ORTAMININ YETERLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR ÖLÇEK GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Jehad ALOWYD
(Y1912.190002)**

**İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi Programı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Necmiye Tülin İRGE

Şubat, 2021

ONAY FORMU



YEMİN METNİ

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “İstanbul’daki Arap Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Ve Yöneticiler Açısından Eğitim Ortamının Yeterliğinin Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Geçerlik Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (10/02/2021)

Jehad ALLOWYD



ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince kendilerinden yardım ve akademik destek gördüğüm Danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Necmiye Tülin İRGE'ye ve Aile'm'e en içten şükranlarımı sunarım.

Mayıs, 2020

Jehad ALOWYD





İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ	1
2. EĞİTİM ORTAMI KAVRAMI	5
2.1 Eğitim Ortamı Kavramı	5
2.1.1 Eğitim Ortamının Boyutları	9
2.1.2 Eğitim Ortamının Özellikleri	13
2.1.3 Eğitim Ortamlarını Etkileyen Fiziksel Faktörler.....	16
2.1.4 Eğitim Sürecinin Unsurları	19
2.1.4.1 Öğretmen.....	21
2.1.4.2 Öğrenci.....	26
2.1.4.3 Eğitim Yöneticisi.....	26
2.1.4.4 Eğitim yeri.....	31
2.1.4.5 Eğitim Araç ve Gereçleri	33
2.2 Eğitim Hizmetlerinin Genel Özellikleri.....	34
2.2.1 Eğitim Talebi.....	36
2.2.2 Eğitim Arzı.....	37
2.2.3 Eğitimin Tüketim ve Yatırımı	38
2.2.4 Eğitim Hizmetlerinde Maliyet.....	38
2.2.5 Eğitim Bütçesi	39
2.2.6 Eğitim – Ekonomi – Kalkınma İlişkisi	40
2.2.7 Eğitim – Üretim – Verimlilik İlişkisi	41
3. EĞİTİM KALİTESİ	43
3.1 Eğitim ve Kalite	43
3.1.1 Eğitim Kalitesinin Ölçülmesi.....	46
3.1.2 Eğitim Kalitesi Göstergeleri.....	50
3.1.2.1 Öğrenci Özellikleri	58
3.1.2.2 Anne-Baba Özellikleri	59
3.1.2.3 Ev Varlıkları	60
3.1.2.4 Okul Kaynakları	61
3.1.2.5 Öğretim Süreçleri	64
3.1.2.6 Çevre	71
3.1.2.7 Eğitimsel Sonuç	76
4. EĞİTİM ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK İSTATİSTİKSEL ANALİZ	83
4.1 Araştırmanın Önemi	83

4.2 Araştırmanın Amacı	84
4.3 Araştırmanın Hipotezleri	85
4.4 Örneklem Seçimi	86
4.5 Varsayımlar ve Kısıtlar	88
4.6 Veri Toplama Aracı	89
4.7 Araştırma Yöntemi.....	89
4.8 Araştırmanın Bulguları ve Yorumlar	90
4.8.1 Anketin Güvenilirlik Analizi	90
4.8.2 Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Geçerlik-Güvenirlik Analizleri.....	91
4.8.2.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	93
4.8.2.2 Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	96
4.8.3 Demografik Özelliklere ve Genel Bilgilere İlişkin Sıklık Dağılımları ...	101
4.8.4 Ölçeğe Yönelik Sıklık Dağılım ve Tanımsal İstatistik Bilgiler	103
4.8.5 Grup Farklılığı Analizleri	104
4.8.6 Kendall's Tau-b İlişki Analizi	110
4.8.7 Lojistik Regresyon Analizi.....	111
4.8.7.1 Lojistik Regresyon Analizi Yöntemi.....	111
4.8.7.2 Lojit Dönüşüm ve Lojit Model	115
4.8.7.3 Lojistik Regresyon Analizinde Parametre Tahmini	117
4.8.7.4 Lojistik Regresyon Parametrelerinin Önem Testi.....	118
4.8.7.5 Lojistik Regresyon Analizi Tahmin Sonuçları ve Değerlendirilmesi	122
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
5.1 Sonuç	125
5.2 Öneriler.....	128
KAYNAKLAR.....	131
EKLER	151
ÖZGEÇMİŞ.....	161

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1: Fiziksel Değişkenler İçin Belirtilen En Uygun Değerler	17
Çizelge 3.1: Eğitim Kalitesi Modelleri.....	52
Çizelge 4.1: Çalışmanın hipotezleri	85
Çizelge 4.2: Anketin Güvenirlilik Analizleri Sonuçları	91
Çizelge 4.3: Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	94
Çizelge 4.4: DFA modeli Uyum İndeksleri	98
Çizelge 4.5: Her Bir Maddeye Ait Madde-Toplam Korelasyonu ve %27'lik Alt-Üst Grup Puanları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Değerleri.....	100
Çizelge 4.6: Cinsiyet Yüzde Dağılım Sonuçları	101
Çizelge 4.7: Yaş Yüzde Dağılım Sonuçları	101
Çizelge 4.8: Mesleki Kıdem Süresi Yüzde Dağılımı	101
Çizelge 4.9: Branş Yüzde Dağılım Sonuçları	102
Çizelge 4.10: Eğitim Durumu Yüzde Dağılımı	102
Çizelge 4.11: Okulda Görev Yapma Süresi Yüzde Dağılımı	102
Çizelge 4.12: Okuldaki Eğitim Ortamını Yeterli Bulma Durumu Yüzde Dağılımı.	103
Çizelge 4.13: Görev Dağılımı	103
Çizelge 4.14: Ölçeğe Verilen Cevapların Yüzde Dağılım Ve Tanımsal İstatistik Değerleri	103
Çizelge 4.15: Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik normallik testi sinaması	105
Çizelge 4.16: Cinsiyet Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları	105
Çizelge 4.17: Yaş Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları.....	106
Çizelge 4.18: Mesleki Kıdem Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları.....	107
Çizelge 4.19: Görev Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları	107
Çizelge 4.20: Eğitim Düzeyi Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları	108
Çizelge 4.21: Okuldaki Görev Süresi Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları	108
Çizelge 4.22: Eğitim Ortamını Yeterli Bulma Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları.....	109
Çizelge 4.23: Okuldaki Görev Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları.....	110
Çizelge 4.24: Kendall's Tau-b Korelasyon Analizi Sonuçları.....	111
Çizelge 4.25: Bağımsız Değişken İkili Kodlandığında Lojistik Regresyon Modelinin Değeri	117
Çizelge 4.26: Lojistik Regresyon Tahmin Sonuçları	122



ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Sınıf İkliminin Belirleyicileri	11
Şekil 2.2: Fiziksel Değişkenlerin Etki Oranları	19
Şekil 2.3: Eğitim Sürecinin Unsurları	20
Şekil 2.4: Farklı sınıf oturma düzen örnekleri	32
Şekil 2.5: İlköğretim ilk grup tek sınıf örneği düzeni	33
Şekil 3.1: Eğitim Kalitesine Sistem Yaklaşımının Uygulanması Modeli	51
Şekil 3.2: UNESCO Eğitim Kalitesi Modeli	55
Şekil 4.1: Korelasyon analizi için Güç analizi sonuçları ekran çıktısı	87
Şekil 4.2: Grup farklılığı analizi için Güç analizi sonuçları ekran çıktısı	88
Şekil 4.3: Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	97
Şekil 4.4: Lojistik regresyon fonksiyon grafiği	114



İSTANBUL'DAKİ ARAP EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLER AÇISINDAN EĞİTİM ORTAMININ YETERLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR ÖLÇEK GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZET

Eğitim ortamı tüm eğitim faaliyetlerinin önemli bir parçasını oluşturan her türlü fiziksel ortamdır. Fiziksel ortamın yeterliliği ise, öğrenmenin temel unsurudur ve öğrenme performansına katkıda bulunur. Bu çalışmanın amacı, İstanbul'da faaliyet gösteren Arap okullarında, eğitim ortamının öğretmenler ve yöneticilerin demografik faktörleri açısından değerlendirilmesidir. Diğer yandan, eğitimin ortamının yeterliliğinde hangi faktörlerin etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu amaçla, tarafımızca 31 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan bir eğitim ortamı değerlendirme ölçeği geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak literatüre sunulmuştur. Toplam 181 katılımcının %57,5'inin eğitim ortamını yeterli buldukları, %35,4'ünün eğitim ortamını kısmen yeterli bulduğu ve %7,2'nin eğitim ortamını yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grup farklılığı analizlerinde, sınıf ortamı, bina koşulları, donanım ve ilişkiler için cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş görevi, okuldaki görev süresi, okuldaki eğitimin yeterlilik durumu açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Buna karşılık eğitim düzeyi ve çalışılan görev açısından anlamlı farklılık yoktur. Korelasyon analizi sonucunda, eğitim ortamını belirleyen alt boyutların birbiriyle doğrusal pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Lojistik regresyon analizi sonucunda, eğitim ortamının yeterliliği üzerinde sırasıyla sınıf ortamı, bina koşulları, donanım ve ilişkiler boyutu etkilidir. Yapılacak iyileştirme çalışmalarında, sınıf ortamının ilk sırada, bina koşullarının ikinci sırada, donanım üçüncü ve ilişkilerin son sırada düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Eğitim ortamı, Yönetici, Öğretmen, Yabancı eğitim kurumu*



**ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN TERMS OF TEACHERS AND MANAGERS WORKING
IN ARAB EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ISTANBUL: A SCALE
VALIDITY RELIABILITY STUDY**

ABSTRACT

The educational environment is any physical environment that constitutes an important part of all educational activities. The adequacy of the physical environment is the main element of learning and contributes to learning performance. The aim of this study is to evaluate the educational environment in terms of the demographic factors of teachers and administrators in Arab schools operating in Istanbul. On the other hand, it will be tried to reveal which factors are effective in the adequacy of the educational environment. For this purpose, an educational environment assessment scale consisting of 31 items and 4 sub-dimensions was developed by us, and validity and reliability studies were conducted and presented to the literature. It was concluded that 57.5% of a total of 181 participants found the educational environment sufficient, 35.4% found the educational environment partially sufficient and 7.2% did not find the educational environment sufficient. In the analysis of group differences, a significant difference was observed for classroom environment, building conditions, equipment and relationships in terms of gender, age, professional seniority, branch position, tenure at school, and qualification of education at school. On the other hand, there is no significant difference in terms of education level and the task worked. As a result of the correlation analysis, it was determined that the sub-dimensions determining the educational environment were positively and linearly correlated with each other. As a result of the logistic regression analysis, it was determined that the classroom environment, building conditions, equipment and relationships dimension are effective on the adequacy of the educational environment, respectively.

Keywords: *Educational enviroment, Administrative, Teacher, Foreign educational institution.*



1. GİRİŞ

Eğitim, hem bireylerin hem de toplumun ekonomik ve sosyal açıdan gelişmelerine katkıda bulunduğundan dolayı devlet tarafından yüklenilen en önemli kamu hizmetlerinden biridir. Eğitim, bütün toplumlarda ekonomik kalkınma açısından göz ardı edilmemesi gereken en önemli üretim unsuru olarak görülmektedir. Bununla beraber, teknolojinin katkılarıyla hızla yaşanan küreselleşmede ve bilgi çağında, uluslararası alanda rekabet edebilmek için ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan konumlarını belirleyen en temel unsur da eğitim olmaktadır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyamızın yönünü belirleyen küreselleşme, bilgi çağı ve bilişim toplumu şeklindeki kavramların temelinde “insan” faktörü yer almaktadır. Eğitim ise, söz konusu insan faktörünün gerek kişisel gerekse toplumsal açıdan sosyal ve ekonomik gelişiminin temel şartıdır. Eğitime yönelik sağlanan hizmetler bütün toplumlar açısından oldukça önemli görülürken pek çok ülkede eğitim hizmetlerinin tamamına yakını kamu kurum ve kuruluşları tarafınca sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra ülkemizde özel kurumlar tarafından sunulan eğitim hizmetleri de önemli bir yere sahiptir. Eğitim hizmetlerinin temel öznelere; öğretmen, öğrenci ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim hizmetlerinin sunulmasında pek çok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Ülkemizde son dönemlerde elde edilen olumlu gelişmelere karşın eğitim hizmetlerinin sunulması sürecinde karşı karşıya kalınan birtakım sorunlar hala varlığını devam ettirmektedir.

Hızla değişen ekonomik, sosyal ve kültürel çevrede geleceğin taleplerini karşılayabilecek niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde eğitim temel anlamda öneme sahiptir. İnsan kaynağını, gerçek hayatın gerektirdiği niteliklere uygun hazırlayabilme düzeyi, eğitimin kalitesini değerlendirme olanağı verebilir. Eğitimin beklentileri karşılama düzeyinin saptanması, kaliteyi geliştirme çabalarına bilgi sağlamaktadır. Bu bilgileri kullanarak girişim noktalarının

belirlenmesi gelişme çabalarının etkililiği açısından önemlidir. Eğitim kalitesinin yükseltilmesine yönelik girişimlerde, müdahale alanlarının isabetli şekilde belirlenmesi ve eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan sistematik bir yaklaşımla uygulamaların şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarında, etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilerin davranışlarının arzu edilen şekilde gelişmesi açısından eğitim ortamının fiziksel koşullarının oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin ilkokul çağından itibaren zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri eğitim kurumlarında, öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ve yönetici pozisyonundaki çalışanlar da sözkonusu ortamdan büyük ölçüde etkilenmektedirler.

Eğitim ortamının değerlendirilmesi için sınıf ortamının fiziksel yapısı ve doluluğu, eğitim kurumunun bina yapısının fiziksel koşulları, ders için gerekli olan araç-gereçlerin bulunabilirliği ve yeterliliğinin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkilerin bilinmesi ve ölçülmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, çalışmanın amacı İstanbul’da faaliyet gösteren Arap okulları yönetici ve öğretmenleri için eğitim ortamının değerlendirilmesidir. Araştırma için geliştirilen ve geçerlik güvenirlik analizleri yapılan, 31 soru içeren anket çalışması, araştırmanın örneklemini oluşturan ve İstanbul’da faaliyet gösteren Arap okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Anket çalışmasında “sınıf ortamı”, “bina koşulları”, “donanım” ve “ilişkiler” olmak üzere 4 alt boyut bulunmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, eğitim ortamı kavramına yer verilmiş ve alt başlıklarda eğitim ortamının genel özelliklerine ve eğitimin öznelere oluşturan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin özelliklerine değinilmiştir. Bununla beraber bu bölümde eğitim hizmetleri kavramı ele alınarak eğitim arzı ve eğitim talebi açıklanmış olup eğitim hizmetlerinin bütçe, ekonomi, verimlilik ve kalkınma gibi bütün ülkeyi etkileyen önemli kavramlar ile ilişkisine değinilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise, eğitim kalitesi, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve göstergelerine yer verilmiş olup eğitim ile doğrudan ilişkisi bulunan öğrenci, anne-baba, ev varlıkları, okul ortamı, çevresel faktörler gibi değişkenlerin özellikleri ve eğitim üzerindeki etkileri açıklanmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü olan uygulama bölümünde, istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve analiz bulguları yorumlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ve ölçek maddelerine verilen cevapların yüzde dağılımları verilerek, hipotezlerin test edilmesi amaçlı grup farklılığı analizleri ve lojistik regresyon modeli analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde ayrıca, literatüre önerilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri verilmiştir.





2. EĞİTİM ORTAMI KAVRAMI

2.1 Eğitim Ortamı Kavramı

Eğitim ortamı, fiziksel ve öğretim koşullarından ibaret olmaktadır. Fiziksel koşullar; yer, sınıf, okul binası, eğitim kaynakları, teknolojik cihazlar ve doğal değişkenler karakterize eden; aydınlatma, sıcaklık ve nem gibi etkenlerden oluşmaktadır. Öğretim koşulları, öğretme ve öğrenim yöntemleri açısından öğretmenlerin eylemlerini ve sınıf içi eğitim aktivitelerini içermektedir. Mekanın tasarımı ve içinde hakim olan öğretim koşulları arasında genellikle büyük bir anlaşma vardır. Diğer koşullar, eğitim ortamlarında öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek ya da öğrenmelerini takip etmede düzenli olmayı sürdürmek için kullanılan kurallar ve standartlarla ilgilidir (Eğitimpedia, 2014).

Bu nedenle, herhangi bir eğitimin başarısı, içinde bulunduğu eğitim ortamına bağlıdır. Eğitim ortamı içerisinde, öğrenciye rolünü benimseten ve eğitim sürecinin merkezinde yer alan müfredat, öğretmen ve modern öğretim yöntemleri ile birlikte eğitimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Eğitim ortamı, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvenli hissettikleri ve öğrenmeleri için motive oldukları önemli bir ilgi alanıdır (ERG, 2015).

Bu anlamda eğitimciler, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerinin yer aldığı ve eğitim gördükleri alanların gelişimine ilgi duymuşlar ve onların gelişimine katkı sağlamışlardır. İyi bir eğitim ortamının bazı özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (MEB, 2013; Şensoy ve Sağsöz, 2015: 87; TeachThought, 2018):

- Fiziksel çevre, rahat ve ilgi duyulan mekânlar olup, gerek duyulan teknolojik kaynaklar ve eğitim materyalleri ile donatılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hem gruplar halinde hem de bireysel eğitim ve öğretim imkânları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.
- İyi bir eğitim ortamının çevreye, okulun odaklandığı başarıyı, neye önem verdiğini ve neyi takdir ettiğini açıkça gösteren net bir mesajın olduğu görülmektedir. Böylece yöneticilerin ve öğretmenlerin çalışanları neyi

nasıl talep edeceği ve toplumun gerçekleştirmesi gereken rolleri açık bir şekilde belirtmektedir.

- Öğrencinin korkmadığı, endişelenmediği veya tehdit etmediği güvenli bir ortam sunmaktadır.
- Öğrenmeyi teşvik etmek, öğrenmeye ve gelişmeye hevesli bir ortam sağlamak ve onu öğrenmede her türlü çabayı göstermek; öğrenmeye, bütünleşmeye ve çaba göstermeye yöneltmek, bilim ve bilgi toplamada maksimum kapasiteye sahip olmaya teşvik etmek.
- İyi bir eğitim ortamında çevreye katılım ve öğrenme sürecinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin katkıda bulunduğu, öğretmenin rolünün bilgi kaynağının rolü değil, rehberlik rolü olduğu yani katılımcı bir süreç olduğu anlamına gelmektedir.
- Çevre kendini kontrol eder, yani bu ortamdaki öğrenciler kendi davranışlarını ve davranışlarını öğrenme ve gelişimlerini kolaylaştıracak şekilde kontrol etmeyi öğrenirler.
- Karar verme rolü bireysel değil kolektif yapıya sahiptir. Dolayısıyla karar verme anlayışı okul müdürü, öğretmen veya öğrenciye özgü değildir.
- Öğrencilerin sınıf içinde ve dışındaki iletişim hem kendi aralarında hem de öğretmenleri arasında pozitif etkileşim içerisinde olmalıdır.

Eğitim ortamı ve kalitesi; inovasyon, yaratıcılık ve yetenek kavramının temel bileşenlerinden biridir. Öğrenciler açısından, zengin bir okul ortamını ayırt etmek ve unsurları arasındaki uyum ve uyumun yanı sıra tecrübe ve zorluklara açık olmak (bina - müfredat - öğretmen - öğrenci - aile - bütçe - yönetim - genel toplum ortamı), inovasyon düşüncesine kapalı olmamak çok önemlidir (Akbaşlı vd., 2018: 39).

Genel olarak okul ortamı, bilgi sahibi ve sorunları çözmek için bilgi ve düşünme becerileri ile iş ve bilgi endüstrisi dahil, zihinsel öz ve toplum becerileri, çağdaş erişim yaşamının gelişimi için hazırlayıp üretmek amacına yönelik olarak öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi hazırlamak için eğitim ve öğretim kalitesi ve

kendine özgü içerik ve performans programları sağlama imkanı sunmaktadır. (Arslanoğlu, 2017:2).

İyi bir okul ortamı, eğlenceli aktivite ve motivasyon atmosferi içerisinde bilgiye ulaşma anlayışını beraberinde sunar. Böyle bir ortam, tam gün eğitim sisteminin okul ve ev rolü içerisinde bütünleşmesini sağlar. İdeal bir eğitim sistemi, tüm öğrencilerin çeşitli deneyimler ve becerilerinin edinimi ve eğitim yönüne özellikle dikkat ederek, ilgili eğitim ortamı içerisinde uygulamaya koyulması ve yüksek ahlak erdemlerinin tam unsurları ile verilmesi amacı taşır (Hotaman, 2018: 863).

Başarılı bir bilimsel yönetim, yetkin öğretmenler, iyi bir müfredat ve bütünleşmiş bir eğitim binasının, uygun laboratuvarlar ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bilgisayar programları ve bilgi iletişim ağları gibi ileri teknoloji içeren öğrenme kaynağı ile hazırlık ve donanım unsurlarının olması, eğitim ortamının kalitesiyle mümkün görülmektedir. Böyle bir ortam, seçkin ve yetenekli tiyatro, edebi sanatlar ve sportif her alanda yetenek göstermek için önem arz etmektedir (Adcock, 2014: 50).

Öğrenim kaynaklarının zenginliği ve öğrenciler tarafından hazırlanan, bilgi ve entelektüel birikimleri, ilgi alanları ve gelecekteki beklentileri keşfetme fırsatları açısından zengin olan öğrenme ortamı; düşünce ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan okul programlarının altyapısı olup, bilimsel ya da edebi alanlarda uzmanlaşmaya hazır bir öğrenciyi nasıl keşfedebilirsiniz? sorusuna cevap arar. Anlatım odaları, diyalog, tartışma, modern kütüphane, tiyatro, spor tesisleri ve yenilikçilik ve yaratıcılık için laboratuvarlar, bilgisayar ve tüm yaratıcı alanları bu amacın temel argümanlarıdır (Balyer, 2018: 20).

Öğretim ve öğrenim süreçlerine yönelik etkili stratejiler bulmak ve kalitenin anlamını harekete geçirmek için; sürekli eğitim konusuna dikkat çekmek, modern iletişim teknolojileri, bilgisayar ve internet teknolojilerini eğitim ortamında kullanmak gereklidir. Bilgi ile talep arasındaki mesafeyi her zaman ve her yerde elde etme olasılığına yaklaşacak şekilde eğitime yatırım yapmak, istenilen hedefe ulaşmaya katkı sağlayacaktır (Maxwell, 2016: 206).

Ders tasarımının uzman öğretmenler tarafından hazırlanmış iyi, etkili ve dikkat çekici olması gerekmektedir. Bilimsel olarak, eğitilmiş insan kaynakları ve

pratik nitelikli e-öğrenme temellerine ek olarak, öğrenme ve eğitim malzemesinin sunulması yanında, gelişmeye gerekli istihdam süreçlerinde e-öğrenme ve tasarım anlayışının uzman doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Ayrıca, eğitim ve teknik sürecin dikkate alınarak, belirlenen eğitim hedeflerine toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda devletin de yatırım yapması sağlanarak, daha büyük ölçekli yardımlar sayesinde, öğrenme ve eğitim süreçlerinde kalite standartlarına ulaşılmasını temel amaçlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

E-öğrenme, bilginin gelişimini katkı sağlamak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok kişiye eğitim olanağı sağlamak, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek, sürekli ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek, sosyal değerleri teşvik etmek ve başkalarıyla iletişim kurabilme yeteneği ile nesillere katkıda bulunmak amaçlı bir sistemdir. E-öğrenme aynı zamanda, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri arasında etkileşimde bulunabilmelerini sağlar. Paneller, diyalog odaları gibi elektronik yollarla bu durum gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda bu, toplumda öğrenme ve kendini yetiştirme kültürünü teşvik etmesi açısından önem taşır (Şahin, 2019: 73).

Eğitim; akıllı okullar, e-öğrenme, uzaktan eğitim, sürekli eğitim, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim ve diğer modern şartlar dahilinde toplumları aydınlatmak, onları teşvik etmek ve onların sürdürülebilir gelişimini desteklemek, açık fikirli insanlar, akıllı ve yaratıcı nesiller yetiştirmek amaçlı hareket etmelidir (Tanner, 2009: 301).

Diğer yandan, devletlerin belirli eşitsizlikleriyle birlikte sosyal, ekonomik ve coğrafi faktörler, eğitime erişimi olumsuz etkilemeye devam etmektedir. Yoksul, kırsal hanelerin karşılaştığı ekonomik baskılar ve kız çocuklarının eğitiminin engellenmesi gibi bir çok olumsuz durum söz konusudur. Eğitim kalitesinin ve çalışma ortamının olumsuzluklar içinde olması, eğitimin sürmesini etkilediği gibi eğitimin kalitesini de geri dönülmez şekilde bozacaktır. Ezberci, düşünce ve analiz yokluğuna dayalı öğretim yöntemleri ile öğrencileri geliştirme anlayışı günümüzde çağ dışı olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir yaklaşım içinde, eğitim almış ve mezun olmuş bireyler, kişisel yeteneklerine

uygun bir iş bulmak için zorlanacak ve nitelikli olmayan işlerde çalışmak zorunda kalacaklardır (Mahran Hashim, 2004: 14; Usaini vd., 2015: 203).

2.1.1 Eğitim Ortamının Boyutları

Eğitim faaliyetlerinin meydana geldiği fiziksel, sosyal ve psikolojik unsurlar içeren bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamının, öğretme ve öğrenme faaliyetlerine ilişkin olarak ideal biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir. Eğitim ortamı, öğrencinin etkileşim unsurlarının eğitime ilişkin faaliyetler kapsamında şekillendirilmesine ve yönetilmesine ihtiyaç duyulan bir yapıdır. Sistemli ve etkin bir eğitim ortamının sağlanması açısından mevcut gücü amaçlar doğrultusunda etkili, sistemli, olumlu ve eşgüdüm içerisinde kullanabilmek için yönetim ve eğitim-öğretim kadrosunu uygun bir düzene koymaya ve gerekli imkanlar ile donatmaya ihtiyaç vardır (Alkan, 1979: 145). Bu anlamda, eğitim kurumlarının fiziksel ve sosyal ortamının öğrenme süreçlerini ve kalitesini etkilediği konusunda ortak bir anlayışın bulunduğu görülmektedir.

UNESCO'nun "Herkes İçin Eğitim (EFA)" adlı küresel hareketi bağlamında, uluslararası ekonomik ve sosyal gelişmeler eğitim ortamı açısından değerlendirildiğinde; insan haklarının içselleştirilmesiyle eğitim sistemi ve ortamının kalitesinin nasıl artırılabilirliği, eğitim ortamının 21. yy.'da bireylerin çalışma ve günlük hayatlarına nasıl daha iyi katkıda bulunabileceği ve eğitim ortamının tüm öğrenenler için başarı ve doyum düzeyini nasıl artırabileceği soruları ön plana çıkmaktadır (UNESCO, 2012: 26).

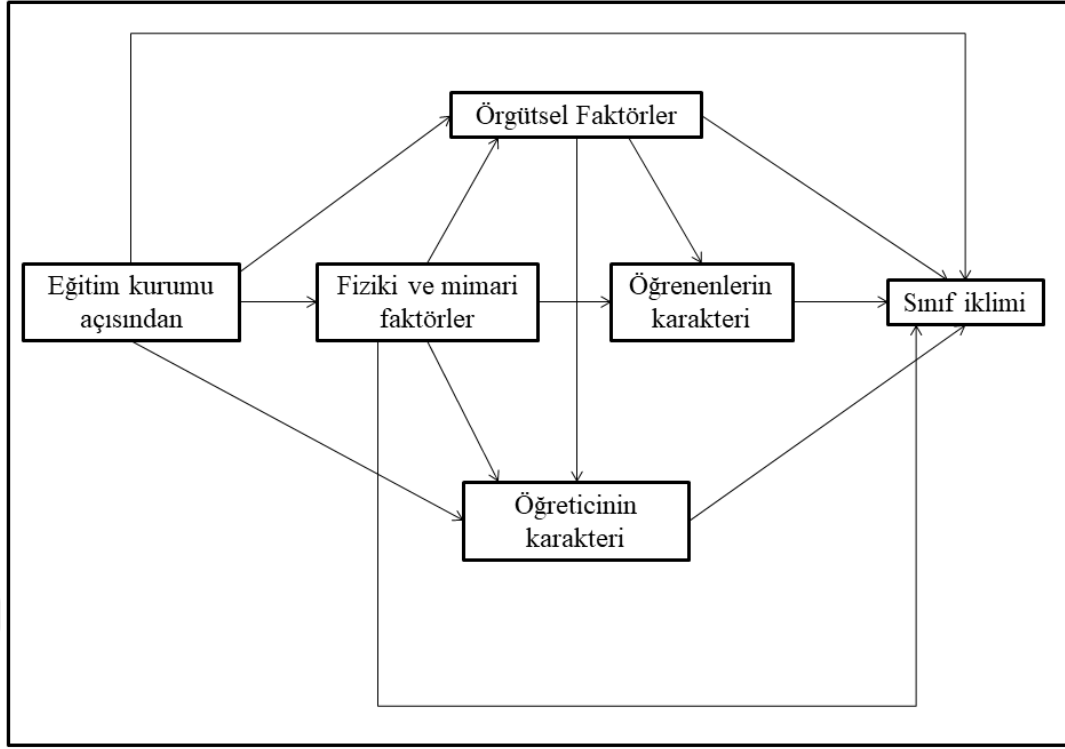
Diğer taraftan, dünya çapında yapılan eğitim kurumları ve eğitim etkililik araştırmaları üzerine Sammons (1996) tarafından yapılan bir meta-analize göre eğitim ortamı açısından; profesyonel liderlik, ortak vizyon ve hedefler, öğrenme ortamının özellikleri, motivasyon, yüksek beklentiler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, ilerlemenin izlenmesi, öğrenci hak ve sorumlulukları, amaca yönelik öğretim, öğrenen organizasyon ve okul-aile işbirliği olmak üzere 11 tane belirgin tema belirlenmiştir.

Eğitim ortamı, daha genel olarak ele alınacak olursa, eğitim kurumunun fiziki ve psikolojik yapısının bir bütünü olarak değerlendirilebilir (UNESCO, 2012: 71). Eğitim ortamının fiziki şartları ile ilgili yapılan çalışmaların özetle bina,

güvenlik, hijyen, sağlık, araç-gereç, donanım, çalışma ortamı, spor ve sosyal alanlar, ortamın aydınlık ve temiz hava durumu gibi çok çeşitli konulara odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, yürütülen çalışmalar tematik olarak eğitim ortamının fiziki şartları; okul veya eğitim alanını çevreleyen doğal ortamın kalitesi, rekreasyon alanları dahil olmak üzere bileşik ve okul binalarının tasarımı ve yapısı ve bahçe alanları, okul binalarının iç ve dış durumu, öğrenci başına düşen öğrenme alanı (sınıf, kütüphane, laboratuvar vb.), mensuplara (öğrenci, öğretici vb.) sunulan temel imkanları, iç tasarım, sınıf planlaması, kütüphane, laboratuvar, kafeterya ve sosyal alanlar ve ışık, akustik, renk ve havalandırma gibi iç ortam özelliklerinin kalitesi şeklinde özetlenebilir (UNESCO, 2012: 49-50).

Eğitim ortamının psikolojik şartlarının neler olduğu ile ilgili literatürde çeşitli araştırma ve çalışmalar bulunmakla beraber, üzerinde anlaşmaya varılmış bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Diğer taraftan, 2000 yılında Singapur'da 13 devlet okulunda öğrenim gören 1.512 öğrenci ile yapılan araştırma psikolojik şartlara ilişkin belirgin ifadeler sunmaktadır. Söz konusu araştırmaya göre, bu ifadeler; öğrencilerin çatışma durumları ve sıklıkları, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin yoğunluğu, öğrencilerin mutluluk ya da mutsuzluk durumları ve yoğunlukları, çalışma ve ödevlerin aşırı zor ve motivasyon azaltıcı olma durumu, öğrencilerin ödev ve çalışmalarını yardımlaşmadan yapma durumu ve çalışma ve ders ortamının eğlenceli olup olmaması şeklinde özetlenebilir (UNESCO, 2012: 16).

Eğitim ortamının özellikleri açısından sınıf iklimi önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim kalitesi ve çıktıları göz önüne alındığında sınıf iklimi eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, aşağıda Şekil 2.1'de görüldüğü gibi, sınıf ikliminin belirleyicilerinin mimari yapıdan öğretici ve öğrenenlerin karakterine kadar birçok faktörü kapsadığı görülmektedir.



Şekil 2.1: Sınıf İkliminin Belirleyicileri

Kaynak: Moos, 1979: 148.

Literatürde eğitim ortamının belirleyicileri ile eğitimin etkililiği arasındaki etkileşim, bir yandan sınıf ikliminin (fiziki ortam, sosyal sistem, davranış ve beklentiler) öğrenci motivasyonuna olan etkisi, diğer yandan eğitimin etkililiğinin (kalite, fırsat eşitliği, öğretime ayrılan zaman) eğitsel çıktılara (bilişsel, duyuşsal) olan etkisi ile bunların birbiriyle olan etkileşimi olarak değerlendirilebilir (Creemers ve Reezigt, 1999: 31).

Eğitim ortamının kalitesi üzerinde etkili olan faktörler ve düzeyleri:

Öğretim alanında; öğrenenlerin sınıf ortamındaki olumlu algılarının artması, sınıf duvarlarına çalışmaların asılması/sergilenmesi, farklı öğrenen grupları için uygun öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve çeşitli öğrenme aktiviteleri için esnek sınıf/oturma planlarının oluşturulması,

Eğitim-Öğretim Programı alanında; eğitsel başarıdaki artış düzeyi, cinsiyete göre eğitsel başarıdaki artış düzeyi, öğrencilerin okula devam durumu ve suç/şiddet oranının değişimi,

Sistem alanında; yönetsel politika ve stratejik planların varlığı, amaçların anlaşılma ve benimsenme durumu, okul ortamının aydınlatma, havalandırma ve ses düzeyine ilişkin olarak asgari standartları sağlaması ve kütüphane, sağlık ve beslenmeyle ilgili eğitsel ve sosyal imkanların yeterliliği şeklinde özetlenebilir (UNESCO, 2012: 71).

Higgins ve çalışma arkadaşları (2005) tarafından eğitim ortamı üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda; “Sistem ve Süreçler”, “Okulun Bina Ortamı”, “Sınıfların Fiziki Ortamı”, “Ürün ve Hizmetler” ve “İletişim” olarak 5 ana boyut ortaya konulmuştur:

Yönetsel-Akademik Ortam (Sistem ve Süreçler) boyutuna ilişkin olarak; çeşitli grupların, birbirinden farklı algılara ve gereksinimlere sahip oldukları, öğreticilerin davranış ve tutumlarının hayati seviyede öneminin bulunduğu, eğitim ortamıyla ve davranışların arasında bir ilişki bulunduğu ve eğitim kurumlarında çalışan personellerin moral seviyelerinin eğitim ortamında önemli bir etkisi olduğu,

Fiziksel Ortam (Okulun Bina Ortamı) boyutuna ilişkin olarak; eğitim ortamının fiziksel niteliklerinin (dekorasyon, araç-gereç, havalandırma, sıcaklık, gürültü seviyesi vb.) öğrenmenin üzerindeki etkilerini ortaya koyan güçlü ve tutarlı ispatların bulunduğu, ortamın aydınlatmasının ve kullanılan renklerin öğrenmenin üzerinde etkilerinin bulunduğuna ilişkin önemli ispatların bulunduğu ve eğitim ortamlarında fiziksel açıdan asgari koşulların sağlanması halinde, söz konusu koşulların arttırılmasının eğitsel sonuçlar üzerinde düşük seviyede etkisi olduğu,

Eğitsel Ortam (Sınıfların Fiziki Ortamı) boyutuna ilişkin olarak; hedeflere ve faaliyetlere uygun şekilde düzenlenmiş olan oturma düzeninin, eğitsel sonuçlar üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu, sınıfların teknolojik altyapısının ve teknolojik olanaklarının eğitsel sonuçlar üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu, görev, sorumluluk, araç-gereç ve eğitim alanlarının gerek öğreticiler gerekse öğrenciler tarafınca sahiplenilmesinin önemli bir etken olduğu ve sınıfın konforunu yükselten fiziksel özelliklerin ve davranışların eğitimin başarı seviyesini arttırdığı,

Ürün ve Hizmetler boyutuna ilişkin olarak; yemekhane hizmetlerinin ve sunulan yemeklerin kalitesinin öğrenmenin üzerinde önemli bir etkisi bulunduğu, eğitim ortamına toplumun katılımını sağlayan çeşitli faaliyetlerin ve program dışı etkinliklerin eğitsel sonuçlar üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu ve öğreticinin sınıf ortamının dışında da eğitsel rollere sahip olmasını sağlayan sistemlerin ve süreçlerin oluşturulmasının önemli olduğu,

İletişim boyutuna ilişkin olarak; eğitim ortamının öznelere oluşturduğu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin birbirleri ile etkili iletişim kurmalarının katılım seviyesini ve eğitim ortamına toplumun katılımını arttırdığı ve okul içerisinde sağlıklı iletişim ağlarının kurulmasının eğitimin başarısı açısından uygun bir eğitim ortamı meydana getireceği ifade edilmektedir.

2.1.2 Eğitim Ortamının Özellikleri

Eğitim, esas itibarıyla üyelerinin amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmeleri için gereklidir. Bir toplumun yapısal değişimi ve gelişmesi açısından uygun araçlar kullanılarak yürütülür. Bu bakımdan gelişmiş ve iyi hazırlanmış bir müfredat olmalı, hazırlanan müfredat toplumun her kesimi temsil etmeli ve ileri yaşam dönemlerinde öğrencileri gerçek hayata hazırlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Çağımız, inanılmaz şekilde başdöndürücü gelişmelere şahit olmaktadır. Bu gelişmeler toplumsal, bireysel, siyasi, sanatsal pek çok alanda olmaktadır. Doğal olarak, müfredatın bu değişimlere ayak uydurması, beklentileri karşılaması ve ileri dönemlere uyumlu ve yol gösterici niteliklere sahip olması önemlidir. Çağdaş bir müfredatı karakterize eden bu yönleri ile bireylerin rekabetçi, yenilikçi, sorun çözen ve karar verebilen kişiler olmasını sağlamalıdır. Bu sebeple, müfredatın bireylerin dijital ve teknolojik gelişim verilerinden yararlanmalarını sağlayacak biçimde net ve anlaşılır ve aynı zamanda uygulanabilir tasarlanmasının önemi büyüktür. Bu süreçte ifade edilen üstünlüklerin belirlenmesinde ve tasarlanmasında aşağıda sıralanan boyutların dikkate alınması gereklidir. Bu boyutları şu şekilde sıralayabiliriz (Aksoy, 2009: 42):

Disiplin davranışı: Eğitim kurumunda var olan değerler, standartlar, inançlar ve uygulamalar kümesi anlamına gelir. Disiplini teşvik eden bir ortam

oluşturmak için kullanılabilecek bir dizi yöntem vardır. Öğretmenlerin ğrencilere disiplini kazandırmaları hususunda şunlara dikkat etmeleri gerekmektedir:

- Öğretmenin ğrencilerin disiplinine ve eēitimine zen göstermeli, bizzat katılacak örnek olmalı ve planlanan ğretimi taviz vermeden icra etmelidir.
- Öğretmenin ğrencinin yönünü, davranışını ve başkalarıyla olan ilişkilerini iyi temsil etmesi gereklidir.
- Öğrenciyi anlamak, gelişimini ve ihtiyaçlarını belirlemek, hangi davranışların etkilediēini bilmek, gerekli durumlarda yanlış davranışları deēiřtirmek için en uygun yaklaşımı bilmek ve ğrenci davranışlarını takip ederek control altında tutmak açılarından duygu ve tepkiler sergilemekten kaçınmak lazımdır. Bu tarzın öğrenciler ile etkili, samimi ve ikna edici iletişim kurmak üzerinden etkisi son derece büyüktür.
- Disiplin saēlamak açısından eēitim kurumu yönetimince belirlenen şekidle sınıf dışı faaliyetler ve ders araları ile okula devam ya da terk eden öğrenciler aktif biçimde denetlenmelidir.
- Düzeltici davranışlar ortaya koymaktan kaçınılmamalıdır ve bu tavırlar olgunca ve bilgece sergilenmelidir.
- Disipline aykırı davranışları cezalandırırken öğrenciler arasında doēruluk ve adaleti saēlamaya dikkat edilmelidir.

Bu nedenle, ğretmen ve eēitim kurumu yönetiminin ğrenci davranışlarını kontrol etmek için etkili yöntemler bulmaları gereklidir. Bazı etkili yöntemleri şu şekilde sıralayabiliriz (Canbeldek, 2015: 30):

- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak, güven ve saygılarını kazanmak.
- Öğretme, z kontrol ve öfke yönetimine odaklanmak.
- Farklı sorunlara tek bir çözüm yaklaşımının olmadıēını, bunun yerine her sorunun kendine özgü yönleri olduēunu bilerek farklı çözüm nerileri geliştirmenin gerekliliēini bilmek.

- Eğitim sistemli ve politikalarının discipline aykırı davranışları cezalandırma durumunun aynı zamanda öğrencilerin iyi davranışlarını da ödüllendirecek biçimde uygunluk taşımasını sağlamak; ceza ve ödül mekanizmalarını etkili rehberlik ile vermek.

Kültürel değerler: Deneyimler, okul disiplini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Disiplini teşvik eden ve başarmayı amaçlayan bir okul kültürünün varlığı yönetim ve öğretmenlerin etkileşimi sonucunda zaman içinde oluşan değerler, standartlar, inançlar, gelenekler ve uygulamalar bütünüdür. Öğrencilerin birbirleriyle ve zorluklarla başa çıkabilme yollarının resmi biçimde yazılı olması pek mümkün değildir. Bu gibi sorunlar daha çok resmi olmayan şekilde çözülmekte, öğrencilerin düşünme şekli, duyguları ve davranışlarını şekillendiren beklentileri ile değer yargıları dikkat alınmalıdır. Bir eğitim kurumunu tek vücut yapan özellik ise bahsedilen kişiler arası etkileşimler ve ilişkilerdir. Özellikle, öğretmenlerin öğrenciler ile konuşmaları, samimi yaklaşımları ve örnek olmalarının bunda payı son derece büyüktür. Eğitim süreci kapsamında hedeflenen çıktılara ulaşmak açısından eğitim kurumunda var olması gereken en önemli kültürel değerleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Okul personeli arasında eğitim ve kurum hedefleri hakkında müşterek bir anlam, , öğretme ve öğrenmenin önemi üzerinden mutabakat ve bu süreci olumsuz etkileyecek faktörlerin bertaraf edilmesi.
- İyi davranışların ne olduğunun, hangilerinin eğitim kurumu personeli arasında uygun olduğunun ve beklentilerin öğrencilere net biçimde anlatılması.
- Öğrencilerin bireysel hedefleri, başarıları ve sorunları ile ilgilenme , karar verme sürecine katılımlarını sağlama ve akademik etkinliklere destek verme.
- Davranışlarında öz kontrolü başarmış öğrencilere odaklanma ve bunu yapmak için gerekli becerilere sahip olma, işbirliği ve sıkı çalışma değerleri yayabilme.
- Öğrencilerin başarısını takdir etme, yaratıcı odaklı düşünme ve iyi davranışları eğitim kurumu ve veliler nezdinde tebrik ederek bağlılığı artırma.

Okul yöneticileri (müdürler, öğretmenler ve veliler) okul kültürünü şekillendiren ana oyunculardır. Eğitim kurumlarında var olan geleneksel baş öğretmenlik pozisyonu, günlük çalışmaları ile kültürel değerleri ve ahlaklı olmayı yayarken, öğretmenlerin kalanı ise, bu değerleri çalışmaları ve sözcükleri aracılığıyla velilere de ileterek ilişkileri güçlendirir. Bu olumlu rollerin tümü okulun mevcut kültürünü kullanarak neler olup bittiğini bilerek ve öğrencilerin davranışlarını analiz ederek, onların yönlerini ve ilgi alanlarını belirlemeye çalışır. Okulun liderliği bu net resmi oluşturduktan sonra, istenen kültürü geliştirmek ve üstesinden gelmek için bir çalışma programı geliştirilebilir. Okul liderlerinin, konuşmalarında bile görünüşleri ve davranışları ile öğrencilere örnek olmaları gereklidir. Okulda güçlendirilmiş disiplin kültürü sadece kağıt üzerinde yazarak ve eğitim programları yoluyla kazanılamaz. Özellikle, yönetim ve öğretmenlerin öğrencilere rol model olmaları ve davranışlarından, değerlerinden ve tutumlarından etkilenmelerini sağlamaları gereklidir. Yüksek eğitim hedeflerine uymayan bir kültürün disiplinin güçlendirilmesine veya öğrenme hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunmasını beklemek doğru değildir (Kaçmaz, 2011: 52).

2.1.3 Eğitim Ortamlarını Etkileyen Fiziksel Faktörler

Pek çok çalışmanın eğitim ortamlarındaki fiziksel değişkenler ile öğrenci performansı/başarısı ilişkisini incelediği göze çarpmaktadır. Bunlardan sıcaklık (Wargocki ve Wyon, 2007: 197; Wyon, 1970: 602), ses (Bronzaft ve McCarthy, 1975: 520; Crook ve Langdon, 1974: 223; Downs ve Crum, 1978: 712; Evans ve Maxwell, 1999: 87), hava kalitesi (Bako-Biro vd., 2012: 217; Coley vd., 2007: 107; Mølhave, Bach ve Pedersen, 1986: 167; Murakami vd., 2006: 273; Otto vd., 1992: 27; Shaughnessy vd., 2006: 465; Wargocki ve Wyon, 2007: 198) alan yazında daha detaylı olarak incelenmektedir. Nem ise, genelde sıcaklık değişkeni ile birlikte ele alınmaktadır (Orosa vd., 2014: 46). Fiziksel değişkenler ile ilgili çalışmalarda bazen ışığın (Barrett vd., 2015: 270), bazen sesin (Uzelac vd., 2015: 432) öğrencileri en fazla etkileyen fiziksel değişken olduğu ileri sürülmektedir. Eğitim ortamlarındaki fiziksel değişkenlerin hangi değer aralığında olması gerektiğine ilişkin yaygın görüş Çizelge 2.1'deki gibidir.

Çizelge 2.1: Fiziksel Değişkenler İçin Belirtilen En Uygun Değerler

Fiziksel Değişken	Uygun Değer °C
Sıcaklık	20-25
Nem	%30-60
Hava Kalitesi	Kişi başı 3-7 m ³ temiz hava
Ses	30-60 dB
Işık	300-500 lux

Kaynak: Şimşek ve Altinkurt, 2009: 7.

1. Sıcaklık: Yapılan çalışmalarda eğitim ortamlarındaki sıcaklığın en iyi değer aralığında olmamasının öğrencilerin performansını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Wargocki ve Wyon, 2007: 197; Wyon, 1970: 602). Ayrıca, sınıftaki fiziksel değişkenlerden biri olan sıcaklık öğrencilerin dikkat sürelerini ve duygusal durumlarını da etkilemektedir (Lei, 2010: 130). Bireylerin performansı 21-22 °C’de daha yüksek seyrederken sıcaklık 25°C’nin üstüne çıktığında performans azalmaktadır (Seppanen vd., 2006a: 47; Seppanen vd., 2006b: 83). Bu sebepten, sınıftaki sıcaklığın 20-25°C arasında seyretmesi öğrenciler için daha uygun olduğu düşünülmektedir.

2. Nem: Alanyazındaki çalışmalarda sıcaklık ile birlikte ele alınan nem değişkeni, öğrencilerin performansını etkileyen başka bir fiziksel değişkendir (Orosa vd., 2014: 46). Bu değişken sınıfın sıcaklığından doğrudan etkilenmektedir. Sıcaklığı 20-25°C’de seyreden bir eğitim ortamı için uygun nem aralığı %30-60 iken bilgisayar laboratuvarlarında %50 civarında olması daha uygundur (Şimşek ve Altinkurt, 2009: 7). Ayıca Şimşek ve Altinkurt (2009), ani nem değişikliklerinin astım hastalığına yol açabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, eğitim ortamlarındaki nem miktarının oranı önemli bir role sahiptir.

3. Hava Kalitesi: Sınıftaki oksijen miktarının yetersiz oluşu, sınıfın yeterince havalandırılmaması veya sınıftaki hava kalitesinin iyi olmaması öğrencilerin performansını (Bako-Biro vd., 2012: 218; Coley vd., 2007: 108; Murakami vd.,

2006: 275; Shaughnessy vd., 2006: 467; Wargocki ve Wyon, 2007: 198) ve derse odaklanma sürelerini (Mølhave vd., 1986: 168; Otto vd., 1992: 27) olumsuz etkilemektedir. Bunun da ötesinde, eğitim ortamlarında oksijen seviyesinin uygun değerlerde olmaması öğrencilerde sağlık problemlerine yol açabilmektedir (Daisey vd., 2003: 55). Bu sebeple, eğitim ortamlarındaki hava kalitesine dikkat edilmeli ve kişi başına 3-7 m³ temiz hava olacak şekilde tasarlanmalıdır (Şimşek ve Altınkurt, 2009: 8).

4. Ses: Eğitim ortamlarındaki ses miktarının fazla olması öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Bronzaft ve McCarthy, 1975: 521; Crook ve Langdon, 1974: 223; Downs ve Crum, 1978: 713; Evans ve Maxwell, 2007: 89). Uzelac ve çalışma arkadaşları (2015) tarafından, öğrencileri en fazla etkileyen fiziksel değişkenin ses olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca, sınıftaki ses düzeyi çok fazla olduğunda öğretmen kendi sesini artırmakta ve sınıf yönetimine fazladan performans harcamak zorunda kalmaktadır. Bu, derste zaman kaybına yol açan ve sınıf ortamlarında istenmeyen bir durumdur (Crook ve Langdon, 1974: 224). Buna ek olarak, sınıftaki ses düzeyinin çok fazla olması öğrencilerin anlatılan konuya odaklanmalarını zorlaştırmakta ve yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermektedir. Böyle bir durumda öğrenciler, öğretmeni anlayabilmek için daha fazla çaba harcamakta ve dersten daha erken kopmaktadır (Downs ve Crum, 1978: 713). Bahsedilen sebeplerden dolayı ses, eğitim ortamlarındaki dikkat edilmesi gereken fiziksel değişkenler arasında yer almaktadır (Earthman, 2002).

5. Işık: Barrett ve çalışma arkadaşları, (2015), öğrencileri eğitim ortamlarındaki fiziksel değişkenlerden en fazla hangisinin etkilediğine yönelik bir araştırma yürütmüş ve Şekil 2.2'deki sonuca ulaşmıştır.



Şekil 2.2: Fiziksel Değişkenlerin Etki Oranları

Kaynak: Barrett vd., 2015: 271.

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere, eğitim ortamlarındaki pek çok değişkenin ele alındığı çalışmada çoklu istatistiksel analiz yapılmış ve ışığın etkisinin %21, hava kalitesinin etkisi %16, sıcaklığın etkisi ise %12 bulunmuştur. Eğitim ortamlarında ki pek çok fiziksel değişkeni ele alan bu çalışmada öğrencileri en fazla etkileyen fiziksel değişkenin ışık olduğu ifade edilmektedir. Barret ve arkadaşları (2015), eğitim ortamlarındaki ışık düzeyinin uygun olmamasının öğrencileri fiziksel ve mental açıdan olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca, ışık düzeyi öğrencilerin akademik başarısını ve derslerdeki performansını etkilemektedir (Lei, 2010: 132; Veltri vd., 2006: 3). Bu sebeple, ışığın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerekmektedir.

2.1.4 Eğitim Sürecinin Unsurları

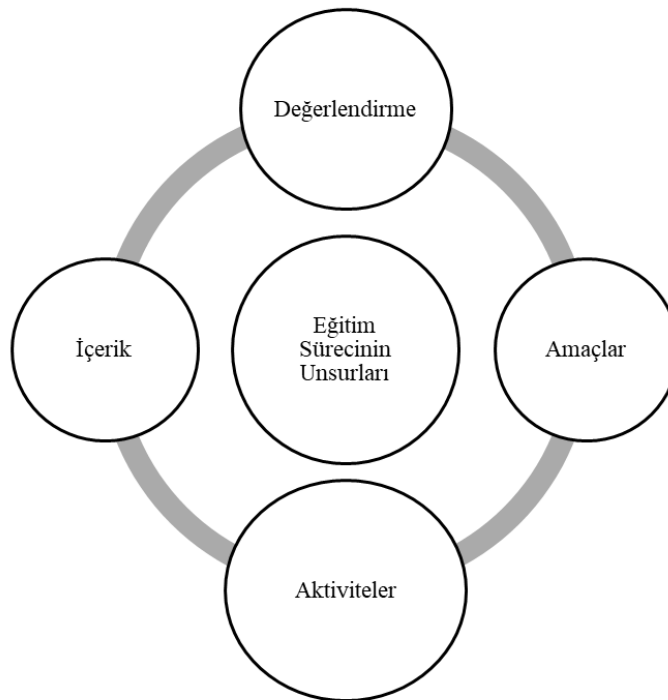
Eğitim sürecinin, öğrenci başarısını geliştirmek için neye ihtiyaç duyduklarına bağlı olarak bir toplumdan diğerine değişebilen temel bileşenleri vardır.

Eğitim sürecine ebeveyn katılımı önemlidir: Çocukları desteklemek ve çocukların eğitimini geliştirmek için uygun kararların alınmasında okul yönetimini etkilemek. Çocukların eğitiminde okulların izlediği sistemin yanı sıra, eğitim sürecinin ve iş performansını etkilemekte ve periyodik olarak

yönetim ve öğretmenlerin iç görev ve planlarını güncellemek gerekmektedir (Yakar, 2016: 14).

Öğretim süreci dört temel bileşen içerir (Duymaz, 2002: 29-30):

- Amaçlar: Genel hedefleri, özel hedefleri ve öğrenme sonuçlarını içerir
- İçerik: Öğrenciye öğretilecek veya öğrenciye iletilecek bilgi, veri ve mesajları içerir
- Aktiviteler: Öğretim sürecinde ortaya çıkan soruları veya alıştırmaları, öğretim stratejilerini, öğrenme prosedürlerini içerir
- Değerlendirme: Öğrencileri değerlendirmek ve belirli hedeflere ne kadar ulaşıldığını öğrenmek için alıştırmalar ve testler içerir.



Şekil 2.3: Eğitim Sürecinin Unsurları

Kaynak: Darulkalem, 2014: 57.

Eğitimde yer alan teknolojinin, eğitim kalitesine etkisi vardır. Çünkü modern teknolojinin kullanımı bilgiye erişimi kolaylaştırır ve öğrencileri daha üretken hale getirir. Eğitimin önemli bir bileşeni, standartları tanımlamak ve öğrencilerin bilmesi gerekenleri uygun planlar dâhilinde geliştirmenin yanı sıra,

akademik sürece uygun sistemleri ve programları güncellemektir (Rüzgar ve Aslan, 2016: 75).

Özetle, eğitim ortamı ve bileşenleri, öğrencinin ihtiyaçlarını sağlama açısından öğrenciyi zorlayarak araştırmaya teşvik etmekte ve becerilerini geliştirmek için kullanabileceği kültürel araçları sağlamakta ve çevreyi geliştiren yeni araçları keşfetmesine yardımcı olmakta ve böylece okul ve öğrenci arasındaki öğrenme süreci bütünleşmesini sağlamaktadır (EDAM, 2011).

2.1.4.1 Öğretmen

Öğretmen, öğrenci başarısını ve öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırarak, okulla işbirliği içinde toplumun aydınlanmasını amaçlayan eğitim sürecinde önemli bir rol oynar. Öğretmen, dersi veya bilginin verilmesini açıklamakla sınırlı değildir, aynı zamanda öğrenciler için en iyi rehber rolünü üstlenmektedir. Öğrenciler üzerinde en büyük etkiyi bırakan birçok öğretmen öğretmenin eğitim alanı tarafından doğrulanmıştır; inatçı ve ihmal edilen öğrencinin kaliteli öğretmenler tarafından doktor, mühendis ya da mucit haline getirildiği görülmektedir (Bağatarhan ve Nazlı, 2013: 67). Öğrencilere birlikte yaşamayı öğreten öğretmenler, öğrencilerin kişisel yapılarında da değişiklik yapmak istiyorlarsa, kendilerini iyi bilgilendirmeleri ve motive etmeleri gerekir (Ertürk, 2017: 1).

Öğretmenler, ders kitaplarının içeriğini hayata bağlamak için desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğretmenleri motive etmek ve onlara temel bilgileri sağlamak, sınıflarındaki kapsamlı tartışmaları motive etmelerine ve yönlendirmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, hizmetiçi eğitimler, yeni ve karmaşık konularla ilgilenmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle, özellikle yeteri kadar eğitilmiş öğretmenlerin sayısı her zaman sınırlı olduğundan, diğer eğitim biçimlerine ve sürekli desteğe ihtiyaç vardır (Karakaş, 2019: 45).

Hizmet öncesi eğitim, yeni içerik konunun tüm yönlerine ulaştığında zorluk daha da artar, bu da tüm öğretmenlerin yeni içeriğe alışması ve öğrencileri güçlü bir şekilde motive etmesi ve meşgul etmesi gerektiği anlamına gelir (Yıldızlı vd., 2018: 1).

Her yeni içerik konunun tüm yönlerine ulaştığında zorluk daha da artar, bu da tüm öğretmenlerin yeni içeriğe alışması ve öğrencileri güçlü bir şekilde motive

etmesi ve meşgul etmesi gerektiği anlamına gelir (National Research Council, 2012).

Öğretmenlere kısa süreli hizmetiçi eğitim, genellikle ilk kez eğitim için net bir takip, bakım veya destek olmadan mümkün görülmemektedir. Bu nedenle düzenli, gelişmiş ve sürdürülebilir mesleki gelişim ihtiyacının altını çizer (Çetinkaya ve Eskici, 2018: 260).

Öğretmenin Özellikleri

Öğretmen ilk motive edicidir:

Eğitim sürecindeki genel ve geniş etkiler hakkında ne söylenirse söylensin, öğretmenin rolü planlama, yönetim veya izlemedeki boşlukları doldurmada kilit rol oynar, eğitim sürecinde ortakların toplu mevcudiyetinin olmaması veya yokluğunun olması, motivasyonun genel görevlerini öğretmenin üzerinde tutar. Öğretmen, her olağanüstü çalışmanın övgü ve cesaretlendirmeyi hak ettiği anlamına gelir, “mükemmel” veya “iyi”, yalnızca yeterli teşvik değil, aynı zamanda seçkin çalışmaları vurgulamak için duvarda yer ayırmak veya ebeveynlerinin çocuklarının büyük ilerlemelerini bildirmek için bir dizi teşvikle korunmalıdır. Ayrıca, haftalık ödüller ve yarışmalar kalıcı bir coşku durumunda öğrenci olmak için çalışır (Egüz ve Öntaş, 2018: 82).

Kişisel özelliklerden ve zekadan öte çabalara övgüde bulunmaya odaklanmak her zaman tavsiye edilir. Çünkü, bu zeka öğrencilerine sadece zekalarına odaklanmak yerine, daha iyisini yapmalarını sağlayacaktır (Aslan, 2013: 43).

Uzun vadeli hedefler kısa vadeli motivasyona da ihtiyaç duyar. Öğretmen, öğrencilerin hızlı tempolu hedefler koymalarına yardımcı olabilir, daha sonra onları tebrik eder ve bu hedeflere ulaştıklarında başarılarını kutlar (Eren ve Tekinarslan, 2013: 440).

Öğrencilerin sınıfta bazı mesleklere sahip olması, onlara sorumluluk duygusu verir. Onlar ve meslektaşları ile tüm bölüm arasında güçlü bir ilişki kurmak için çalışma amacı vardır. Ayrıca, öğrencilere katılım kaydetme, tahtayı temizleme ve oturma düzeni düzenleme gibi basit işleri yapma yetkisi verebilir. Ayrıca, evcil hayvan bakımı veya sınıfa gelen misafirlerle ilişkiler gibi daha ilgi çekici görevler de verilebilir (Sezgin vd., 2017: 608-609).

Öğretmen aracılığıyla, öğrencilere toplumda aktif kişilikleri öğretir ve bilgi verir, öğretmenler genellikle eğitim kolejlerinde ve tüm disiplinlerde eğitilirler. Etkin öğretmen, aşağıdaki kişisel özelliklere sahiptir (Yılmaz vd., 2013: 153):

İnsanlık

Öğretmen; duygudaşlık, dürüstlük, şefkat, coşku, açıklık, başkalarının görüş ve eleştirilerini kabul etme, öğretmenin etkinliğini büyük ölçüde artırma ve öğrencilere yakınlaştırma konusunda çeşitli önemli niteliklere sahiptir. Bazı öğretmenler, bu özelliğin eğitimin etkinliğine uymadığını ifade etseler de, öğretmen ciddi çalışma zamanları ve eğlence zamanları arasında iyi bir ayrım yapmalı ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelidir (Saban, 2009: 281).

Coşku

Öğretmenin coşku düzeyi, eğitim işlevini yerine getirmedeki etkinliğini açıkça etkilemekte ve aynı zamanda öğrencinin başarısına ve materyal sevgisine de katkıda bulunmaktadır. İyi bir öğretmen, yalnızca öğrenciler tarafından değil, sınıftaki herkes tarafından ulaşılabilen ve iletilebilen bir öğretmendir. Bu öğrencilerin sıkıntılı olduğu durumlarda ilgi duydukları ya da sadece komik bir hikâyeyi paylaşmak istedikleri davranışları simgeler. Herhangi bir zaman kötü bir gün geçirdiğinde, başkalarını hissetmeden kendisine ihtiyacı olan herkese karşı kişisel meselelerini pratik yapıların kapıları dışında bırakmasına neden olmaktadır (Taşpınar, 2017: 47).

Kişisel denge ve sevgi

Öğretmenin kişiliği, başarı ve öğrenim görmeyen öğrencilerin davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Eğitimin etkinliği, duygusal öğretmenin özellikleri ile yakından ilişkilidir. Öğrencilere ve tutumlarına ve düetlerine karşı hoşgörü ile karakterize olan öğretmen, tartışma ve tümevarım yöntemini kullanan ve öğrencilerini dinleyen, onların görüşlerini daha başarılı ve öğrencilerin kalbine yakın olan ve bu özellik ile eğitimin tüm aşamalarında öğretmenin gerektirdiği başlangıç aşamalarıyla sınırlı olmadığı için bu özellik önem arz etmektedir (Koç, 2014: 47).

Bilişsel Özellikler

Modern eğitim, bilişsel gelişimin yanı sıra duygusal büyümenin boyutlarıyla ilgilenmiş olsa da, öğretmen ve okuldaki çalışmaları için bilgi özel önem taşımaya devam edecektir. Bu nedenle, her öğretmen bu alandaki bazı önemli gerçeklere ve bilgilere sahip görünmemektedir. Eğitim sürecini başarıya götürecek nitelikte bilgi geliştirmek önemlidir. Bu niteliklerden en önemlileri şunlardır:

- **Bilgi ve ilgi**

Kültürünün seviyesini ve çevresindeki şeylerle ilgili bilgi ve uzmanlık ile ilgili olan şeylerin olup olmadığına bakılmaksızın, öğretmenlerin öğretmenlik bilgisinden daha az etkili olup, bilimin sürekli olarak gelişmekte ve modernleşmekte ayrıca uzmanlık alanı ile ilgili yeni araştırma ve sonuçlara periyodik olarak dikkat çekmenin önemli olduğu görülmektedir (Yıldırım vd., 2011: 96).

- **Öğretmenin öğrenci hakkında bilgisi**

Öğretmene başvuru hakkında mevcut olan bilgiler, öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgilerin anlık bir görüntüsüdür. Öğretmenin en önemli bilişsel özelliklerinden biridir. Ayrıca, öğrencilerle iletişiminin etkinliğini artırır ve konuyu daha da yaklaştırmasını ve onları incelemesini sağlar. Öğrencilerden, zihinsel yeteneklerinin düzeyi, isimleri, başarıları, sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişlerinin yanı sıra değerleri, eğilimleri ve tutumlarına göre tercih yapılabilir (Balkar, 2015: 205).

- **Mesleki ve Akademik Hazırlık**

Öğretmenin akademik hazırlığı, eğitimdeki etkinliğini geliştirmede önemlidir ve nitelikli öğretmen, kendi alanında uzmanlık sahibi olmalıdır. Öğretmenin eğitimin yollarını ve araçlarını da bilmesi gerekir. Bu bilgi, eğitimin planlanması, öğrencileri öğretmeye motive etmesi ve içeriğin nasıl etkili bir yöntemle öğretilceğini göstermesi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için sınıf yönetimi gibi öğrencinin öğrenmesinin değerlendirilmesi ve ileri öğrenim için rehberlik bilgileri hakkında teorik bilgileri içerir (Oral, 2012: 2905; Kırksekiz vd., 2015: 433).

- **Gelişmiş Stratejiler**

Eğitimde modern stratejileri kullanarak öğrencilere yeni bilgi ve materyalleri öğretmeye hazırlamalıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları en yaygın dezavantajlardan biri, ilk test tamamlandığında hızla unutulmuş tüm noktaları, ayrıntıları ve gözlemleri ezberlemektir. Başarılı bir öğretim olmasına rağmen, öğrencinin her pay için yeni bir bilimsel bilgi kazanması için, daha önce öğrendiği ve bildiği şeylere dayanır (Koç ve Yıldız, 2012: 224; Alkan vd., 2013: 245; Atmış, 2013: 32):

Öğrencilere öğretme işleminin dört yolu vardır:

- **Düşünme potansiyeli:** bilmek için gerekli olan bilimsel bilginin anlaşılmasını ve öğrencinin bilgiye güven duymasını sağlamak.
- **Düşünmenin aşamaları:** Öğrencilerin materyal hakkındaki yüzeysel bilgileri ile başlayıp daha sonra bu bilgiyi daha derinlemesine geliştirmek. Öğretmenin rolü, öğrencinin bilginin yüzeyinden derinliğine geçmesine yardımcı olmaktır.
- **Motivasyon aşamaları:** Öğretmen her öğrencinin durumunu öğrendiğinde, mevcut bilginin artması için her birinin ihtiyacını belirler. Öğretmen, öğrencinin ilk bilgisinin doğasını, ilk bilgi ile onlara vermeyi düşündüğü bilgi arasındaki boşluğun kapsamını, bu bilgiye nasıl erişileceğini, gereken etkinlikleri ve bu açığı kapatacak stratejilerin uygulanmasını ve nihayetinde hedefini gerçekleştirirse öğrencilerin hedefe ulaşmış olduğunu test etmelidir.
- **Uzmanlık aşamaları:** Seviyelerine ve farkındalıklarına göre öğrencilerin sınıflandırılması ve ayırt edilmesi gereken yerler, başlangıç, yeteneksiz ve yetenekli olanlar vardır. Her aşamada, kendilerini geliştirmek için kendi avantajları ve yöntemleri vardır. Örneğin; öğrencinin derin bir bilgi birikimine sahip olması ve ayrıntıların düzenlenmesi ile karakterize edilen yetenek aşaması, öğrencinin devasa bilimsel bilgiyi bilmesi, kendi kendine öğrenmesine yardımcı olması ve hedeflerine ulaşması için ona sahip olduğunu gösterir.

2.1.4.2 Öğrenci

Öğrenci, eğitimde bir unsur olarak kabul edilir. Öğrencilerin performansını ölçmek için eğitim sistemlerine odaklanmak ve öğrencilerin raporlar doğrultusunda çalışma eğitiminin ilerlemesini analiz etmek ve pratik bir mekanizma ile önceden öğrenilenleri kayıt altına almak ve okullar için bunların hazırlanması, öğrencilerin istekli olmasında faydalı sağlayacaktır. Eğitim sürecindeki değişik boyutlar öğrencinin, eğitim sürecinin amaçlı ve eğitsel olduğunu göstermektedir. Modern zamanlarda öğretmen, Fares olarak “ruhsal, zihinsel, bilişsel ve duygusal” öğrencinin genel büyüme eğitimine alan ve eğitim süreci durumu sırasında eğitsel olumlu performansı ile bu davranışsal hedeflere ulaşmak için öğrencinin sorumlu olduğunu sınıfta veya okulda ya da tüm bu yerel topluluk dışında eğitimin (yıllık, günlük, haftalık, aylık) olması veya onun planlarını sağlamak ve öğrencinin bütünleşmiş büyümesinde yardımcı davranışsal hedeflere ulaşması için öğretmenin gerekli olduğu görülmektedir (Yakar, 2016: 5; Güven ve Özerbaş, 2018: 29; Kıvanç ve Aydın, 2019: 33).

Öğretmen, her zaman olduğu gibi, modern ve yenilenebilir uzmanlık bilgisi alanındaki profesyonel gelişim ve yenilik için çaba sarf etmeli ve öğrencilere ileri düzeyde deneyimlerini etkili ve pozitif bir şekilde aktarmak için modern yöntem ve tekniklerden haberdar olması gerekmektedir (Arpa, 2017: 128).

2.1.4.3 Eğitim Yöneticisi

Öğrenme ve öğretme ile ilgili süreçlerin kendisine özgü niteliklerinin olması, eğitim yönetimini diğer yönetim alanlarından ayırmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticisinin sahip olması gereken/beklenen özelliklerin de öğrenme ve öğretme ile ilgili süreçlere yanıt verebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Akçekoce ve Bilgin, 2016: 15).

Eğitimin kendisine özgü yapısı, eğitim yönetiminin uygulama alanını şekillendiren temel konudur. Eğitim yönetimi, eğitimi genel seviyede okul yönetimini ise özel düzeyde değerlendirmektedir (Şen vd., 2017: 580). Bu ifadelerle göre, eğitim yönetimi eğitim sisteminin nasıl şekillendiği ile ilgilenmektedir. O halde eğitim yönetimi için okul yönetimi, okul yöneticilerini de içeren bir inceleme alanının olduğu söylenebilir.

Eğitimin yönetiminde yöneticiler öğretimsel sistemi açıkça belirtmekle görevlidir. Okul müdürleri bu süreçte öğretime ilişkin değerlendirmeler yapma ve program geliştirme görevlerini yerine getirmektedir (Yörük ve Akalın Akdağ, 2010: 83). Eğitim yönetiminde okul müdürlerinin iletişim özelliklerinin neleri gerektirdiğini ortaya koyması bakımından bu hususlar dikkate alınmalıdır. Ayrıca eğitim yönetiminin iletişim yeteneklerinden ne şekilde etkilendiğinin anlaşılması bakımından değinilen hususların farkında olmakta yarar vardır.

Eğitim Yöneticisinin Roller ve Sorumlulukları

Okul, bireyin çevresinde meydana gelen devamlı değişikliklere cevap vermek üzere bireyin davranışlarında değişiklik oluşturmak ve bireylere yeni davranışlar kazandırmakla sorumludur. Bu sebeple, eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirebilme sorumluluğunu üzerinde bulunduran okul, çevredeki her türlü gelişmeye uyum sağlayabilmeli ve çevrede oluşan değişim beklentilerini karşılayabilecek donanımlı hale getirilmelidir. Toplumdaki gerek sosyal, gerek siyasal ve gerekse ekonomik ve teknolojik birtakım değişimler okuldaki değişimleri zorunlu hale getirir. Bu değişimlerin farkında olma ve değişimlerden verimli bir şekilde faydalanma okul yöneticilerinin asıl amacı durumunda bulunmalıdır. Eğitim yöneticisinin bu amacı gerçekleştirebilmesi, eğitim yönetimi becerileri sahasında kendini yetiştirmiş ve istenilen becerileri kazanmış olmasını zorunlu kılar (Bayrak, 1998:11).

İyi bir okul müdürü, kurumundaki eğitim paydaşlarını ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilmelidir. Okul müdürü, bireysel olarak öğretmen etkinliklerinin toplamından, eğitimin, daha büyük olduğunu gösterebilmelidir (Durukan, 2006: 278). Aydın (2010) çalışmasında, okul yöneticilerinin en önemli sorumluluklarını kısaca aşağıdaki maddelerle açıklamıştır:

- Eğitimin paydaşlarıyla etkili biçimde çalışma,
- Etkili bir okul yönetimi becerisine sahip olma,
- Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul binasını ve çevresini yeterli hale getirebilme,
- Eğitim-Öğretim programını geliştirilebilme,
- Mesleğin görevlerini yerine getirebilme.

Kanun ve yönetmeliklerin, çağdaş eğitim düşüncesi ve eğitim politikalarının beklentileri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek de, okul müdürünün sorumluluğu ve görevidir. Okul müdürlerinin görevleri içinde bulunduğu ortama göre değişiklik gösterebilmektedir (Taymaz, 2011: 103). Okul müdürünün başlıca bazı sorumluluklarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Okulun hedeflerini ve vizyonunu izah etmek,
- Eğitim kurumunun politikasını belirleyerek tanıtımını yapmak,
- Eğitim kurumunun faaliyetleri açısından zorunlu olan ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak,
- Okul yönetiminin katılımcılığını arttırmak,
- Okulda paydaşlar arasındaki ilişkileri düzenlemek,
- Öğretim etkinliklerini planlı hale getirmek,
- Çevrenin değerlerini inceleyerek ve desteğini almak,
- Okul içi ve okul çevresiyle iletişimi geliştirmek,
- Yapılan çalışmalarla ilgili sürekli dönüt sağlamak ve değerlendirmek.

Eğitim Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Yeterlilik ve Özellikler

Özyiğit (2003), “Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi Ve Yeterlilikleri” konulu araştırmasında okul yöneticilerinin genel, otoriter yönetim anlayışının gereklerini yerine getirmekte ve yasa, tüzük ve yönetmenliklere harfiyen uymakta, hatta tereddütte düştükleri anda Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki amirlere danışarak, kendilerine göre “hata” payını asgariye indirgemektedirler. Yöneticilerde bulunması zorunlu yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç gruba ayrılır;

1. Teknik yeterlikler: Teknik yeterlik, öğretim usul ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri hususunda uzmanlığı zorunlu kılmaktadır. Bireyin çalışma sahasına göre, gözle görülür şekilde gerçekleştirebileceği, uzmanlık bilgi ile ilişkili bilgi ve yetenektir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman şeklinde sahalardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir (Ağaoğlu vd., 2012: 172). Yöneticinin organizasyonun sistemi, politikalar ve programlarda etkisi de teknik yeterliliklerde sayılabilir (Akın, 2012: 13). Teknik

yeterlikler, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri bulunan belirli bir sahada yeterlik anlamı vermektedir (Aslanargun, 2011: 2650).

2. İnsancıl yeterlikler: İnsani yeterlilik biçimleri, birey ve bireyleri algılama ve güdü verme yeterlilik türleri şeklinde de kabullenilebilir. Etkin çalışma ve müşterek mücadele meydana getirebilme, diğerleri ile ilgili varsayım, inanış ve tutumları, söz konusu yeterliliklerin nasıl kullanıldığına dair usul ve kısıtlarını görebilme, kişisel değişiklikleri dikkate alma bireysel bağlantılara ait nitelikler şeklinde değerlendirilmelidir (Balcı, 2000: 497). Bireysel yeterlik, idarecinin hem teke tek, hem de birçok insanlar grup biçiminde çalışabilme kabiliyetidir. Söz konusu yeterlik bireyin kendisi ile ilgili algılaması ve diğerlerine ait fikirleri ile bağlantılıdır. Söz konusu yeterlik, idarecinin çalışanlara güdü verme, tutumlarının gelişimini sağlama, grup dinamiği, birey ihtiyaçları, moral ve insan kaynağını geliştirme ile ilgili bilgilenmesini zorunlu kılar (Cemaloğlu, 2005: 253). İlgi gösterme, itimat, yetkilendirme, anlaşma, hayallere erişme ve bireyin potansiyelini anlayabilme yeterlikleri bireysel yeterlikler arasındadır (Kayıkçı vd., 2015: 2013). İnsanla ilgili yeterlikler, idareciye, çalışanların arasından birisi olarak etkilisi bulunan çalışma ve söz konusu yöntemle insanlarla birlikte çalışma yeteneği vermektedir (Korkmaz, 2005: 241).
3. Kavramsal yeterlikler: Eğitim kurumu idarecisinin eğitim kurumunu mevcut çevresinde, eğitim siteminde ve evrensel ölçülerde kabul edebilme; eğitim kurumunu oluşturan bütün unsurları karşı karşıya etkileşebilir olarak kabullenme, eğitim sahasındaki teorik ilerlemeleri takip edebilme, algılayabilme ve karşı karşıya kaldığı örgün eğitim yaşanılanlarını, söz konusu kuramsal ve kavramsal bakışla değerlendirebilme kabiliyetidir. Söz konusu kabiliyet ilk evvela yönetim yaklaşımı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi gelecek şekilde eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği getirecek bilim dallarının bilgi tecrübesini elinde bulundurmayı zorunlu kılar (Okçu, 2011: 251).

Eğitim Yöneticisinin Görev ve Yetkileri

Çalışanlarla alakadar olmak, eğitim kurumunun gelir ve giderlerini takip etmek, stajyerlerin faaliyetleriyle ilgilenmek, eğitim kurumunun servislerini denetlemek, eğitim kurumundaki kantinleri kontrol etmek, eğitim kurumunun içinin ve bulunduğu yerin güvenliğini gerçekleştirmek, öğrencilerin disiplinli olmalarını sağlamak, eğitim kurumu ve sosyal yaşam arasında bağlantıyı sağlamak şeklinde eğitim kurumu yöneticisinin vazifelerinden sadece bazılarıdır (Groff, 2001: 17).

Browne (2003), Vikki, (2003) ve Lashway, (2003) çalışmalarına göre; eğitim kurumu yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının nelerden ibaret bulunduğu ile bağlantılı incelemeler araştırıldığında eğitim öğretim çalışmaları, öğrenci ve çalışan hizmetleri, müfredatı geliştirme, sosyal bağlantıların gelişimi, eğitim kurumunun gelir ve giderleri ile bağlantılı çalışmalar şeklinde kategorize edilmiştir.

Türkiye içinde her ne kadar genel eğitim içeriği ve çalışma günlerinin tespit edilmesi eğitim kurumu yöneticilerinin vazife sahaları haricinde bulunsa da, başka problemleri sahalar ya da eğitimin parasal ihtiyacı, siyasi bir araç şeklinde kullanımı ve özellikle merkezi idare, etkin eğitim kurumlarının oluşturulmasında ve idare edilmesinde büyük bir problem meydana getirmektedir. Merkezi idare, ülke merkezi idare çalışanlarının daha fazla yetkileri bulunduğu ve alt basamakların yetkilerinin ve takdir haklarının düştüğü bir idarecilik şeklidir (Gedikoğlu, 2005: 68).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin faaliyetindeki merkezden idare, yetkinin üst unvanlarda birikmesine sebebiyet vermiştir. Yetkinin organizasyonlarda belirli bir yerde olan belirli bir bireye verilmiş bulunan karar alma ve diğerlerinin davranışlarını belirleme hakkı şeklinde tanım yapılmasından hareket ederek merkezden idarelerde yetkinin tepede birikmesinden dolayı işlerin tek bir noktadan yönetilmeye uğraşıldığı ifade edilebilir. Organizasyonlar ister merkezden isterse yerinden idare edilsin kuruluşlarda kendisini gösteren problemlerin ortadan kaldırılması ve çalışmanın sistemli biçimde yürütülmesi açısından belli başlı yönetim prensipleri meydana getirilmiştir. Bu prensiplerden bazıları da, yetki ve sorumluluk eşitliği

prensibidir. Prensibin esasında, bir idarecinin elinde bulundurduğu yetkilerle, yüklendiği sorumluluğun eşit olması yatar (Karaman, 1996: 9). Söz konusu eşitlik paranın yazı yönü yetki, tura yönü de yetkilerle örtüşen yükümlülük olan bir paraya benzetilebilir.

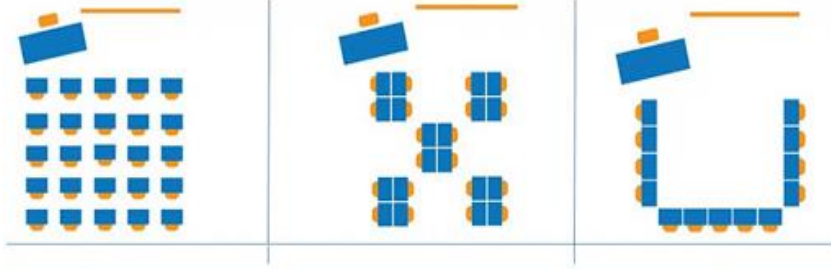
Drucker (1994)'a göre, teoride bu denklik prensibi akla uygun kabul edilmekte iken uygulama sırasında karşı karşıya kalınan problemlerin çoğunluğunda yetki ve sorumluluk eşitliği prensibinin aşılması yatmaktadır. Yetki yanında sorumluluk da taşımaktadır. Rastgele bir şeyden sorumluluğu bulunan birey çalışma ile bağlantılı rapor vermeye, izahat ve analizler gerçekleştirmeye, vakaların neden ve neticeleri yorumlamaya zorunludur (Leithwood ve Duke, 1999: 43). İdarecilerin en fazla yakındıkları problemlerden biri, kendilerinde tanımlanan yetkiden daha çok sorumluluk içinde bırakılmalarıdır (Eward, 2000:9). Yetki ve sorumluluklarda dengesizlik, bir çok eğitim kurumlarında merkezden idare edilen organizasyonlarda genellikle izlenmektedir.

2.1.4.4 Eğitim yeri

Öğrencinin kişiliği okul ortamı ve akademik performansından etkilenir, okul sadece öğrenme için bir yer değil, üyeleri arasında sosyal etkileşim alanı, bilgi ve becerilerle birlikte değer ve davranışları edinme yeridir. Zamanın yarısını okulda geçiren öğrencinin okul kültüründen etkilenmesi hangi çevreyi oluşturur (Akgün, 2014: 27).

Böylece, öğrencinin çevresiyle ilgili olmayan kültürel araçlarla nasıl uğraştığını, bu araçlar onun için anlaşılabilir mi, yoksa ait olduğu toplumla ilgili değilse nasıl bakmakta gibi soruların yanısıra, öğrencinin okul ortamına uyum sağlamamasının sonuçları üzerinde düşünmek önem taşımaktadır. Eğer bu soruların cevabı üzerinde yoğunlaşma olmazsa, öğrencinin okul ile bütünleşmemesine, kişisel kimliğini kaybetmesine ve yerel kültüründe çözülmesine neden olunur. Bu da sosyal iletişim becerilerinin azalmasıyla sonuçlanır ve akademik gelişimine olumsuz yansır.

Sınıf Oturma Düzenleri



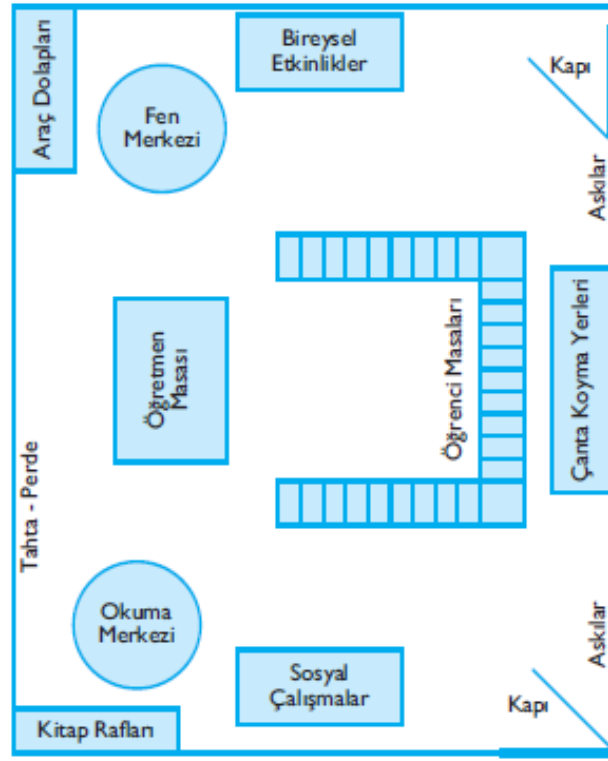
Şekil 2.4: Farklı sınıf oturma düzen örnekleri

Kaynak: Akgün, 2014: 27-46.

Öğrenci; eğitim dili, dilbilgisi, müfredat, öğretim stratejileri, oyunlar, kaynaklar, elbise vb. gibi okul kültürü ile ilgili araçları anlayamadığını ve kullanamadığını hissettiği takdirde, öğrenme coşkusunu kaybetmekten korkmaktadır. Uygun bir ortam, öğrencinin bir yere ait olma hissini hissetmesine yardımcı olur (Çetin ve Günay, 2010: 19; Aydın ve Çepni, 2011: 55).

Eğitim yeri; öğrencinin kültürünü, geleneklerini ve değer sistemini somutlaştırdığı, anladığı ve kullanabileceği kültürel araçları içerdiği anlamına gelir. Kültürünün ve kendi dilinin yanı sıra, aklında ne olduğunu ifade edebileceği yer anlamı da taşır. Başkalarının kendileriyle aynı değerlere ve prensiplere sahip olmaları öğrenciler için güven ortamı oluşturur (Arı ve Bayram, 2011: 332; Güven ve Sülün, 2012: 68).

Tüm bu psikolojik ve sosyal faktörler, öğrencinin okul içindeki ve dışındaki sosyal iletişim becerilerine pozitif olarak yansımakta, kendinden daha emin ve kendisiyle gurur duymaktadır. Çünkü anadilini kültürel bir araç olarak kullanması onun etrafında neler olup bittiğini anlamasına yardımcı olur. O yerin bir parçası olur ve ona karşı olan sorumluluğunu hisseder. O, yerel unsurları ve buradaki mevcut araçlardan oluşan kendi kimliğini inşa etmenin yanı sıra onlarla olumlu iletişim kurar (Aydın vd., 2016: 476).



Şekil 2.5: İlköğretim ilk grup tek sınıf örneği düzeni

Kaynak: Akgün, 2014: 27.

2.1.4.5 Eğitim Araç ve Gereçleri

Eğitim araçları ve öğrenme teknolojileri eğitim, öğretim ve eğitim sürecinde önemli bir rol oynar. Dünyamız; insan bilgisi, bilim ve teknoloji alanlarında büyük bir ilerlemeyle karakterize eder. Eğitim alanındaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, bilginin ilerlemesine ve değişime ayak uydurmak için kurumlarını ve sistemlerini ilerlemeye yöneltmiştir (Aydoğdu ve Ergin, 2010: 1022; Güneş vd., 2013: 6).

Teknolojik gelişiminin eğitim üzerinde net bir etkisi vardır ve toplumdaki her bireyin yaşamında aktif bir rol oynar. Dünyada yaşam için bireyi hazırlamaya ve öğrencinin eğitim sürecinin merkezi olarak ilgisini vurgulamaya ve yeteneklerini geliştirmeye ve kişilik, zihinsel, ruhsal ve bedensel farklı yönlerini geliştirmeye çalışır (Geçer ve Özel, 2012: 3; Aydoğdu ve Şirahane, 2012: 67).

Öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi sayesinde, teknolojinin yöntem ve yöntemlerine dâhil edilmesi, öğrencilerin bilgiye ulaşabilecekleri, bilgi ve beceri kazandırabilecekleri, olumlu tutum ve değerlere kolay ulaşabilecekleri eğitim sürecinde açık bir rol oynamıştır (Kocakulah ve Savaş, 2011: 4).

Öğretme araçlarının önemi, öğrenme ve öğretme sürecinde artmıştır, çünkü teknolojik gelişme, eğitimde kullanılabilecek donanımı, dolayısıyla eğitim düşüncesindeki değişimi okulun ve üniversitenin oynadığı rolde yer almaktadır. Eğitimde teknolojinin oynadığı rolün artması ve gelişmesine sosyal ve kültürel gelişim sürecinde olduğu gibi, eğitim hedeflerinin sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmasını sağlayacak araçlara da yol açmaktadır (Taşkesenligil ve Tosun, 2012: 111; Koç ve Bayraktar, 2013: 152).

2.2 Eğitim Hizmetlerinin Genel Özellikleri

Ekonomistler tarafından eğitim, beşeri sermaye üzerine yapılmış olan bir yatırım şeklinde değerlendirilmektedir. Eğitim için kaynakların sağlanması hususunda yükümlülük, kamu kurumları ve özel sektör başta olmak üzere, eğitimle ilişkili tüm kurumların sorumluluğundadır. Eğitim konusu ele alınırken, yalnızca ekonomik yönü değil, aynı zamanda sosyal yönünün de göz önünde bulundurularak bir bütün şeklinde değerlendirilmesi gereklidir. Bununla beraber, her geçen yıl eğitime harcanan giderlerin birtakım unsurlar ile ilişkili şekilde artış göstermesi, eğitim finansmanı hususunda üzerinde dikkatle durulması gereken önemli bir konudur (Brimley ve Garfield, 2005: 27).

Eğitim hizmetleri, hizmetler temel sektörünün içinde bulunan sağlık, bankacılık, ulaştırma ve turizm hizmetlerine benzer şekilde oldukça büyük önem taşıyan alt sektörlerden biridir. Eğitim hizmetlerinin diğer hizmetlerden temel farkı; tüm ekonomik ve ekonomik olmayan sektörlerle gereken personellerin yetiştirilmesini sağlayan tek “motor” hizmet olması özelliğidir. Buradan hareketle, eğitimin stratejik bir sektör olduğu ve stratejik olduğundan dolayı bütün ülkelerin ekonomide korumacı ve karışmacı bir rol oynaması anlamında iktisat politikalarının ilgi alanına girdiğini söylemek mümkündür.

Eğitim hizmetleri günümüzde, ülkelerin kalkınma gayretlerinde ya da daha zengin ve refah düzeyi yüksek bir ülke olma hedeflerine ulaşmak açısından yürütülen çabalarda, oldukça büyük önemi ve işlevi bulunan bir araç konumunu almıştır. Eğitim hizmetlerinin sonuçlarının görülmesi çok uzun zamanlar alabilmektedir. Ancak, ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmalarına katkıda bulunan beşeri sermayeyi hazırlayan araç olarak, günden güne ekonominin ana yatırımı durumuna gelmektedir. Özet olarak eğitim; bireylerin

gelişmelerini sağladığı ve öte yandan ülkelerin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkınmalarını sağladığından dolayı önemli görülmektedir ve değerinin çok iyi algılanması gerekmektedir (Bowen, 1980: 47).

Eğitim kavramı, alanyazında çeşitli hedeflere ilişkin olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Eğitime ilişkin yapılan tanımlamalar içerisinde, üzerinde görüş birliğinin sağlanmış olduğu birtakım tanımlamaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

“Eğitim, bireyin toplumda hak ettiği yeri bulabilmesi, bir yere, ya da mesleğe, toplum ya da kendisi için her zaman yüce olan ereklere ulaşmasında yararlanabileceği bilgi, davranış ve yeteneklerle donatılmasıdır (Adem, 1993: 2).” “En genel anlamda bir davranışı değiştirme süreci olan eğitim, bireylere kazandırılacak davranışların önceden belirlendiği ve nasıl kazandırılacağının planlandığı bir süreçtir. (Ünal, 1996: 7)” “İnsanlığın temel faaliyet alanlarından biri olarak eğitim, entelektüel sermaye birikimini oluşturan bir süreçtir ve bu bağlamda da ekonomik bir gereksinimdir (Skills, 1997: 509).” “Eğitim, bir hizmettir. Bu hizmeti ister devlet versin ister özel kurumlar versin bir hizmettir. Eğitim görenler ve aileleri için, aynı zamanda bir yatırımdır (Mutlu, 1997: 117).”

Eğitime ilişkin olarak yapılan tanımlamalardan görüleceği üzere; ortaya konulan bu tanımlamalarda üzerinde durulan temel nokta; eğitimin kişilerin gelişimini sağlayarak ve bilgi birikimiyle donatarak toplumsal hayata hazırlayan bir faaliyet olduğu yönündedir.

Yukarıda yapılan tanımlamalarla birlikte eğitim kavramı, ekonomik alanda da çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Özgü, 1987: 11-12):

- Eğitim, ekonomik bir ürün ve temel bir gereksinimdir. Söz konusu gereksinim ise bireylerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki değişiklik arzusudur. Bireylerin bu arzuları hususundaki talepleri ise eğitim kavramını bir ürün kimliğine koymaktadır.
- Eğitim, bireylerin gelirlerini arttıran bir faaliyettir. Eğitim hizmetleri devlet tarafından ücretsiz sunuluyor olsa da, ek olarak bireysel bir harcama gerektireceği ve bu nedenle eğitim maliyetinin bireysel gelirin

harcama kapsamı içerisinde yer alacağı bir tarafa bırakılırsa, eğitim ile bireysel gelir arasındaki temel ilişki, eğitimin bireysel gelir üzerindeki arttırıcı etkileridir.

- Eğitim, milli gelirin artmasını sağlayan bir faaliyettir. Eğitim sayesinde bireylerin üretime katılımları, bilgileri ve yetenekleri arttığından dolayı, bireylerden meydana gelen toplumların üretim seviyeleri de bununla paralel olarak artış gösterecektir.

Eğitime ilişkin hizmetler, hiçbir ülkede hiçbir zaman ekonomik açıdan maliyeti göz önünde bulundurularak verilmemektedir (Adem, 1993: 183). Bununla beraber, ülkemizde de eğitim hizmetleri; adalet, güvenlik ve sağlık hizmetlerine benzer şekilde devletin temel hizmet alanlarından birisi olarak görülmektedir ve devletin denetim ve gözetimi çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de eğitimin ekonomi açısından temel hedefi, toplumun ilgilerini ve yeteneklerini geliştirerek işbirliği içerisinde çalışma alışkanlığını kazandırmak ve ülkenin refahına katkı sağlayacak bir meslek sahibi olarak topluma kazandırmaktır (Gökçe, 2005: 43).

Küresel bir hale gelen dünyada kalkınmanın, diğer bir ifadeyle toplumu geliştirmenin en temel aracı olan eğitimin arz ve talep faktörleri ve ekonomi arasındaki ilişkinin anlaşılması faydalı olacaktır.

2.2.1 Eğitim Talebi

Talep kavramı, bir alıcının kendisi için en uygun fiyat ile satın almak istediği ürün veya hizmet miktarıdır (Begg, 2001: 18). Talep, diğer satın alma faktörleri sabit kalırken belli bir ürünün veya hizmetin fiyatıyla özel bir zaman süresince bu fiyata aynı ürün veya hizmeti satın almayı isteyen tüketicilerin miktarı arasında bulunan ilişkiyi ifade etmektedir (Taylor, 2001: 39).

Eğitim hizmetlerinde genellikle talep teorisinde dikkate alınan, tüketici tatmini, fiyat ve gelir şeklindeki faktörler, her zaman eğitim hizmetini talep eden tüketicilerin davranışını etkilememektedir. Çünkü, eğitim talebinin karşılanması amacıyla sunulan burs imkanları ve gerçekleştirilen yardımlar, eğitim maliyetlerini fazlasıyla düşürebilmekte, sıfıra indirebilmekte ve hatta kimi zaman talep eden kişinin hem eğitim giderlerini hem de eğitimine devam ettiği için harcadığı diğer giderleri kapsayabilmektedir. Bununla beraber, kimi

durumlarda sağlanan burslar ve yardımlar, bahsi geçen iki kalemin toplamından da fazla olmaktadır. Öte taraftan eğitim hizmetleri ile bireylerin sağladıkları tatmin düzeyleri net bir şekilde belirlenememektedir (Serin, 1979: 77).

Toplumların eğitime gösterdikleri talebi, mikroekonomik ve makroekonomik faktörler olmak üzere iki ayrı gruba ayırmak mümkündür. Makroekonomik faktörler; toplumun gelir düzeyi yani milli gelir, nüfus büyüklüğü ve nüfusun yaş ve cinsiyet açısından bileşimini ifade etmektedir. Mikroekonomik faktörler ise; tercihleri, geliri ve fiyatı ifade etmektedir (Serin, 1979: 77).

2.2.2 Eğitim Arzı

Taylor (2001) tarafından arz kavramı, belli bir ürün veya hizmetin fiyatı ile, söz konusu ürün veya hizmeti belirlenen fiyattan satmayı arzu eden satıcıların miktarı arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin arzını ortaya koyan ana faktörler; “eğitim hizmetinin maliyeti”, “eğitim girdileri”, “eğitim hizmetinde üretim işlevi ile eğitim sunumu” ve “fiyat ilişkisi” olarak sıralanmaktadır. Genel kamu hizmeti özelliğinde olan eğitim hizmetlerinin arzı, diğer ürün ve hizmetlerin arzına göre birtakım farklı özellikler taşımaktadır. Söz konusu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Serin, 1979: 41-42):

Eğitim hizmetleri arzının, zaman açısından eğitim hizmetleri talebine nispeten önceliği bulunmaktadır. Eğitim hizmetlerine yönelik yapılan arzın, eğitim talebini dikkate almaksızın yapılması gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitimin arzı, eğitimin talebinden daha önce yapılmalıdır.

Eğitim hizmetlerinin arzının ikinci önemli özelliği, arz miktarının büyüklüğüdür. Eğer her aşamada eğitim talebini karşılayacak miktarda arz yapılmaz ise, bir eğitim kademesinde yaşanan büyüme daha az kaliteli öğretmenlerin görev yapmasına, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına, eğitsel araç ve gereçlerin sayı bakımından yetersiz kalmasına ve nispetene daha az yetenek sahibi öğrencilerin okula alınmasına yol açacağından dolayı, bir yandan bahsi geçen eğitim kademesindeki hizmet kalitesi bozulacak ve öte yandan ise diğer eğitim kademelerinde ciddi boyutlarda yetersizlik ve zarara neden olacaktır.

Eğitim hizmetlerine ilişkin arzın diğer önemli özelliği ise, çeşitli arz faktörlerinin birbirlerini tamamlayıcı özellikler taşımasıdır. Eğitim hizmetlerinin başarılı ve aksamadan devam ettirilebilmesi açısından öğretmen, yönetici, gerekli eğitim aracı, kütüphane, kitap gibi birtakım faktörlerin belirli bir oranda bütünleştirilmesi gerekmektedir.

2.2.3 Eğitimin Tüketim ve Yatırımı

Ekonomik koşullara uygun bir eğitim sisteminin kurulması, devletlerin gelişmeleri kapsamında belirleyici bir güç konumundadır. Kişi başına düşen milli gelir düzeyi ile birlikte, özellikle bir ülkedeki eğitimin düzeyini ifade eden “okullaşma oranı”, “eğitimin bütçe ve milli gelirin içerisindeki payı”, “mesleki-teknik eğitim düzeyi”, “nüfusun ilk, orta ve yükseköğrenimdeki dağılımı” şeklindeki göstergeler de sosyoekonomik gelişmenin seviyesini ifade eden oldukça önemli belirleyicilerdir. Böylelikle, uzun vadede yapılan eğitim yatırımları, ülkeler arasındaki gelişmişlik düzeyinin farklılığını ortaya koyan önemli göstergelerden biri şeklinde değerlendirilmektedir.

2.2.4 Eğitim Hizmetlerinde Maliyet

Eğitimin maliyetiyle, eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi için faydalanılan girdilerin finansal değeri ifade edilmektedir (Tural, 2002: 112). Eğitimin harcamaları kavramı ise genel olarak, eğitim için kaynaklar ayıran kişilerin ve kurumların, özellikle de devlet bütçesinden yapılan ürün ve hizmet satın alımlarını ve yatırımları ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Ünal, 1996: 235).

Eğitim hizmetlerinin maliyetini birtakım başlıklar altında ele almak mümkündür. Bahsi geçen başlıklar aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

Parasal Maliyet, eğitim hizmetlerinin üretilmesinde faydalanılan bütün ürünlerin ve hizmetlerin fiyatlarının toplam maliyetidir (Adem, 1993: 132).

Gerçek Maliyet, eğitim hizmetlerinin temel boyutlarını meydana getiren beşeri kaynaklar ve fiziksel kaynakları ifade etmektedir (Tural, 2002: 113).

Fırsat Maliyeti, sınırlı kaynakların alternatif kullanım yöntemlerinin arasında “tercih” yapmak, tercih edilen yöntemlerin haricinde kalan kullanım yöntemlerini feda etmek anlamı taşımaktadır (Üstünel, 1988: 16).

Ekonomik Maliyet, eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi açısından gereken fiziksel ve beşeri kaynakların toplam maliyetidir (Adem, 1993: 133).

Sabit ve Değişken Maliyet, eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda belirli sayıdaki öğrencinin belirli özelliklerde eğitim alabilmesi açısından daima karşılanması gerekli olan “bina maliyeti”, “asgari ücret ödemeleri”, “mobilya”, “ekipman”, “ısınma maliyeti” şeklindeki harcamalar sabit maliyetler olarak ifade edilirken, eğitimin çıktı seviyesine, yani, mevcut öğrencilerin ve mezunların sayılarına ilişkin şekilde “öğretmen ücretleri”, “sınıflarda kullanılan araç ve gereçler”, “ders kitapları giderleri” şeklindeki harcamalar ise değişken maliyetler olarak ifade edilmektedir (Tural, 2002: 116).

Toplam Ortalama ve Marjinal Maliyet, belli bir çıktının üretilmesi için faydalanılan bütün kaynakların maliyeti “toplam maliyet”; toplam maliyet üzerinden birim maliyet elde etmek amacıyla toplam maliyetin çıktı adedine bölünmesi ile elde edilen sonuç “ortalama maliyet” ve son olarak ise toplam maliyete bir birim eklenmesi sonucunda hesaplanan maliyet “marjinal maliyet” şeklinde ifade edilmektedir (Adem, 1993: 135).

2.2.5 Eğitim Bütçesi

Eğitime ilişkin faaliyetlerin arzu edilen seviyede gerçekleştirilmesi ve öncelikli olarak yeterli finansal kaynakların incelenmesi, temin edilmesi, farklı kesimlerin arasında dengeli bir şekilde paylaşılması ve mevcut kaynaklardan etkin bir şekilde faydalanılmasını gerektirmektedir (Adem, 1993: 183).

Bütçe, bir kurumun kaynaklarını, amaçlarına ulaşmak için belirlenen alanlara ayırması sürecini ifade etmektedir. Bununla beraber bütçe, bir kurumun hedeflerinin finansal açıdan resmini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumları kendileri için bir bütçe planlaması ortaya koyarak, kurumun amaçlarına ulaşmasının yanında kaynaklarını hangi alanlarda ve ne şekilde harcayacağını da gösterme özelliğine sahiptir (Guthrie vd., 1988: 217). Eğitim için ayrılan harcamaların seviyesinin yükselmesi, eğitim hizmetlerinin miktarına ve kalitesine olumlu şekilde etki etmektedir. Ülkemizdeki öğrencilerin sayıları her yıl arttığından dolayı eğitim hizmetlerinin arz miktarını arttırmak ve bu doğrultuda eğitim kurumlarının binaları ve eğitsel araç gereçlere ilişkin yatırımların yapılması ihtiyacı vardır (Serin, 1979: 118).

2.2.6 Eğitim – Ekonomi – Kalkınma İlişkisi

Eğitim, üretimin temel unsurlarından olan beşeri gücün nitelikli olmasını sağlaması özelliği sayesinde toplumsal ve ekonomik kalkınmanın hızlanması açısından oldukça önemli bir faaliyettir. 20. yüzyılın ilk dönemlerinde, fiziksel ve maddi getirisi olan yatırımlar kalkınmanın temel faktörü olarak görülmekteyken, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan bu yana yavaş yavaş bu düşüncenin yerini beşeri sermaye için yapılan yatırımlar almaya başlamıştır. Bu kapsamda, 1960'lı yılların başlarından başlayarak iktisat literatürü “iktisadi düşüncede insana yatırım devrimine” şahitlik etmiştir (Psacharopoulous, 2000: 247).

Adam Smith tarafından 1776 yazılan “Milletlerin Zenginliği” isimli eserde ülkelerin kalkınmasının ana unsuru ve milletlerin zenginliğinin tek kaynağı “kaliteli emek” olarak ifade edilmiştir. Günümüzdeki bilgi toplumunun en önemli araştırmacılarından biri Peter Drucker tarafından kaleme alınan “Kapitalist Ötesi Toplum” isimli eserde ise “sermaye”, “doğal kaynak” ve “emek” üretimin bir unsuru olarak dahi görülmemekte, üretimin tek aracının “bilgi” olduğu öne sürülmektedir. Başka bir ifadeyle Drucker'a göre milletlerin zenginliği açısından eğitim kalitesinin ve etkinliğinin en önemli unsur olduğu ifade edilmektedir (Muter ve Gökpınar, 2000: 375).

Eğitim, bireylerin ve toplumun örgüt yapısından kişisel özelliklere kadar pek çok konuda ulaşmak istedikleri amaçları belirlerken, ekonomi ise, genel olarak söz konusu amaçlara en etkili şekilde nasıl ulaşılabilceği üzerinde çalışmaktadır. Eğitim ekonomisi ise, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkilerin kurulmasını sağlayan, olayların ve bireylerin kararlarını ve davranışlarını objektif bir şekilde değerlendiren ve bunların nedenlerini ortaya koyan bir bilim dalı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yönü ile eğitim ekonomisi, bireylerin ve toplumların geleceğe yönelik olarak daha başarılı planlar yapmaları için de katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber eğitim ekonomisi, hükümetin ülkenin kalkınması açısından hedeflemiş olduğu konuma daha kolay ve kısa süre içerisinde ulaşması konusunda yardımcı olmaktadır. Eğitim ekonomisi, eğitim faaliyetlerinin finansal açıdan değerinin ne şekilde belirlenmesi gerektiğine, eğitim için ayrılan kaynaklardan etkin ve verimli olarak ne şekilde faydalanılacağına, eğitim faaliyetlerinin planlanmasına, eğitimcilere verilen

maaşlara ve bu maaşların hangi yollar ile finanse edileceğine yönelik araştırmalar gerçekleştirerek eğitim ekonomisi bilimine katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber eğitim ekonomisinin amaçlarından biri de toplumsal yapıda, ekonomik anlamdaki kalkınma ve bireylerin kazandıkları bilgi ve niteliklerin arasında bulunan ilişkileri belirlemeye çalışmaktadır (Carnoy, 1989: 297).

Eğitim ile ekonominin arasında bulunan ilişki, günümüze dek pek çok çeşitli yönden ele alınarak söz konusu alanda araştırmalar yapılmıştır. Ortaya konulan son araştırmalar ile beraber, eğitime ve ekonomiye ilişkin anlam ve algıda değişimler yaşanmıştır. Önceki dönemlerde eğitim hizmetleri sayesinde, bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflemekte iken, günümüzde eğitim hizmetleri, bireylerin gelir artışına uygun şekilde eğitim almalarını hedeflemektedir (Ercan, 1998: 21).

Eğitim faaliyetlerinin ekonomik kalkınma açısından katkıları ne olursa olsun, eğitim için yapılan harcamaların tamamı veya bir bölümü yatırım şeklinde görülsün veya görülsün, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve daha kaliteli bir duruma getirilmesi için gösterilen gayretlerin gerektirdiği masraflar oldukça fazladır. Dolayısıyla, üzerinde durulması gereken en önemli konular; eğitim faaliyetlerine ayrılacak daha çok kaynağın bulunması, birim maliyetin düşürülmesi, toplumun ve ekonomik kalkınmanın gereksinimlerine uygun bir eğitim sisteminin uygulanması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi şeklindedir. Bahsi geçen konular, özellikle gelişmiş ülkeler açısından daha fazla dikkate alınmaktadır (Serin, 1979: 169).

2.2.7 Eğitim – Üretim – Verimlilik İlişkisi

Ekonomistler tarafından, toplumun bireylerinin eğitim düzeyleriyle üretim ve verimliliğin arasında doğrudan bir ilişkinin bulunduğu bilimsel veriler ile açıklanmaktadır (Özsoy, 2004: 31).

Eğitim faaliyetlerinin verimlilik üzerindeki etkileri; “doğrudan” ve “dolaylı” olarak iki temel bakış açısıyla ortaya konulmaktadır. Eğitim hizmetlerinin verimlilik artışı sağladığı için geliri de arttırdığı şeklinde ifade edilen “İnsan Sermayesi Görüşü”, bireylerin kazançları arasındaki farklılıkları yalnızca eğitim düzeyleri arasındaki farklılık ile açıklamaktadır. Buna karşın “Eleme Denencesi Görüşü”, bireylerin ilgilerini, yeteneklerini, zekalarını ve güdülenme

seviyelerini doğuştan getirmiş oldukları ya da sonradan geliştirdikleri bireysel özellikler ile ilişkilendirmekte ve iş gücünü söz konusu özellikleri açısından sıralayan eleyen bir süreç olarak eğitim ile verimliliği ilişkilendirmektedir. Diğer taraftan ise, “İş Rekabeti Kuramı”, yüksek verimliliğin, teknoloji ve iş örgütlenmesinin sonucunda meydana geldiğini öne sürmekte; verimliliği örgütün davranışsal yönü kapsamında ele alan araştırmacılar, iş gücünün güdülenmesi ile ilişkili değişkenlerin verimliliğe etkisi olduğunu savunmaktadırlar (Tural, 2002: 78).



3. EĞİTİM KALİTESİ

3.1 Eğitim ve Kalite

Eğitim, pek çok faktörün karşılıklı olarak etkileşimde olduğu karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç aracılığıyla insan kaynağı geliştirilmektedir. Eğitimin ürünü, insana kazandırılan niteliklerdir. Örgün eğitim aracılığıyla öğrencilerin, müfredatlarla belirlenen bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir. Temel amaç, öğrencileri gerçek hayatın gerektirdiği niteliklerle donatmaktır. Bu amacın en iyi biçimde gerçekleşebilmesi politika, eğitim sisteminin yapısı, eğitim yönetimi, öğretim süreçleri, araç ve gereçler, donanım, rehberlik, denetim şeklindeki eğitimin bütün faktörlerinin en uygun katkıyı sağlamasına bağlıdır. Öğrencilere kazandırılan nitelikler eğitimin tüm unsurlarının karmaşık etkileşiminin bir ürünü olarak görülebilir. Bu ürünün beklentileri karşılama düzeyi ise, eğitimin iyi gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği başka bir ifadeyle, eğitimin kalitesi hakkında değerlendirme imkanı verir.

Kalite, ortaya konulan gereksinimlerin tatmin edilme seviyesine ilişkin şekilde ürün ya da hizmeti etkileyen niteliklerin toplamı olarak ifade edilmektedir. Kullanıma uygun olma, kusursuz olma, değerli olma, iyi durumda olmayı belirten kalite, ölçütleri karşılama düzeyini göstermektedir. Müşteri perspektifine dayalı olarak müşterinin istek ve ihtiyaçlarını karşılama durumunu ifade etmektedir (Mortimore, 1990: 70; Rissom, 1992: 124; Erişen, 2001: 9; Özdemir, 2002; Cheng ve Cheung, 2004: 76).

Eğitimin kalitesini belirlemeye dönük ölçütler öğrenenlerin hayata hazırlanması yönünde onların bilişsel, yaratıcılık ve duyuşsal gelişimi ile yurttaşlık tutum ve değerlerini kazanmalarını temel almaktadır. Uygulamada kaliteli eğitim, amaçlanan bilgi-beceri-tutumları sergileyen maksimum öğrenci sayısı ile tanımlanmakta, eğitim sisteminin bunu sağladığı ölçüde kaliteli olduğu ifade edilmektedir (Okpala ve Smith, 2001: 112; UNESCO, 2004: 6; Crossley, 2005).

Eğitimin kalitesi, eğitime ilişkin olarak ortaya konulan bir değer takdiridir. Eğitimin kalitesini ölçen kişinin algılarına; kullanmış olduğu kriterlere göre eğitimin kalitesi yüksek-düşük veya iyi-kötü şeklinde değerlendirilebilmektedir. Eğitimin birtakım özellikleri yüksek kalitede olarak değerlendirilirken birtakım yönleri de düşük kalitede olarak değerlendirilebilir (Mortimore, 1990: 71; Rissom, 1992: 125; Wößmann, 2000: 10; Cheng ve Cheung, 2004: 77).

Rissom (1992) kaliteli eğitimi, iyi planlanmış, iyi organize edilmiş süreçler sonucu elde edilen iyi sonuç olarak tanımlamaktadır. Yazara göre, bir okulun eğitim kalitesi, okul üyelerinin performansını bireysel, grup ve örgüt düzeyinde temsil eder.

Scheerens (1992)'ye göre, eğitimin kalitesi hem verilen hizmeti hem de ulaşılan sonucu kapsamaktadır. Eğitimin kalitesine ilişkin sonuçlar, bu sonuca neden olan süreçle ve düzenlemelerle ilişkilendirilir. Bazıları ise kaliteli eğitimi, mevcut kaynaklarla iyi eğitimsel sonuçlara ulaşılması biçiminde tanımlamaktadır.

Eğitim kalitesi farklı perspektiflerle ele alındığında eğitimin farklı boyutlarının arzu edilen duruma sahip olma seviyesi dikkati çekmektedir. Eğitimin üretim fonksiyonu açısından eğitim kalitesi, istenilen hedeflere ulaşılma düzeyi olup göstergesi diploma alan öğrenci sayısı veya alınan eğitim türüne uygun istihdamdır (Hanushek ve Wößmann, 2007: 61).

Etkililik yaklaşımı, üretim fonksiyonu yaklaşımının tersine, sonucu doğuran faktörlere odaklanır. Girdi, süreç ve çevre unsurları eğitimsel sonucun ortak sorumluları olarak kabul edilir. Uyumluluk perspektifine göre eğitimde değişime yol açan koşullar, kalitenin iyileştirilmesinde müdahale edilecek birer araç işlevi görür. Bu çerçevede eğitimsel amaçlar eleştirel bir yaklaşımla sürekli gözden geçirilir. Eğitim kalitesine fırsat eşitliği perspektifi ile bakıldığında girdi, süreç, çıktı unsurlarının farklı özelliklere sahip eğitim yararlanıcıları arasında adaletli dağıtılma durumu dikkate alınır. Verimlilik perspektifine göre eğitim kalitesi, en düşük maliyetle mümkün olan en yüksek eğitimsel sonucun elde edilmesi düzeyidir. Eğitim kalitesine “kabul edilebilirlik” açısından bakıldığında eğitimsel unsurların en alt düzey gereklilikleri karşılaması için

olması gereken ölçüleri taşıyıp taşımadığına bakılmaktadır. Uygulamaların normları karşılama düzeyi eğitim kalitesini tanımlamaktadır (OECD, 2005: 14).

Eğitimsel sonuçlar ve girdiler, eğitim kalitesi kavramı ile karıştırılabilen etkililik ve verimlilik kavramlarının ortaya konulmasında kullanılmaktadır (Karip, 2007: 211). Eğitim kalitesinin belirlenmesine yönelik bir girişim hem etkililik hem de verimlilik boyutunu bünyesinde taşımalıdır. Eğitimsel sonuçlar etkililik boyutunda; okul girdileri ise verimlilik boyutunda dikkate alınmaktadır. Belirlenen “etkililik” ölçütleri, kullanılan kaynakları dikkate alarak, amaçların hangi oranda gerçekleştirilebildiğini saptamaya hizmet etmektedir. Bu çerçevede, etkililik düzeyi eğitim kalitesi hakkında değerlendirme fırsatı vermektedir (Mortimore, 1990: 76).

Etkililik, belirlenen amaçların gerçekleştirilme derecesi ile ölçülmektedir. Belirlenen amaçlar uygulamada müfredat içeriğine karşılık geldiğinden müfredat hedeflerinin en fazla öğrenci tarafından edinilme (gerçekleştirilme) düzeyi eğitim kalitesini değerlendirmede ve etkililik hesabında kullanılmaktadır. Etkililiği eğitim kalitesinden farklı kılan taraf, girdi karşılığında üretilen maksimum çıktının girdiye oranlanmasıdır (Johnes, 2006: 273).

Eğitim kalitesinin etkililikten farkını ortaya koyması açısından Özdemir (2002)’in vurgusu önemlidir. Yazara göre, amaçların gerçekleştirilmesi örgütün her zaman etkili olduğu anlamına gelmez. Hangi amaçların gerçekleştirildiğinin önemli olduğu; bu nedenle amaçların zaman zaman gözden geçirilmesi gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, eğitimin kalitesi belirlenirken hangi hedeflerin gerçekleştirildiği önem taşımaktadır.

Temel eğitim süresince ancak okuma-yazma, hesap becerilerinin elde edilebildiği bir eğitim sisteminin kalitesi ile elde edilen becerilerin gerçek hayatta kullanımını başarmış bir eğitim sisteminin kalite farklılığı dikkate alınmalıdır. Hedeflenen kazanımları elde eden öğrencilerin oranı etkililiği verirken bu kazanımların elde edilmesi için kullanılan kaynak miktarı ise verimliliği ortaya koymaktadır. Öğrencinin eğitimsel sonuçlarının o öğrenci için yapılan eğitim harcamalarına oranı verimlilik ölçütü açısından okullar, ülkeler arasında karşılaştırma fırsatı verir. Kayıtlı öğrenci sayısı, başarılı olanlar,

mezun olanlar, öğrenci başına harcama miktarı gibi göstergeler yalnızca verimlilik açısından değil aynı zamanda eğitim kalitesi hakkında da bilgi sağlamaktadır. Verimlilik, kaynakları etkili kullanarak iyi kalite ve miktarda iş üretilmesidir (Ergen, 2003: 151; Cheng ve Cheung, 2004: 84).

Eğitimde verimliliğin ve etkililiğin ölçülmesini güçleştiren yönler, kâr amacının olmaması; girdi ve çıktı fiyatlarının tespitinin güç olması; eğitim kurumlarının çoklu girdi ile çoklu çıktı üretmesidir (Johnes, 2006: 274). İyi eğitimsel sonuçlar, kendini meydana getiren faktörler ile ilişkilendirildiği için eğitim kalitesini geliştirmeye ilişkin girişimler söz konusu faktörlere ilişkin düzenlemeleri kapsamaktadır. Eğitimin kalitesini geliştirebilmek, eğitimsel sonuçların üzerinde etkisi bulunan faktörleri ve söz konusu faktörlerin etki seviyelerinin objektif bir biçimde ortaya koymayı gerektirmektedir.

3.1.1 Eğitim Kalitesinin Ölçülmesi

Tanımlama, ölçme-karşılaştırma ve değerlendirme süreçlerini içinde barındıran kalite bir “değer takdiri” olarak ifade edilebilir. Bu değer takdiri, ürün veya sürecin belirli ölçütleri karşılama durumu hakkında bilgi sağlamaktadır. Kaliteyi iyileştirme veya geliştirme süreci kalite değerlendirme boyutunu da içeren bir süreçtir. Kalite değerlendirme ise olması gerekenler (standart) ile olan durumun (performans) karşılaştırılmasıdır. Bu durum, sistemde yer alan bütün unsurların sahip oldukları nicelik ve niteliklerinin olması gerekenlere göre durumlarının belirlenmesini gerektirmektedir (Erişen, 2001: 16). Var olan her şeyin bir miktarının olduğunu ve bu var olanı tanımanın aynı zamanda onun niceliğini ve niteliğini bilmeyi gerektirdiğini söyleyen Thorndike’tan hareketle eğitimin kalitesini ölçmek onun niceliğini ve niteliğini tanımayı gerektirmektedir (Chatterji, 2003:43).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme eğitim süreciyle bütünleşmiş özelliklerin ölçülmesi ile ilgilidir. Eğitimde bu özellikler yapı olarak adlandırılmaktadır. Bir ölçme süreci belirli bir yapının operasyonel tanımlanması olarak görülmektedir (Keeley, 2007: 115).

Bir özellik açısından ölçülecek varlığın ölçme aracındaki karşılığını belirlemek biçiminde tanımlanabilecek ölçme (measurement) üç temel eylemi içermektedir: Bu eylemlerin ilki ölçülecek olanın özelliklerinin belirlenmesidir. İkincisi

özellikleri ölçecek ölçme aracının tespiti ve üçüncü aşamada özelliğin ölçme aracındaki karşılığının belirlenmesidir (Chatterji, 2003:45; Semerci, 2007: 3; Keeley, 2007: 116).

Bazı özellikler doğrudan gözlenebilir ölçülebilirken bazıları temsilcileri aracılığı ile ölçülebilmektedir. Bu temsilciler, gösterge olarak da adlandırılmaktadır. Okulda kaç öğrencinin olduğu doğrudan gözleyerek belirlenebilirken; öğrenme güdüsü doğrudan gözlenebilen bir yapı değildir. Öğrencinin davranışlarına dönüşen kavramsal görünümüyle öğrenme güdüsü gözlenebilir. Sınıfa devam sıklığı, sınıfta soru sorma sıklığı, çalışmalarını zamanında tamamlama sıklığı gibi kavramsal görünüm birer göstergedir. Göstergeler, öğrenme güdüsü hakkında değerlendirme yapma olanağı verir (Semerci, 2007: 4; Keeley, 2007: 118).

Eğitim kalitesinin ölçülmesinde öncelikle operasyonel anlamda eğitim kalitesi hakkında bilgi veren göstergelere ihtiyaç duyulur. Göstergeler, eğitimin durumu ile ilgili bilgi sağlar. Göstergeler dikkate alınarak, belirlenmiş ölçütleri karşılama durumu bir eğitimin kalitesi hakkında değerlendirme olanağı verir. Bu göstergeler, farklı boyutlarda eğitimin kalitesi hakkında bilgi sağlamalıdır (Mortimore, 1990: 74; NAESP, 1990: 8; Semerci, 2007: 2).

Eğitim kalitesi, seçilen uygun nicelik göstergeleriyle ölçülebilmektedir. Sürece ilişkin veriler, nicel ifadelerle dönüştürülen ve anketlerden ya da gözlemlerden elde edilen verilerdir. Sonuç ölçütleri okul veya kurumun performansı hakkında rakamlarla bilgi verir. Sonuç ölçütleri ile ne yapıldığından çok neler elde edildiği sorgulanır. Girdi ve süreç boyutunda yer alan değişkenlerin etkileşimlerinin sonuçları gözlenir (Levacic ve Vignolles, 2002; MEB, 2007: 86).

Scheerens (1992)'ye göre, eğitim kalitesine girdi-süreç-çıkıtı bakış açısıyla yaklaşıldığında çıktıya ilişkin ölçümler girdi ve süreç hakkında da bilgi verir. Girdi, süreç ve çıktı birbiriyle iç içe geçen farklı kalite boyutları olarak nitelenmektedir.

Süreç kalitesi, çıktı kalitesini önemli ölçüde etkilemiş olsa da kontrolü ve ölçülmesindeki güçlük nedeniyle çıktı kalitesiyle ifade edilmektedir. Eğitimsel sonuçlar, süreç aracılığıyla değer katılmış girdiler olarak tanımlandığından

sürece ilişkin ölçüleri yorumlayabilmek için çıktıya ilişkin ölçülere ihtiyaç duyulmaktadır. Çıktıya ilişkin ölçüler kullanıldığında onu doğuran koşullar (antecedent conditions) ima edilmiş olur. Eğitimin kalitesini ölçmenin bazı kısıtlayıcıları bulunmaktadır. Bu kısıtlayıcılar arasında, süreç boyutunun saptanması, bireysel özelliklerin derinliğine incelenmesi ve çıktı boyutunun nicel olarak ifade edilmesinde yaşanan zorluklar başta gelmektedir. Girdi ve süreç boyutunun, çıktı boyutu dikkate alınarak değerlendirilmesi eğitim kalitesi kapsamındaki ölçme işlemlerinde eğitimsel sonuçların ölçülmesine özel bir önem verilmesine yol açmıştır. Kısıtlayıcılar nedeniyle eğitim kalitesinin bütünlüğüne kavranma ve ortaya konması sınırlanmaktadır (Mortimore, 1990: 77-78).

Eğitimsel sonuçlar mikro, makro ve mega düzey olarak ayrılmaktadır. Mikro düzey eğitimsel sonuçlar, ürün olarak ifade edilmektedir: Tamamlanmış bir kurs, sunulan bir müzik gösterisi, belirlenen hedefin başarıldığını gösterir belge, başarıyla geçilen sınav sonucu alınan geçme notu örnek verilebilir. Makro düzey sonuçlar, çıktı nitelikli olarak mezun olanlar, diploma alanlar, bir üst öğrenime devam edenleri içermektedir. Makro düzey eğitimsel sonuçlar dışsal müşterilere teslim edilendir. Mega düzey eğitimsel sonuçlar, iş sahibi olan veya yükseköğretime devam eden okul mezunlarının yarattığı toplumsal ekonomik ve kültürel yararı ifade etmektedir. Pratikte eğitimsel sonuç öğrencinin öğrenmesi ve hayata hazırlanması, toplumun ve ekonominin gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve tutumları edinmesi, diplomayı alması, bir üst öğretime başlaması, yüksek gelirli bir iş bulması olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2000: 19; Şahin, 2004: 10).

Eğitimsel sonuçların tamamını ölçmek mümkün olmadığı gibi bazılarını ancak yıllar sonra üst öğrenime başladığında ya da işe başladığında gözlemek mümkün olabilmektedir. Psiko-motor beceriler, sosyal beceriler ve güdüler eğitimsel sonuçlar arasında sıralanmaktadır. Bunlar okuldan önce aile, toplumsal çevre ve dini kurumlar tarafından kazandırılmaktadır. Okullar ise, bunların bilgisini ve becerisini aktarmaktadır. Bu türden bilişsel olmayan eğitimsel sonuçların ölçülmesi öğrencinin gerçek yaşamını kaydetmeyi ve izlemeyi gerektirdiğinden pahalı ve kullanışsızdır (Scheerens, 1992: 77).

Öğrencilerin öğrendiklerinin test edilmesi, kolay ölçülebilirliği ve bilimsel bir temel sunması açısından en sık tercih edilen eğitimsel sonuçlardandır. Kalite ile ilgili tartışmaların çoğunda bilişsel beceriler önemli bir boyut olarak kabul edilmektedir. Bilişsel becerilerin yalnızca öğrenme sonuçları ile ilişkisi değil aynı zamanda sınıf tekrarları ve okula devamlılık gibi eğitimsel sonuçlarla da ilişkisi vurgulanmaktadır. Eğitim kalitesi, bilişsel becerilere dayalı çıktılar olarak insanların ne bildiği ve bildiklerini nasıl kullandığı ile ölçülmektedir. Bilişsel becerilerin tespitine yönelik standart testler, eğitim kalitesinin temsilcisi olarak işe koşulmaktadır (Munoz, 2000: 5; Hanushek ve Wößmann, 2007: 63).

Bilişsel becerilere bağlı öğrenmenin test sonuçları, yaygın kullanılan bir eğitimsel sonuç göstergesi olmasına karşın yalnız başına eğitim kalitesini ifade etmekte yetersizliği; bu göstergelerin okulun işleyişi ve ortam değişkenlerine ilişkin bilgilerle birlikte harmanlanarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (UNESCO, 2007: 68).

Mortimore (1990), standart testlere dayalı bir ölçmenin eğitimsel sonuçların temsiliyetinde aldatıcı olabileceğini; standart testlerin yanı sıra eğitim sürecinin gözlenmesi ve tarafların görüşlerine başvurulması gerektiğini belirtmektedir. Anne-baba görüşlerinin, ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarının, teftiş raporlarının ve alanda yapılan araştırma sonuçlarının birlikte kullanılabileceğini ancak yöntemlerin her birinin doğru ölçümü gerçekleştirmek açısından sınırlılıklarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimsel sonuç olarak anne-babaların eğitim kalitesinden memnuniyeti öznel yanı nedeniyle kullanılabirliği sınırlıdır. Teftiş raporları ise, müfettişlerin gözlemleri esas alınarak düzenlenmektedir. Bu tür gözlemlerde personelin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay bir ortam yaratmaları bir yana müfettişin öznelliği gözlemlerin ölçme gücünü zayıflatmaktadır.

Popham (1999), öğrencilerin standart başarı testleriyle belirlenen puanlara dayalı olarak eğitim kalitesinin değerlendirilmesinin yanlış olacağını belirtmektedir. Bu testlerle alınan puanlar üzerinde okuldaki öğretilenlerin yanı sıra çocukların zihinsel yeteneklerinin ve okul dışındaki öğrendiklerinin de katkısı olduğunu açıklamaktadır.

Öğrencilerin öğrendiklerinin test edilmesinde iki farklı yaklaşım önerilmektedir. İlkinde müfredatın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri, tutum ve davranışlar temel alınarak bir ölçme-değerlendirme yapılabilir ve bu değerlendirme sonuçlarına göre amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiği tartışılabilir. İkinci yaklaşımda ise öğrencilerin matematik, dil, fen gibi alanlarda kazandığı yeterlikler uluslararası kalite veya başarı göstergeleri temel alınarak değerlendirilebilir (Karip, 2007: 244).

Eğitim kalitesinin ölçülmesi, eğitim göstergelerini kullanmayı gerektirdiğinden öncelikle farklı boyutlarda eğitim hakkında bilgi sağlayan göstergelerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimsel sonuçların ortaya çıkmasında etki sahibi unsurları temsil edecek göstergelerin ortaya konulmasında kapsayıcılığı açısından eğitim kalitesi modellerinden yararlanılmaktadır. Eğitimsel sonuçlarla bağlantılı olarak eğitim hizmetinin üretilmesinde rol alan unsurları ve bu unsurların ilişkisini ortaya koymaya yönelik kapsamlı kavramsal düzenekler biçiminde tanımlanabilecek eğitim kalitesi modelleri arasında UNESCO, EC, OECD gibi uluslararası kuruluşların geliştirdiği modeller olduğu gibi Windham ve Rissom gibi araştırmacıların geliştirmiş olduğu modeller de bulunmaktadır. Modeller aracılığıyla ulaşılabilecek eğitim kalitesi göstergeleri, eğitim kalitesinin uygulamadaki yansımaları olarak görüldüğünden göstergelerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

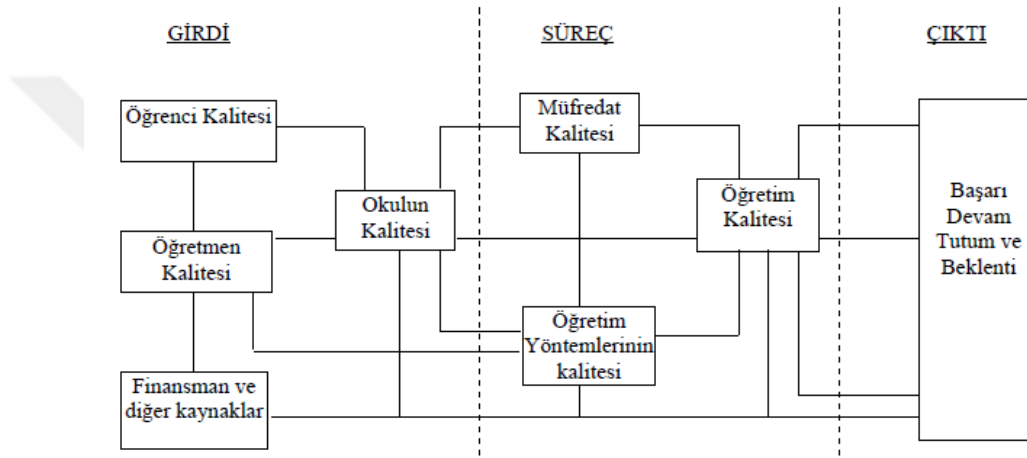
3.1.2 Eğitim Kalitesi Göstergeleri

Göstergelerin belirlenebilmesi için öncelikle eğitim kalitesinin kapsamının ve bu kapsam içinde yer alan göstergelerin eğitim kalitesi açısından işlevselliğinin ortaya konulması gerekmektedir. Eğitim kalitesi öğrenmenin nasıl organize edildiğini, nasıl yönetildiğini; ne öğretildiğini; öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini ve hangi eğitimsel sonuçlara ulaşıldığını kapsamaktadır (UNESCO, 2002: 80).

Kaliteli bir eğitim sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye hazır ve öğrenmesi ailesi ve toplum tarafından desteklenen öğrenciler; temiz, güvenli, cinsiyete duyarlı, yeterli altyapı ve kaynaklarla donanık bir çevre; ihtiyaçlara cevap veren müfredat; temel becerilerin edinilmesine yol açacak materyaller; iyi yönetilen okul ve sınıflarda nitelikli öğretmenler tarafından sunulan öğrenci merkezli

öğretim süreçleri; öğrenme engellerini azaltan öğrenmeyi kolaylaştıran ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ulusal amaçlarla bağlantılı eğitimsel sonuçlar (bilgi, beceri ve tutumlar) olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2000: 4).

Eğitim kalitesi göstergelerinin kapsamlı bir şekilde ortaya konulması amacıyla Scheerens (1992) tarafından sistem yaklaşımını önermektedir. Eğitim kalitesine sistem yaklaşımı ile bakılarak eğitim kalitesinin alt boyutlarında yer alan ve eğitimsel sonuçları etkilediği varsayılan unsurlar Şekil 3.1’de modellenmektedir. Modelden yararlanılarak eğitimin girdi ve süreç unsurlarının çıktı üzerindeki ağırlıkları test edilebilmektedir.



Şekil 3.1: Eğitim Kalitesine Sistem Yaklaşımının Uygulanması Modeli

Kaynak: Rissom, 1992: 138.

Modelde (Şekil 3.1) girdi boyutunda öğrenci, öğretmen, okul, finansman ve diğer kaynaklara; süreç boyutunda ise müfredat, öğretim yöntemleri, öğretim kalitesine yer verilmiştir. Çıktı boyutunda ise başarı, okula devamlılık, tutum ve beklentiler eğitimsel çıktı olarak alınmaktadır (Rissom, 1992: 139). Eğitim kalitesini ele alırken pratik anlamda çıktı boyutu değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaktadır. Bu çerçevede eğitimsel sonuçlar, eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Vedder, 1992: 14).

Kaufman (1993), eğitimi girdi, süreç ve çıktı olarak boyutlandırmıştır. Girdi boyutunda, öğrenci, öğretmen, yönetici, anne-baba, toplum üyeleri, yerel politikacılar, yasa düzenleyiciler, okul, sınıf, medya kaynakları, öğrenme materyalleri, bütçe, hizmet öncesi eğitim, diploma-sertifika ve okulun tarihsel algısına yer vermektedir. Süreç boyutunda öğretim, öğretim materyalleri

geliştirme, program, etkinlikler (atletizm, rehberlik, kültürel etkinlikler vb.), hizmet içi eğitim, kurslar yer almaktadır. Çıktı boyutu ise kendi içinde mikro, makro ve mega olarak üç kategorik düzeyde sınıflandırılmıştır.

Eğitim kalitesiyle ilgili yaklaşımları incelediği çalışmasında Karip (2007: 212), üç farklı modeli ele almıştır (Çizelge 3.1). Bu çalışmada Windham, girdi-süreç-çıkı yaklaşımlarını temel alırken EC (European Commission) modelinde kalite göstergeleri olarak aktif yurttaşlık, istihdam ve sosyal bütünlük için temel becerilere vurgu yapılmaktadır. UNICEF modelinde ise eğitimde kalite, öğrenenlerin, öğrenme ortamının, öğrenme içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin ve bu sürecin çıktılarının nitelikleri ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle UNICEF modelinin girdi – süreç – çıktı - çevre modelini ve temel aktörleri kapsayıcılığı dikkati çekmektedir.

Eğitim kalitesinin beş temel boyutu öne çıkmaktadır. Bu beş boyut; öğrenci, fiziksel yapı ve tesisler, müfredat, öğrenme-öğretme süreci ve edinilen kazanımlardan oluşmaktadır. Çizelge 3.1’de sergilenen üç model eğitim kalitesinin göstergelerinin belirlenmesi açısından faydalı olmakla birlikte çevre boyutunun sunulmamış olması ve boyutlar arasındaki etkileşime ilişkin bilginin sağlanmamış olması bir eksiklik olarak görülmektedir.

Çizelge 3.1: Eğitim Kalitesi Modelleri

Model	Girdi Boyutu	Süreç Boyutu	Çıktı Boyutu
Douglas M. Windham (1988)	- Öğretmen özellikleri - Tesisler ve donanım - Eğitim materyalleri - Yönetmelik kapasite	- Yönetmelik davranış - Öğretmenin zaman kullanımı, - Öğrencinin zaman kullanımı	- Akademik başarı sonuçları - Öğrenilenlerin sonuçları - Fırsat eşitliği ve adaleti sağlamaya yönelik önlemlerin sonuçları
European Commission (2000)	- Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, - Bilgisayar başına öğrenci, - Öğrenci başına harcama - Öğretmen eğitimi	- Ölçme değerlendirme - Anne-baba katılımı	- Ders başarısı - Öğrenmeyi öğrenme - Yurttaşlık davranışları - Teknoloji becerileri - Terk oranları, - Mezun oranları, - Yükseköğretim oranı
UNICEF (2005)	- Öğretim materyalleri, - Fiziksel yapı ve tesis - İnsan kaynakları: - Öğretmen, yönetici, denetçi, - Okul yönetimi	- Öğrenme süresi - Öğretim yöntemleri - Değerlendirme - Dönüt ve teşvikler - Sınıf Büyüklüğü	- Sözel okuryazarlık - Sayısal okuryazarlık - Yaşam becerileri - Yaratıcılık becerileri - Duygusal beceriler - Değerler, Sosyal beceriler

Kaynak: Karip, 2007: 212.

Bir diğerk model içerdiki maddeler dikkate alındığında eğitim kalitesinin değerkendirilmesinde bütüncül bir yaklaşım sergileyen Baldrige Kalite Ödülü eğitim ölçütleridir. Baldrige kalite ödülü, müşterilere geliştirilmiş bir değerk sunmayı, örgütün kapasitesini ve etkililiğini geliştirmeyi ve bireysel-örgütsel öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktadır. ABD Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü tarafından eğitim de dâhil farklı alanlarda kalitenin geliştirilmesine yönelik kurumsal teşvik niteliğinde her yıl verilen ödül, belli ölçütlerin karşılanmasını gerektirmektedir. Yedi ana başlık altında on sekiz maddeden oluşan ölçütler aşağıda sıralanmaktadır (BNQP, 2009):

1. Liderlik

- Lider özellikleri
- Yönetsel ve sosyal sorumluluk

2. Stratejik Planlama

- Stratejik gelişim
- Stratejiyi uygulama

3. Müşteri Odaklılık

- Müşteri katılımı
- Müşterilerle iletişim

4. Ölçme, Analiz ve Bilginin Yönetimi

- Performans ölçümü, analizi ve üretilen bilgiyi kullanma
- Örgütsel bilginin ve bilgi teknolojisinin kullanımı

5. Çalışan Odaklılık

- Çalışanların katılımı
- Etkili ve destekleyici çalışma ortamı

6. Süreç Yönetimi

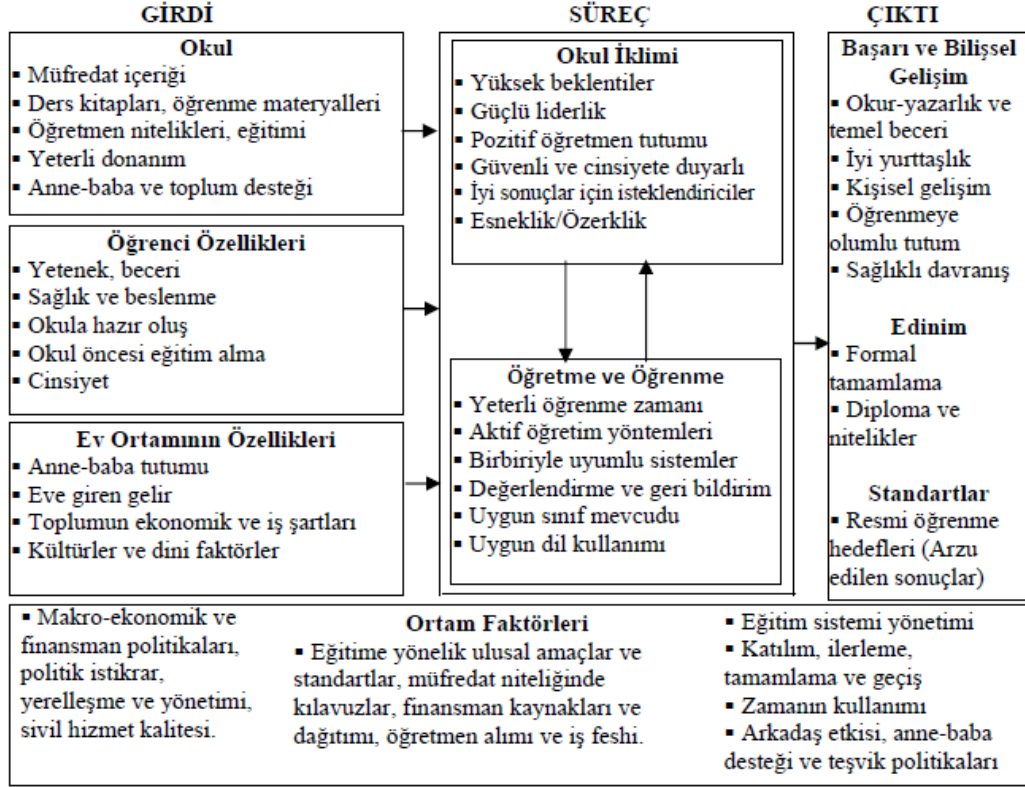
- İşleyişin düzenlenmesi
- İşleyişin geliştirilmesi

7. Sonuçlar

- Öğrenci öğrenmesinin sonuçları
- Finansal sonuçlar
- Öğrenci ve paydaş memnuniyeti
- Çalışan memnuniyeti
- İyi uygulamalar
- Liderliğin sonuçları

Baldrige kalite ölçütleri, sonuca odaklı süreç geliştirmeyi ön plana almakta; eğitimin bütün unsurlarını işe koşturmaktadır. Ancak ölçütlerin özellikli hale konmamış olması bu ölçütlerin birer gösterge olarak kullanılmasını güçleştirmektedir. UNESCO, çevre boyutunu da içine alan ve eğitimi bütünlüğüne kavramaya yönelik bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu bakış açısı aynı zamanda eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde bir ölçüt işlevi görebilir. Şekil 3.2’de gösterilen modele göre eğitim kalitesi, sistem yaklaşımı ile (girdi-süreç-çevre-çıktı) ele alınmıştır. UNESCO Modeli, girdi boyutunda okul, öğrenci ve ev ortamının özelliklerini içermekte; süreç boyutu ise okul iklimi ve öğretme-öğrenme alt boyutlarını kapsamaktadır. Çıktı boyutunda, öğrencinin edindiği beceri, tutum ve davranışlar ile formal amaçların gerçekleştirilmesini gösteren diploma gibi belgeler yer almaktadır.

Şekil 3.2’de gösterilen eğitim kalitesi modeline göre girdiler, süreçten geçerek değer katılmakta ve ürüne dönüşmektedir. Bu süreç ise politik, sosyal, ekonomik ve kültürel unsurların bulunduğu ortam faktörleri zemininde işlemektedir. Model, bütünsel bir anlayışla eğitim hizmetinin üretiminde rol oynayan bütün unsurları kapsama eğilimindedir. Eğitim kalitesi modelleri birlikte değerlendirildiğinde Vedder (1992)’in girdilerin süreç aracılığıyla değer katılmış çıktılara dönüştüğü biçiminde ifade edilen yaklaşım tarzının diğer eğitim kalitesi modellerinde (EC, 2000; UNICEF, 2000; UNESCO, 2002)’de görmek mümkündür. UNESCO modelini diğer modellerden ayıran en önemli farklılığı ise ortam faktörleri adıyla çevre boyutuna yer verilmiş olmasıdır.



Şekil 3.2: UNESCO Eğitim Kalitesi Modeli

Kaynak: UNESCO, 2002: 81.

Eğitim kalitesi modelleri aracılığıyla eğitim kalitesinin göstergelerinin bütünsel bir yaklaşımla belirlenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim kalitesine ilişkin göstergeler öğrenci, okul ve eğitimin kurumsal nitelikleri şeklinde çok genel bir ayrıma tabi tutulabilir. Öğrencinin bireysel özellikleri, anne-baba ve ev ortamıyla ilgili özellikler doğrudan öğrenciyle ilişkilendirilebilecek özelliklerdir. Okul, kendi içinde kaynaklar, personel, öğretim süreçleri ve örgüt iklimi gibi alt parçalarına ayrılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin şekillendiği kurumsal zemin kendi içinde rekabet ortamı, eğitimin yönetimi, eğitim ve iş dünyası arasındaki etkileşim gibi bileşenlerine ayrılmaktadır (Rissom, 1992: 138; Ammermüller vd., 2005: 585; Crossley, 2005: 385).

Eğitim kalitesi göstergeleri, eğitimin hemen hemen bütün alanlarını kapsamaktadır. Genel anlamda öğrenci, ev ortamı, okul kaynakları, öğretim süreçleri, eğitimsel çıktılar, kurumsal düzeyde eğitimin yönetimi, finansman yapısı, karar alma sorumluluklarının dağılımı gibi alanlarda seçilen göstergeler, kalite göstergeleri olarak işe koşulmaktadır. Okul düzeyinde eğitim kalitesi

göstergelerinin standart olmadığı, yerel özelliklere göre göstergelerin değişebildiği görülmektedir. Göstergeler, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere göre de değişebilmektedir (UNESCO, 2002: 81).

Strand (1995), eğitim kalitesi göstergelerini eğitimsel bağlam (context), kaynaklar ve sonuçlar olarak sınıflandırmaktadır. Eğitimsel yapı kapsamında öğrenci hareketliliği, evde kullanılan dil, yaş gruplarına göre öğrenci sayıları, bedava öğle yemeğinden yararlanan öğrencilerin oranı, okul mevcudunun etnik dağılımı göstergeleri sıralanmıştır. Okul kaynaklarında personel ücretleri, sınıf mevcudu, öğrenci/öğretmen oranı alınmıştır. Çıktı göstergeleri olarak, standart testlerle ölçülen öğrenci kazanımları, öğrencinin okula devam ve terk oranları alınmıştır. Ayrıca, bu göstergelere ek olarak kaynakların adaletli dağıtımı ile eğitimsel kazanımlarda cinsiyet farklılığı göstergeleri de eğitim kalitesi göstergeleri arasında yer almıştır.

Portekiz’de okul kalitesinin göstergelerini belirlemeye dönük bir çalışmada “kalite” göstergeleri aile faktörü, öğretim faktörü, eğitim hizmetinin sunulduğu koşullar (educational context) ve sonuçlar olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu faktörler altında anne-baba eğitim seviyesi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcutları, okulun öğrencilere desteği, sınıfta kalma, okulu terk, bütün derslerden başarılı olan öğrenci sayısı, mezun olan öğrenci sayısı, öğretmen nitelikleri, hizmet içi eğitimden yararlanma, katılım (öneri sunma, önerilerin tartışılmasında aktif olma, kararların alınmasında aktif olma), kültürel etkinlikler düzenleme, çalışma ziyaretleri düzenleme, memnuniyet düzeyi göstergeler olarak belirlenmiştir (Climaco, 1995: 96).

Kavak ve diğerleri (2007), eğitim göstergeleri arasında sınıf mevcudu, derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okullaşma oranı, okula devam, başlama ve bitirme sayılarındaki fark, sınıf tekrarı, okulu terk ve mezun olma oranlarını sıralamaktadır. Öğrenci başına düşen harcama miktarı, cinsiyet dengeleri, yetişkin okur-yazarlığı, özel öğretimin payı, rekabete açıklık, müfredat içeriğinin belirlenmesinde yerel düzeyde sorumluluk gibi göstergelerin uluslararası düzeyde eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde dikkate alınabilmektedir.

Wößmann (2000), kurumsal nitelikli kalite göstergelerini şu şekilde belirlemiştir: Merkezi sistem sınavları, bütçe ve müfredatın merkezi yönetimce kontrolü, öğretim ve personel işleriyle ilgili okula sağlanan otorite, eğitim finansmanının orta düzey yönetimler tarafından üstlenilmesi, özel öğretim kurumlarının yarattığı rekabet ortamı, öğretim yöntemlerine öğretmenlerin karar vermesi, öğretmen birliklerinin/sendikaların etki düzeyi, öğrencilerin eğitimsel performansının izlenmesi, öğretimle ilgili meselelerde anne-babaların girişimde bulunmalarının cesaretlendirilmesi kalite göstergeleri olarak sıralanmaktadır.

Avrupa Komisyonu (European Commission-EC) (2000a) eğitimsel başarı kapsamında matematik, okuma, fen bilgisi, bilgi ve iletişim teknolojisi, yabancı dil, yurttaşlık bilgisi öğrenmeyi öğrenme konularında başarı düzeyini dikkate almaktadır. Katılım-devam başlığı altında sınıfta kalma, ortaöğretimi tamamlama, yükseköğretime devam göstergeleri alınmıştır. Eğitimin İzlenmesi alanında okuldaki eğitimi değerlendirme, geliştirme ve izleme, anne-baba katılımı, öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, okul öncesi eğitime katılım göstergeleri alınırken kaynaklar ve yapılar ana başlığı altında bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına eğitimsel harcama göstergeleri kullanılmaktadır.

UNESCO (2002), eğitim kalitesi göstergelerini girdi-süreç-çıktı boyutunda belirlemiştir. Girdi boyutunda eğitim kalitesi göstergeleri okul, öğrenci ve ev ortamı olmak üzere üç alt başlık altında toplanmıştır. Okul girdileri içinde öğrenci/öğretmen oranı, öğrenci başına eğitim harcaması, sınıf mevcudu, okul kütüphanesi ve diğer öğrenme kaynakları, okul içinde temiz içme suyu olması, kız ve erkek tuvaletlerinin bulunması, beslenme saati olması göstergeleri yer almaktadır. Öğrenci girdileri arasında anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba gelir düzeyi yer almakta; ev ortamı girdisi içinde anne-babanın desteği, tutumu yer almaktadır. Süreç boyutunda yer alan sınıf tekrar edenlerin oranı ve okulu terk edenlerin oranı aynı zamanda bir eğitim sisteminin etkililiğini de göstermektedir. Öte yandan sınıf tekrarı, sınıftan geçme koşullarının ya da sınavların zorluk derecesine de işaret edebilmektedir. Sürece ilişkin bir diğer kritik gösterge müfredattır. Müfredatın ancak karşılaştırılabilir yanları alınmaktadır. Öğretime ayrılan zaman müfredatın göstergesi olarak alınmaktadır. Müfredatla ilgili diğer göstergeler: Ders kitaplarının temini,

kullanılan öğretim dili, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, öğretmenin hazırlık için ayırdığı süre, öğretmenlerin iş yükü (birleştirilmiş sınıf uygulamaları) şeklinde sıralanmaktadır. Çıktı göstergeleri olarak; hedeflenen standart sonuçlar, standartları karşılayan öğrenci sayısı ve öğrenme başarıları belirtilmektedir.

Eğitim kalitesi göstergeleri belirlenirken kapsayıcılığı açısından sistem yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Sistem yaklaşımının alt boyutları kendi içinde kategorik ayrıma tabi tutulabilir. Girdi boyutu kendi içinde öğrenci özellikleri, anne-baba özellikleri, ev varlıkları, okul kaynakları şeklinde ayrılabilir. Süreç boyutu ise öğretim yöntemleri, öğretmen özellikleri ve örgüt iklimi-kültürü şeklinde sınıflanabilir. Sistem yaklaşımı uyarınca çevre ve çıktı boyutlarına ilişkin göstergeleri de belirtmek gerekmektedir.

3.1.2.1 Öğrenci Özellikleri

Öğrenci özelliklerinden cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba ile birlikte yaşama değişkenleri açısından çocukların okul başarılarında farklılaşmalar belirlenmiştir. Öğrenci özellikleriyle öğrenci başarıları arasında ilişki bulunmaktadır (Balcı, 2007: 92).

Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kızlarla erkekler arasında başarı farklılıkları dikkat çekicidir. Doğduğu ülkede okula devam edenlerin, anne-babasıyla birlikte yaşayanların; anne-babasından en az birinin doğduğu ülkede okula gidenlerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Çok çocuklu ailelerde üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki kardeşlerinden daha yüksek performans göstermektedirler. Yaş değişkeni ile başarı arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durum, sınıfta kalmaktan kaynaklanan psikolojik ve kültürel nedenlerle yorumlanabilir. Öğrencilerin okula geç kalma, devamsızlık gibi davranış problemleri de kötü öğrenme sonuçlarıyla ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin göçmen bir aileden gelmesi, evde konuşulan dil ve öğretim dili farklılığı onbeş yaş grubundaki çocukların okuma, matematik ve fen bilgisi alanlarındaki öğrenme başarılarıyla ilişkilendirilmektedir (Wößmann, 2000: 19; OECD, 2007: 113; UNESCO, 2007: 67).

3.1.2.2 Anne-Baba Özellikleri

Uluslararası düzeyde sınavlarla belirlenen akademik test sonuçlarına göre öğrenciler arasında ortaya çıkan farklılığın % 30'u aileden gelen özellikler, arkadaş çevresi ve okul etkeniyle açıklanmaktadır. Bu oran içerisinde en büyük etki aileye; en az etki ise arkadaş çevresine bağlanmıştır (Mcewan ve Marshall, 2004: 214; Bacolod vd., 2006: 628).

Anne-baba gelir düzeyi ve anne-baba niteliklerinin, çocuğun gelecek kazanımları ile yakından ilişkili olduğu bildirilmektedir. Bu ilişkinin kaynağının insan sermayesine yapılan yatırım açısından düşük gelirli ailelerle yüksek gelirli aileler arasındaki farktan doğduğu kabul edilmektedir. Yüksek gelirli aileler çocukları için daha çok ve daha iyi yatırım yapmaktadır. Uygulamada daha iyi donanımlı ve daha iyi eğitim hizmeti üretebilen okulların tercih edilmesi, fırsat eşitliğini de olumsuz etkilemektedir (Field vd., 2007: 101).

Anne-baba geliri çocukların eğitimsel çıktılarının tek başına açıklayıcısı olmamasına karşın evdeki ve okuldaki ortamın eşitsiz fırsatlar sunması farklı eğitimsel sonuçları hazırlayan faktörler arasındadır. Bu nedenle politik karar organları daha adaletli fırsatlar sunmak için düzenlemelere zorlanmaktadır. Bunun için okul finansman sistemlerinde yapılacak değişikliklerle eğitim harcamaları daha adaletli hale getirilmek istenmektedir (Downes ve Figlio, 1999: 99). Tersine örnekler bulunmakla birlikte sosyo-ekonomik dezavantajlı çocukların yoğun olduğu okullarda öğrencilerin edinim düzeylerinin daha düşük olduğu kabul edilmektedir (James vd., 2003: 14). Afrika ve Latin Amerika ülkelerini kapsayan öğrenci değerlendirme çalışmaları (SACMEQ, LLECE) kentlerde yaşayan, anne-babası çalışan (çift maaşlı aile geliri olan) ve daha iyi olanaklı okullarda öğrenim görenler lehine öğrenme başarısı farklılıkları göstermektedir (UNESCO, 2007: 67).

Ev desteğinin uygulamadaki göstergesi anne-baba eğitim düzeyidir. Anne-babanın eğitim düzeyi çocukların başarısıyla pozitif yönde doğrudan ilişkilidir. Anne-babası ilkokul ya da daha düşük seviyede eğitim almış olanların test başarıları ve sınıf geçme oranları anne babası en az ortaöğretim mezunu olan çocuklarındakinden daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Chevalier ve Lanot, 2002: 179; Willms, 2000:65). Anne-baba eğitim düzeyinin ailenin gelir

düzeyinden daha güçlü etkiye sahip olduğu bildirilmektedir. Anne-baba eğitim düzeyi yalnızca ev ortamındaki ilişki ve çocuğa ilgiyle alakalı değil aynı zamanda ev ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili ekonomik düzeyin de bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Ailelerin gelir düzeyi çocuğu okula göndermekten kaynaklanan harcamaları karşılayabilmek için önemlidir (Marks vd., 2006: 105). Anne-babaların okul etkinliklerine ilgisi ve katılımı eğitim kalitesi göstergeleri arasında yer almaktadır (Riffle vd., 2004: 16). Avrupa Komisyonu raporuna göre ailelerin katılımı yönetimde kararlara katılma, okulun değerlendirilmesi, okul-aile birlikleri gibi gönüllü katılımlar, ders saatleri sonrası kulüp etkinlikleri gibi çalışmalara katılma ve çocuklarının eğitimini desteklemek amacıyla okulla iletişim gibi çeşitli şekillerde gerçekleşebilmektedir (Karip, 2007: 213). Anne-babaların okuldaki müfredatın belirlenmesinde güçlü etkisinin olduğu okullarda, öğrencilerin başarısı daha yüksektir. Anne-babanın sınıftaki öğrenilenlerle ilgilenmeleri ve yönlendirme-yardımları çocuklarının öğrenmelerine olumlu yansırken sınıftaki öğretimin anne-babalar tarafından bir şekilde kesintiye uğraması çocukların öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir (Wöbmann, 2000: 22).

Araştırmalar, öğrenci başarısı ile anne-baba katılımı arasında pozitif bir ilişkiye işaret etmektedir. Aynı zamanda ailenin ve çevrenin eğitim faaliyetlerine katılım düzeyi ile finansman yükünü paylaşma oranı etkililik göstergesi olarak belirtilmektedir (Akçay ve Başar, 2004:33).

3.1.2.3 Ev Varlıkları

Ailenin eğitimsel ve sosyal ardülkesinin bir temsilcisi olarak alınan evdeki kitap sayısı öğrencinin performansı ile doğrudan ve yüksek düzeyde ilişkilidir (Wöbmann, 2000: 22). Anne-babanın eğitim düzeyi ve evde bulunan kitap sayısı ile öğrenci performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Evdeki kitap sayısı, kültürel varlığın bir temsilcisi olarak ev ortamının okuyarak öğrenmeye ve gelişmeye dönüklüğünün bir işareti olarak görülebilir. Kitap sayısı ile birlikte kitapların türü (klasik romanlar, şiir kitapları gibi) ev ortamındaki yüksek okuma düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Marks vd., 2006: 125). Evdeki öğrenme ortamından hariç, anne-babanın

öğrenilecek konularda çocuklarına yardım etmesi öğrenci başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Evde bilgisayar olmasının öğrencinin öğrenmesinin doğrudan bir göstergesi olmadığı bilinmektedir. Bilgisayar olması, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine işaret ettiği gibi ev ortamının öğrenmeye dönüklüğüne de işaret edebilir (OECD, 2007: 193).

3.1.2.4 Okul Kaynakları

Araştırmalarda okul faktörleri önemli bir tartışma alanı olarak belirmiştir. Bunlar arasında öğretmen deneyimi, öğretmenin eğitim seviyesi, sınıf mevcudu, öğrenci/öğretmen oranı, yönetim özellikleri, okulun fiziki şartları, finansal girdiler, öğretmen ücretleri sıralanmaktadır. Uluslararası ve bölgesel değerlendirmeler okul temelli faktörlerin öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir (Heyneman ve Loxley, 2003: 1173). Bazı okullardaki öğrencilerin neden diğerlerine göre daha başarılı olduğunun incelendiği bir çalışmada öğretim uygulamaları yoluyla öğrencinin öğrenmesini etkileyen okul kalitesi, öğretim gücü, okulda ve sınıfta hakim olan iklim olmak üzere üç alanda eğitim göstergeleri belirlenmiştir. Bu göstergeler: liderlik, paylaşılan amaçlar, alanlarında uzman kadro, disiplin, akademik ortam, öğretmenin akademik becerileri, öğretim ödevleri, öğretmen deneyimi, mesleki gelişimi, içerik, pedagoji, teknoloji ve sınıf mevcudu olarak sıralanmaktadır (Riffle vd., 2004: 7).

Birçok gelişmekte olan ülkede, okulların fiziki ve öğretim materyallerindeki yetersizlikler, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (UNESCO, 2002: 83; Bacolod vd., 2006: 629). Öğrencilere sunulan okul olanakları ve ders kitapları aracılığıyla özellikle düşük gelirli yerlerde sosyo-ekonomik kaynaklı zorlukların üstesinden gelinmektedir. Okullar arasında ve sınıflar arasında ortalama öğrenci öğrenmesi başarılarındaki farklılıklar bireysel özellikler kontrol edildiğinde dahi dikkat çekici düzeydedir. İyi öğrenme sonuçları, okul temelli kaynakların varlığı, kullanımı ve yönetimine bağlı olarak değişmektedir (UNESCO, 2007: 125).

Okul binalarının kalitesi, uygulamada yeterli öğretim malzemeleri, kitaplar ve uygun çalışma koşulları anlamına gelmektedir. Bina içinde lavaboların

bulunması, temiz su, sınıf donanımı, mobilya ve yeterli hareket alanı öğrenme üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Özdemir, 2002: 261).

Bakımsız ve aşırı kalabalık binalarda, gürültülü ve güvenli olmayan bir ortamda ve iyi aydınlatılmayan, havalandırılmayan donanımı yetersiz sınıflarda öğrencilerin öğrenmesi olumsuz etkilenmektedir (UNESCO, 2007: 74).

Öğretimle ilgili olanaklar (okulun fiziki olanakları, kitaplar) genel anlamda anlamlı bir sonuç ortaya koymazken bu olanaklara şiddetle ihtiyaç duyan öğrenciler için anlamlı bir etki yaratabilmektedir. Hanushek ve Wößmann (2007)'ye göre ise, bu faktörlere yönelik yapılan politik girişimler öğrencilerin başarısında çok küçük gelişmelere yol açmaktadır.

Latin Amerika'da 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin başarılarının kaynakları üzerine yapılan bir araştırmada okul kaynaklarının etkisi kabul edilmektedir. Botswana, Yeni Gine ve Nijerya'da yapılan araştırmalar da okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini göstermektedir (UNICEF, 2000: 17). Girdilerin (aile, okul) etkisi her yerde benzer sonuçları ortaya çıkarmamaktadır. Hanushek ve Wößmann (2007)'ye göre, girdilerin öğrencinin başarısı üzerindeki etkileri gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklı sonuçlar sergileyebilmektedir. Özdemir (2002)'ye göre, eğitimde kalite için girdiler önemli bir gösterge olmakla birlikte yalnız başına kaliteyi ortaya koyamazlar.

Öğrenci başına düşen ders kitabı sayısı eğitim kalitesinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bazı ülkelerde öğretmen tarafından muhafaza edilen bir ders kitabına bağlı öğretim yapılmaktadır. Bu kitaptan tahtaya aktarılanlar öğrenciler tarafından defterlerine yazılmakta ve ezberlenmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar fakir ailelerden gelen çocukların sınıflarında ders kitaplarına sahip olmaları halinde daha iyi test puanları aldıklarını göstermektedir (Fuller ve Clarke, 1994; Heyneman ve Jamison, 1980). Ders kitaplarının sağlanması kent ve kırsal arasındaki eğitimsel sonuçlardaki farklılıkları azaltma yönünde işlev görmektedir. Materyal eksikliğinin okullarındaki öğretim verme kapasitesini etkilemediğini söyleyen müdürlerin okullarındaki öğrenci performansları diğer okullardaki öğrencilerden daha yüksektir. Uluslararası karşılaştırmalara olanak veren TIMMS gibi çalışmalar

okul girdilerinin etkisini ortaya koymuş olsa da bazı eleştiriler bu faktörlerin ancak yüzeysel bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir (Wößmann, 2000: 48).

Okulun sahip olduğu teknolojik olanaklar, öğrenmeyi dolaylı olarak etkilemektedir. Teknoloji, öğrenme sürecinin bir parçasıdır. İnternette yararlanma öğrenme sürecinin daha kaliteli hale getirilmesinde öğretmene bir destek olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2000: 18).

Okulun sahip olması gereken donanım (radyo, tv, film projektör, kaset çalar, tepegöz, video, bilgisayar, kompakt disk) eğitim kalitesinin göstergeleri arasında sıralanmaktadır. Eğitimsel materyaller (ders kitapları, programlanmış materyaller, haritalar, diyagramlar, özel konu kitapçıkları, çalışma kâğıtları) kalite ve etkililiğin yaygın olarak kullanılan göstergelerindendir (Özdemir, 2002:34).

Ekonominin eğitim sektörüne uygulanması kendisini sınıf mevcutları, öğretmen maaşları, öğretim malzemelerinde göstermektedir. Bu değişkenlere müdahalelerin okul çıktıları ve öğrenci performansını etkileyeceği varsayılmaktadır (Wößmann, 2000: 10). Sınıf mevcudunun, öğrenme üzerinde etkisiyle ilgilenen araştırmalar karışık sonuçlar üretmiştir (UNICEF, 2000: 8).

Aynı biçimde daha küçük sınıflarda öğrenci performansının daha yüksek olacağı varsayımı araştırma bulgularıyla tam anlamıyla desteklenmemektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da her yerde aynı sonuçları üretmemektedir. Eğer kalabalık sınıflarda kaynaklar daha etkili kullanılabiliyorsa daha iyi sonuçlara ulaşılabilmektedir (Wößmann, 2000: 12).

Okul ve sınıf mevcutlarının öğrenme ve başarı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar okul ve sınıf mevcutlarının etkisini kanıtlayan bir bulguya ulaşamamışlardır (Iacovou, 2002: 82; Tajalli ve Opheim, 2004: 51; Borland, Howsen ve Trawick 2005: 79; Bacolod vd, 2006: 629).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı öğretim sürecini ve öğrenmeyi etkilemektedir. Gelişmekte olan ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artarken gelişmiş ülkelerde azalmaktadır. Öğrenci/öğretmen oranı Kongo'da 83/1; Aşağı Sahra Afrika ülkelerinde 40/1; OECD ülkelerinde 17/1; Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinde ise 15/1'dir. Öğretmen başına düşen

öğrenci sayısı Finlandiya’da 16; İngiltere’de 20; Türkiye’de ise 26’dır (OECD, 2020: 182).

3.1.2.5 Öğretim Süreçleri

Öğrencilerin eğitim başarılarına ilişkin iyi ya da kötü sonuçlar, bu durumun sebeplerinin sorgulanmasına yol açmakta bu sonuca neden olan süreçle ve düzenlemelerle ilişkilendirilmektedir. Bir okulun veya bir ülkenin ulaştığı eğitimsel sonuçların diğerlerine göre daha iyi veya daha kötü olmasının da bir dizi açıklaması olmalıdır (Scheerens, 1992: 66).

Eğitim kalitesinin yüksek olduğu bir okulda müdür, öğretmen ve bütün personel her öğrencinin öğrenebileceğine inanır ve her öğrenciden başarılı olmasını bekler. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve ihtiyaçları belirlenerek gerektiğinde öğretim buna uygun ayarlanır. Öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınır. Öğrenciler öğrenmeye; öğretmenler öğretmeye; aileler okul etkinliklerine katılmaya ve okula destek vermeye isteklidir. Öğrenciler, müdür ve öğretmenlerinden talep ettiklerinde yardım göreceklerini bilirler. Öğrencilerin başarısı okulun en temel hedefidir. Başarısızlık düşük; okula devam yüksek ve okulda şiddet göz ardı edilebilecek düzeydedir. Okulda bütün taraflar arasında hissedilir bir bağlılık söz konusudur (NAESP, 1990: 13).

Eğitim kalitesini belirleyen faktörler arasında okul organizasyonu ve sınıf uygulamaları artan bir rol oynamaktadır. Bu durum sosyo-ekonomik farklılıkların azalması yönünde işlev görmektedir. Başka bir deyişle okulun ve sınıf uygulamalarının öğrenme sonuçlarındaki belirleyiciliği arttıkça sosyo-ekonomik ardülke etkisi azalmaktadır (Marks vd., 2006: 124).

Okullar çeşitli etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin sorumluluk almalarını, katılım cesaretlerini güçlendirmelerine ortam hazırlamalıdır. Bu etkinliklerde öğrenciler gözlenerek gelişmeleri için yönlendirmeler yapılmalıdır (Craig, vd. 1998:16). Okulun kültürel ortamı ve tutumlar okul kapasitesinin geliştirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin etkisi, okulun geliştirilmesi çabaları için kritik önemdedir.

Okul kültürü okuldaki eğitim kalitesinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Örgüt kültürü, öğretim-öğrenme, misyon ve yönetimle ilgili değer, inanç ve kabullerin üyelerce benimsenme düzeyine işaret eder (Cheng ve

Cheung, 2004: 75). Okul kültürünün, öğrenmeyi odak noktası olarak öğrenci, öğretmen, personel ve anne-babanın öğrenmesini; merak ve keşfetmeyi; işbirliği yapmayı; öğretmenlerin yeni öğretim yolları denemesini desteklemesi ve cesaretlendirmesi beklenmektedir (Riffle vd., 2004: 8). Bu durumun yansımaları öğrenmeyi sağlamaya dönük sınıf içi uygulamalarda, bilgiye ulaşmayı destekleyici internet erişimi olanağının sunulması, okul dışında bilgilenme toplantıları düzenlenmesi, okulda ilgili kişilerin katılımıyla konferansların gerçekleştirilmesi, öğrencileri etkin kılacak öğretim tekniklerinin tanıtılması gibi uygulamalarda görülebilir.

Karar alma süreci, yönetimin liderlik etme yaklaşımlarının uygulama alanlarından. Müdürlerin karar alma sürecine okulun diğer üyelerini de dahil edip etmediği öğrenci öğrenmesine yansıyan kalite göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda yöneticiler dışında okulun diğer üyeleri arasında liderliğin geliştirilmesi, bilginin paylaşılması, başkalarından gelen önerilerin dikkate alınması eğitim kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Riffle vd., 2004: 5).

İyi yönetilen bir okulda öğretmen, yönetici, öğrenci ve tüm personelin uyulması gereken kurallar üzerinde görüş birliğine varmış olmaları beklenmektedir. Bu kuralların anlaşılır, açık olması ve uyulmasının takip edilmesi gerekir. Öğretmenlerin planlama ve karar sürecine katılım düzeyi, okuldaki eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak gösterilmektedir (Cheng ve Cheung, 2004: 79–80). İhtiyaç duyulan malzemelerin satın alınmasında öğretmenlerin düşüncelerinin alındığı okullarda öğrenci performansı daha yüksektir. Üst düzey yönetim birimlerinin görüşü alınarak okul düzeyinde kararların alınması öğrenci performansına olumlu yansıdığı ifade edilmektedir. Fakat öğretmenlerin grupça hareketi örgütlü (sendika, birlik, dernek vb.) ise öğrenci başarısı üzerinde negatif yönde ve daha büyük miktarda etki yapmaktadır (Wößmann, 2000: 56).

Öğretmen yetersizliği eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin sayı, kalite ve dağılımı öğretimin etkili faktörleri arasında sıralanmaktadır (Stiefel vd., 2001: 24; James vd., 2003: 17). Eğitim kalitesinin son yıllarda üzerine en çok eğilinen yanı eğitim-öğretim süreçleridir. Öğretmen kalitesi, eğitim-öğretim sürecinin en önemli ögesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin kullandığı yöntemler, öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir. Öğretmenler,

aldıkları eğitim sayesinde öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiğine ilişkin anlayışlarını geliştirebilmektedirler. Öğretmenlere yönelik sürekli devam eden mesleki çalışmalar, öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Bangladesh, Botswana, Guatemala, Namibia ve Pakistan'da yürütülen araştırmalar sonucu öğretmenliğin başlangıç yıllarında verilen mesleki hizmet içi eğitimlerin öğrenme ve okula devam üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yaptığı ortaya konulmuştur (Hanushek, 2005: 282).

Yaş kontrol edildiğinde öğretmenlik tecrübesinin öğrencilerin başarısı ile pozitif yönlü ilişkisi belirtilmektedir ancak tecrübe kontrol edildiğinde öğretmenin yaşı ile öğrencinin başarısı negatif yönlü bir ilişki göstermektedir. Bu durum, yaş arttıkça anlama ve isteklilik düzeyindeki azalma biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenin eğitim düzeyi ve öğretmenlerin işe yönelik tutumları öğrenci performansı ile pozitif yönlü ilişki sergilemektedir (Wöbmann, 2000: 55; Cheng ve Cheung, 2004: 79).

Öğretmenin bireysel ve grupla hareketleri öğrencilerin öğrenmesinde farklı etkiler yaratmaktadır. Öğretmen birlikleri, diğer çıkar gruplarına karşı öğretmen çıkarlarını gözetmeye, geliştirmeye ve korumaya çalışır. Öğretmenlerin çıkarlarının başında ders yükünün azalması ve maaşlarının artması gelir. Bu açıdan öğrenci performansı üzerinde olumsuz bir etkisi gözlenmektedir. Öğretmenlerin karar verme güçlerindeki artışın öğrenci performansı üzerindeki etkisi net değildir. Öğretmenin etkisi değişik alanlardaki karar verme güçlerine bağlı olarak değişmektedir. Öğretmenlerin özellikle sürece yönelik karar verme güçleri, örneğin hangi malzemelerin alınacağı hangi kitapların okutulacağı gibi, öğrenci performansı üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır. Öte yandan, maaşları üzerinde öğretmenlerin karar vericiliğinin artması, öğretilecek içeriğin miktarını belirlemeye dönük karar verme gücünün artışı öğrenci performansı üzerinde ters etki yaratmaktadır (Wöbmann, 2000: 57).

Öğrenme ortamlarında, öğretmen kaynaklı öğrenci üzerindeki şiddet, öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve anne-babaların çocuklarını okuldan geri çekmelerine neden olabilmektedir.

Öğretmen hoş, insancıl ve sevecen olmanın yanında öğrencilerin tümünün öğretmeni olarak kabul edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin tümünü etkin

öğretim için ödüllendirmelidirler (Balcı vd., 2007: 150). Okulun birinci önceliği öğrencinin öğrenmesi olmalıdır. Birçok öğretmenin okulun bu rolünün farkında olmadığı araştırma sonuçlarında çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından öğrencinin başarısızlığının en önemli faktörü olarak aile görülmektedir. Öğrencinin başarısına ilişkin öğretmen ve yönetici beklentisi, okuldaki eğitime sirayet etmektedir. Gelişmekte olan birçok ülkede ilköğretim kademesindeki öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin yarısından fazlasının başarısız olacağını kabullenmesi dikkat çekicidir (Riffle vd., 2004: 11). Öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin başarısına ilişkin beklentileri geçmiş yaşantılar temelinde bir tahmin niteliğindedir. Bu tahminin, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutum ve davranışlarına yansması istenmeyen bir durumdur. Öğretmenleri ve yöneticileri bu istenmeyen duruma sürükleyen nedenlerin başında okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin geldiği düşünülmektedir.

Birçok öğretmen bilginin tekrar edilmesini gerektiren kâğıt-kalem testlerini kullanmakta, üst düzey bilişsel becerilerin kullanımına yönelik değerlendirme anlayışını edinememişlerdir. Öğretmen merkezli, katı ve otoriter öğrenme yöntemleri yerine öğrencilerin etkinlikleri aracılığıyla öğrenmelerini temel alan uygulamalar öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

İyi öğretmenler aynı zamanda ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de iyi kullanmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek öğretim uygulamalarını ayarlayabilmektedirler.

Etkili öğretim uygulamalarını işe koşma, öğrencilerini öğrenme fırsatlarından yararlandırma, öğrencilere soru sorma, yüksek düşünme düzeyi, eleştirel düşünme becerisi kazandırma, öğrencileri motive etmekte öğretim stratejilerinden yararlanma yüksek eğitilmiş öğretmenleri istihdam etmeyi gerektirmektedir. Okullarda yüksek eğitilmiş öğretmenleri istihdam etmek, öğrencilerin test sonuçları üzerinde pozitif etkiler yaratmaktadır. Finlandiya'nın PISA-2016'daki test sonuçları değerlendirilirken bunun en büyük etkeninin öğretmenlerin eğitim seviyesindeki yükseklik ve öğretmenlere tanınan yaratıcılık olanakları olduğu belirtilmektedir (Keeley, 2007: 74).

Öğrencilerin okulda bulunma süresi performanslarını etkilemektedir. Okulda veya evde matematik, dil veya fen bilgisiyle ilgili belirli bir konuyu öğrenmek

için harcanan zaman, performansı olumlu etkilemektedir (UNESCO, 2007: 125). Öğrencilerin çalışmak için ayırdığı zamanın bir ölçüsü olarak öğretmenin verdiği ödevlerin sayısı ve ödevi yapmak üzere harcamış olduğu zaman kullanılabilir ancak Wößmann (2000) çalışmasında, öğrencilerin ödevleri yapmak üzere harcadıkları zaman ile matematik başarıları arasında belirgin bir ilişki görülmezken fen bilgisinde negatif bir ilişkiye işaret etmektedir.

Devamsızlık, öğrenmeyi olumsuz etkileyen temel problemler arasında sıralanmaktadır. Eğitimi bırakma ve sınıf tekrarı, eğitimin kalitesini zayıflatmaktadır. Sisteme giren öğrencilerden en fazlasının sistemden başarılı olarak çıkması etkililiğin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2002:34). Devamsızlığı etkileyen nedenlerin başında hastalıklar gelmektedir. Yıllık öğretim süresindeki kayıpların yanı sıra her bir derse ayrılan öğretim süresinin etkili kullanılmamasından kaynaklı kayıplar da söz konusudur. Bu duruma bir de kalan öğretim süresi içinde sunulan eğitim kalitesinin düşüklüğü eklenince eğitimsel sonuçlar üzerinde olumsuz yansımaları kaçınılmaz olmaktadır (UNICEF, 2000: 19).

Resmi öğretim süresi, belli bir sınıf düzeyinde haftalık ders programı ile ifade edilen eğitim-öğretim süresi olarak tanımlanabilir. Resmi olarak belirlenen öğretim süresi ile gerçek anlamda öğretim için harcanan süre arasında farklılık söz konusudur. Örneğin; Arap ülkelerinde gerçek anlamda öğretime ayrılan süre resmi olarak belirlenen süreden % 30 daha azdır (UNESCO, 2007: 72).

Hedeflenen resmi öğretim süresi çeşitli nedenlerle azalmaktadır. Öğretmenin gelmemesi, grev, çatışma, hizmetiçi eğitim gibi nedenlerle resmi öğretim süresi kısalmaktadır. Bu nedenlere mevsim göçleriyle (yaylaya çıkma, pamuk toplama, fındık toplama vb.) öğretim yılının erken sona ermesinden ya da geç başlamasından kaynaklı kayıplar da eklenebilir. Eğitim kurumlarında geçirilen ortalama süre gelişmişlik göstergelerinden biridir. OECD ortalaması 11,9 yıldır (Keeley, 2007: 30). Eğitim kalitesinin göstergeleri arasında yer alan “eğitime devam etme süresi” ülkeler ve bölgeler arası karşılaştırmalarda güvenilir bir gösterge özelliği sergilememektedir. Öğrencilerin okula düzenli devamı ve çalışmalara ilgisi her zaman beklenen sonuçları garanti etmemektedir. Neredeyse aynı süre eğitim almış olmalarına karşın bazı ülkelerde çocukların eğitimsel sonuçları büyük farklılıklar gösterebilmektedir (UNICEF, 2000: 6;

Hanushek ve Wößmann, 2007: 65). Öte yandan etkin geçirilen öğretim süresi (yıllık dakika toplamı) öğrencilerin başarılarıyla pozitif bir ilişkiye sahiptir.

Uluslararası raporlar ilköğretim okullarında yılda 850 ile 1000 saatin haftada beş gün üzerinden yaklaşık 200 günün öğretime ayrılmasını önermektedirler. Yıllık öğretim süresi açısından ülkeler arasında farklılık (175 saat/yıl - 210 saat/yıl) söz konusudur. Bir günlük öğretim süresi bazı ülkelerdeki ikili hatta üçlü öğretimlerle azalmaktadır. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında 1. ve 2. sınıflarda yılda ortalama 700 saat, 3. sınıflarda 750, 6. sınıflarda 810 saat öğretim yapılması planlanmaktadır. Bir öğrencinin 1-6. sınıflarda alması gereken toplam öğretim süresinin 4600 saat dolayında olması beklenmektedir. Öğretim süresi açısından Kuzey Amerika ve Batı Avrupa yıllık ortalama 835 saat ile başta gelmektedir. Bu bölgeyi 802 saat ile Doğu Asya Pasifik bölgesi izlemektedir. Latin Amerika bölgesinde 795 saat, Arap ülkelerinde 789 saat, Orta ve Doğu Avrupa bölgesinde ise 654 saat yıllık ortalama öğretim süresidir. Okul, günlük sadece öğretime yönelik en az beş saat ayırmış olmalıdır. Okul yılı en az 180 günden oluşmalıdır (UNESCO, 2007: 72).

Bir eğitim sisteminin kalite göstergeleri arasında okullaşma oranları yer almaktadır. Okullaşma oranları, çağ nüfusunun belirlenen kademedeki okula devamını göstermektedir. Özellikle, cinsiyet dengeleri açısından okullaşma oranlarındaki farklılıklar aynı zamanda gelişmişlik göstergesidir (Kavak vd., 2007: 85). 2019 yılı için okul öncesi eğitimde (3-4 yaş) AB ortalaması, % 75,9 iken OECD ortalaması % 68,5'tir. Türkiye'de ise % 3,7'dir. Yükseköğretim düzeyinde AB ortalaması % 25, OECD ortalaması % 24,9 iken Türkiye'de % 10,3'tür. 5-14 yaş grubundaki okula devam edenlerin bu yaş grubundaki nüfusa oranı AB ve OECD ortalamaları sırasıyla 0,99-0,98 olarak gerçekleşirken Türkiye'de 0,82'dir (OECD, 2020: 291).

Kaliteli eğitime yol açan uygulamalar belirlenmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Okullarla ilgili ayrıntılar ülkeler arasında farklılık göstermekle birlikte okullar öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi, mesleki gelişim, veli katılımı ve okul yönetimi de dahil olmak üzere etkili okullar olma eğilimindedir. Öğrencinin gelişimi sürecinde etkili olabilecek okulla ilişkili bütün unsurları kapsama eğiliminde olan etkili okul kavramı okul müdürünün, öğretmenlerin, diğer okul personelinin, velilerin paylaştıkları açık ve ortak

hedefler, yüksek standartlar ve beklentiler; öğretim lideri olarak müdürün etkili okul liderliği; üst düzey işbirliği ve iletişim; standartlara uygun müfredat, öğretim ve değerlendirme; öğrenci öğrenmesinden elde edilen bilgilerle ilişkilendirilen öğretimin ve öğrenmenin izlenmesi; okulun süreçleri ve kültürü içinde mesleki gelişim; destekleyici öğrenme ortamı; üst düzeyde toplum ve veli katılımı; okul düzeyinde öz değerlendirmeye hazır olma ve kamu sorumluluğunu içermektedir. Okul etkililiği zamanın dayattığı veya gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni riskleri de kapsama eğilimindedir. Bunlar arasında kalıtım, göçmenlik, özürlülük, arkadaş etkisi sıralanabilir (Rutter ve Maughan, 2002: 469-470).

Okulun süreç değişkenleriyle, başarıya dayalı eğitimsel çıktılar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, dezavantajlı bir çevrede olsa dahi okulun kendi başına önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Tajalli ve Opheim, 2004: 51; Balcı, 2007: 45). Etkili okul hareketi, yüksek performans gösteren öğrencileri ortaya çıkaracak; okulu diğer okullardan daha iyi donanımlı hale getirebilecek olan değişkenleri keşfetme girişimi olarak tanımlanmaktadır (Riffle vd., 2004: 16). Okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar okullar arasındaki başarı farklılıklarına yoğunlaşarak okulun eğitim kalitesi hakkında fikir edinmekte yararlı olmuştur. Bu kapsamda öğrencinin ardülkesi, ön bilgileri de inceleme konusu olmaktadır (Mortimore, 1990: 76). Etkili okul alanında yapılan araştırmalar bu okulların özelliklerini tanımlamaya çalışmışlardır. Ele aldıkları değişkenler okul iklimi, liderlik, öğretmen beklentisi, hedef, öğrencinin gelişim süreci gibi okul içi süreçlere yöneliktir. Etkili okul ile ilgili araştırma bulguları, etkili okulun özelliklerini açıkça belirlenmiş amaç, bütün öğrencilerden yüksek akademik beklentiler, güvenli bir okul çevresi ve ortamı, yöneticilerin güçlü öğretimsel liderlik özellikleri sergilemeleri olarak sıralamaktadır (Goddard vd., 2000: 482; Balcı, 2007: 48).

Okulda aktörler tarafından paylaşılmış öğrenme hedefleri, etkili öğretim, paylaşılan-öğretimsel liderlik tipi, öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri, okul aile ve toplum ilişkisi, teknolojik araçlardan yararlanma durumu, öğrenmeyi destekleyen okul kültürü, hedefli öğrenci değerlendirme eğitim kalitesinin göstergeleri olarak dikkate alınmaktadır (Cheng ve Cheung, 2004: 79; Karip, 2007: 231).

3.1.2.6 Çevre

Okulun bulunduğu çevre okulun sunduğu eğitim kalitesinin en önemli belirleyici faktörlerinden biri olarak vurgulanmaktadır. Çevre boyutunda, sosyo ekonomik-kültürel yapı, rekabet ortamı, hesap verebilirlik, merkezi-yerel yönetim, özel öğretim sayılmaktadır (MEBDİGM, 2007: 2).

Ekonomik imkanları kısıtlı yerlerdeki okullar çocukların öğrenmesi üzerinde aileden daha büyük etki yapabilmektedir. Ayrıca okullar, ailelerin ev ortamında çocuklarına yardım etme girişimlerini daha kaliteli kılabilen bir rol oynayabilmektedir. Okulun fiziksel olanakları ve sahip olduğu donanım öğrenmeyi etkilemektedir; ancak bu etki doğrudan değil dolaylı bir etkidir ve öğrenme için yeterli değildir (Psacharopoulos, 1990: 158).

Sosyo-ekonomik açıdan zengin ülkeden (anne-baba eğitim düzeyi, iş statüleri ve ev ortamındaki varlıkları) gelen ve kitaplara erişimleri kolay olan öğrenciler, daha fakir ve dezavantajlı olanlara göre daha yüksek başarı göstermektedirler. Bölgeler, okullar ve programlar arasındaki başarı farklılıklarının büyük bölümü öğrencilerin sosyo-ekonomik ardülkeleriyle ilişkilendirilmektedir. Fakir bölgelerdeki okullarda zengin bölgelere oranla daha düşük kalitede eğitim sunulmaktadır (Chevalier ve Lanot, 2002: 179; Lupton, 2005: 590).

Okullar, eğitim alanında sosyo-ekonomik eşitsizliklerin figürleri olarak görülmektedir. 2018 yılı PISA çalışmasına katılan 30 ülke dikkate alındığında öğrenci başarısının farklılaşmasında ortalama %19 pay, okullar arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise okullar arası farklılığın öğrenci başarısı üzerindeki oranı % 8'dir. Okul temelli eğitimsel eşitsizlikler, sosyal ve kültürel faktörlerden çok doğrudan hükümetlerin girişimleri ile açıklanmaktadır. Devletin, dezavantajlı okullara daha fazla kaynak aktarması istenmektedir (Tajalli ve Opheim, 2004: 51; Lorna, 2001: 10; Marks vd., 2006: 108).

Coleman (1966), “sosyal sermaye teorisi”ne göre ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocukların hem eğitimsel sonuçları üzerinde hem de yüksek gelirli iş bulmalarında güçlü etkiye sahiptir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin çevrelediği okullar, daha az yetenekli, daha az güdülenmiş öğrenciler yetiştirerek sosyal eşitsizliği besleyen etkide bulunmaktadır. Bu durum,

sadece okullar arasında değil aynı zamanda okul içinde ayrı sınıflar oluşturularak da yapılmaktadır.

Çocukların eğitim olanaklarından eşit bir şekilde faydalanabilmeleri, yeterli finansal kaynakla mümkündür. Bazı okulların eşit öğretim fırsatı sunamamasının temel nedenleri arasında okulun bulunduğu çevrenin düşük ekonomik varlığa sahip olması gerekçe olarak gösterilmiştir (Garner, 2004: 210). Daha kaliteli bir eğitim hizmetine olan talep daha nitelikli öğretmenler, yeterli fiziki tesisler, yeterli araç-gereç vb. gibi daha yüksek maliyetleri de beraberinde getirmektedir (Kavak vd., 2007:113). Okulların ihtiyaç duyduğu kaynaklara sahip olmasını sağlamak kaynakların adaletli dağıtımını gerektirmektedir (Hadderman, 1999: 3). Okulların ihtiyaç duyduğu kaynaklar tür, miktar yönünden birbirinden farklıdır. Kaynak dağıtımında okulların dezavantajlarından doğan gelir-gider farklılaşması dikkate alınmalıdır. Alınacak önlemler, dezavantajlı okulların, sunmaya çalıştığı hizmetin kalitesini artırma yönünde destek sağlamalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliği, uluslararası eğitim göstergeleri arasında yer almaktadır. Teorik olarak eğitim alanındaki finansal girişimler eşitlik ve eğitimsel üretkenlik amacını gerçekleştirmeye yöneliktir (Lorna, 2001: 7). Eşitlik sözcüğü eğitim fırsatlarını herkese eşit ölçüde sunabilmeyi ifade eder. Sadece bununla sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğretimde ve erişilecek sonuçlarda da eşitlik sağlamak gerekir (Garner, 2004: 210). Fırsat eşitliğinin dört aşaması; herkes için okul olması, okula kayıtların olması, okula devamın sağlanması ve peşinden başarının gelmesi biçiminde sıralanmaktadır (Kavak vd., 2007: 86). Field ve diğerleri (2007), fırsat eşitliğini tarafsızlık ve kapsamlılık boyutlarıyla tanımlamaktadır. Tarafsızlık, ayırım gözetmeksizin herkese eğitim imkanlarını sunmaktır. Kapsamlılık ise, herkese en az temel düzeyde eğitim sunmayı ifade etmektedir. Bu nedenle temel eğitimde okullaşma oranları, cinsiyetler arası denge ve zorunlu eğitimin süresi eğitim kalitesi göstergeleri arasında sıralanmaktadır.

Sosyo-ekonomik eşitsizliklerden kaynaklanan sorunları çözmek amacıyla çeşitli girişimler söz konusudur. Bu girişimlerin ortak yanı ekonomik yönden kısıtlı olanaklara sahip okullara gelir aktararak diğer okullarla hem gelir hem de eğitimsel sonuçlar açısından denge kurmaktır. Finansal dengeleme

uygulamalarında doğrudan öğrenciye, ailesine ya da okulun kendisine yardım yapılmaktadır. Eğitimdeki sosyo-ekonomik eşitsizlikler karşısında imkanları kısıtlı öğrencilere burs, maaş, eğitim malzemeleri ve kitaplar verilmekte eğitim harcamaları karşılığında ailelere vergi indirimleri sağlanmaktadır. Alternatif olarak düşük gelir grubunun bulunduğu okullara ek finansal destek sağlanmaktadır (Marks vd., 2006: 108; Field vd., 2007: 121). Ekonomik gücü sınırlı okul ya da bölgelere dezavantajlarını giderecek daha fazla finansal gücün aktarıldığı görülmektedir. İmkânları kısıtlı okullara daha fazla devlet yardımı yapılmaktadır (Duncombe ve Yinger, 2005: 530).

Çoğu ülke, okul finansman programlarında önemli değişiklikler yapmıştır. Bu değişikliklerin temelinde, eşitsiz okul kaynaklarının yol açtığı gelir-gider dengesizliği sonucu ortaya çıkan eşitsiz eğitimsel sonuçları değiştirme isteği yatmaktadır. Bu nedenle yeniden dağıtım politikaları uygulanmaktadır (Downes ve Figlio, 1999: 99).

Öğrenci başına harcamaların, öğrencilerin sınıfta kalma oranlarını nasıl etkilediğinin incelendiği bir çalışmada devlet yardımı alan okullarda ortalama %8'lik daha yüksek oranda sınıfta kalmaların olduğu belirlenmiştir. Devlet yardımının ekonomik sıkıntıları olan okullara yapıldığı dikkate alınırsa bu bulgu, sınıfta kalma üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkisine işaret etmektedir. Bu bulgudan hareketle devletin okullar arasındaki gelir-gider farklılaşmasını eşitleme çabalarının ters sonuçlar doğurduğu, öğrenci performansını olumsuz etkilediği biçiminde yorumlamak gerçekçi görünmemektedir (Downes ve Figlio, 1999: 107). Bu durum devlet yardımlarının sosyo-ekonomik etkiyi dengelemekte yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Eğitim kalitesini, eğitim hizmetinin sunulduğu kurumsal yapıdan ayrı tutmak mümkün değildir. Kurumsal yapının kendini gösterdiği alanlardan biri kaynakların dağıtımı ve finansman uygulamalarıdır. İlköğretimden yükseköğretime doğru gidildikçe kademelerin bireysel faydası artma, toplumsal faydası ise azalma eğilimi göstermektedir. Eğitim finansmanı da bu anlayış içinde düzenlenmektedir (Uçkaç, 2003:37). Geri dönüşü en fazla yatırım olarak nitelenen ilköğretim, özellikle toplumsal hedefler açısından büyük öneme sahiptir. İlköğretim getirilerinin önemi devletlerin bu kademeyi yayma ve

süresini uzatma çabalarına, bunun bir sonucu olarak finansmanını da üstlenmelerine yol açmaktadır. Toplumsal faydasından dolayı ilköğretim genel bütçeden finanse edilmektedir. Dünya geneline bakıldığında, ilköğretimlerin finansmanında yaygın uygulama, merkezi bütçenin taşra örgütleri aracılığı ile finansal gücü okullara kadar taşınması şeklindedir. Merkezden yerel düzeye doğru para aktarılırken öğrenci sayısı, coğrafi koşullar, eğitimin türü gibi değişkenler dikkate alınmaktadır. Yerel yönetimlerin güçlü olduğu ülkelerde ise ilköğretimlerin finansmanında merkezi ve yerel yönetim birlikte sorumluluğu paylaşmaktadırlar (Kavak ve Burgaz, 1994: 84–85).

Finansmanın tamamen devlet tarafından üstlenilmesi, kaynak kullanımındaki etkililik, eğitimin kalitesi ve rekabet ortamı açısından tartışılmaktadır. Finansmanın tamamen devlet tarafından üstlenilmesiyle, bölgeler arası eşitsizliklerin devam ettiği, zengin bölgeler lehine bir durum ortaya çıktığı belirtilmektedir (Psacharopoulos, 1990: 159; Brimley ve Garfield, 2005: 404).

Eğitim hizmetinin sunulmasında merkezi ve yerel otoriteler arasında karar verme ve finansal gücün kullanımı konularında sorumlulukların dağılımı, eğitimsel çıktıları etkileyen kurumsal özelliklerdendir. Finansman ile ilgili karar alma sorumluluğunu merkezi ve yerel yönetimlerin birlikte üstlendiği ülkelerde öğrencilerin başarıları diğerlerine göre daha yüksektir. Karar alma sorumluluğunun okula yakın merkezi hükümet temsilcileri tarafından üstlenildiği ülkelerde öğrenci performansının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Personel yönetimi, müfredat programı ile ders kitaplarının seçimine, merkezi otorite tarafından ya da okul düzeyinde karar verilmesi eğitim kalitesinin göstergeleri arasında sıralanmaktadır (Wößmann, 2000: 55).

Ekonomik teori, ilköğretimin finansmanında devletin rolünü bir yardımcı güç olarak tanımlamaktadır. Eğitimle ilgili karar vericilerin başında gelen aileler aynı zamanda en başta gelen finansör olarak kabul edilmektedir (Taylor, 1999: 18). Psacharopoulos (1990)'a göre, ilköğretim de dahil eğitime olan sürekli artan talep, kamu kaynaklarının yanında artan bir eğilimde özel kaynakları kullanmayı gerektirmektedir. Sınırlı kamu kaynaklarının, daha çok etkililik, adalet ve eğitimin dışsallıklarına yönelik etkinliklere ayrılması gerektiği vurgulanmaktadır. Finansman sağlama, dağıtma ve kaynak yaratma, okulların işletilmesini etkilemektedir. Kamu kaynaklarına ek olarak elde edilen gelirler,

kurumlar için serbest hareket etme olanağı sağlamaktadır. Yönetici ve öğretmenler, gelir elde ettikleri müşterilerine karşı daha sorumlu ve daha duyarlı davranma eğilimine girmekte; gelir sağlayanların istekleri, okuldaki eğitimin biçiminde ve kalitesinde etkili olabilmektedir (Jimenez ve Paqueo, 1996: 384).

Mevcut ekonomik anlayışa uygun olarak düşünüldüğünde ekonomistler rekabet dünyasında kaynak girdilerinin etkili kullanılmaması halinde kurumun rakiplerine karşı kaybedeceğini ileri sürmektedirler ancak girdi-çıktı bağının eğitim sektöründe tam anlamıyla etkili olduğunu söylemek rekabete dayalı ekonomik işleyiş açısından oldukça güçtür. Artan harcamaların eğitimsel sonuçlar (öğrenci başarısı, öğrenci performansı) üzerindeki etkilerine ilişkin tam bir görüş birliği bulunmamaktadır (Chevalier ve Lanot, 2002: 179; Ram, 2004: 170). Bir yandan maliyet ve kalite arasında bir ilişkinin olmadığı iddia edilirken, bir yandan ise, paranın nasıl dağıtıldığına bağlı olarak sonuçların değiştiği, mesleki uzmanlık ve küçük sınıflar için harcanan paranın öğrenci başarısını yükselttiği belirtilmektedir. Okul harcamalarının, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan değil dolaylı bir etkisi olduğu bildirilmektedir. Öğrenci başına harcamalar öğretime, yönetime, sınıf mevcuduna, öğrenci/öğretmen oranına yansımakta dolaylı olarak bu durum eğitimsel sonuçları etkilemektedir. Öte yandan gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başına yapılan harcamaların eğitimsel sonuçlar üzerinde farklı etkiler yarattığı bildirilmektedir (Hanushek ve Wößmann, 2007: 63).

Araştırma bulguları açısından kaynak miktarı ile öğrenci performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmamıştır. Düşük başarı gösterenlere bakıldığında küçük sınıflarda öğrenim gördükleri ve öğrenci başına eğitim harcamalarının yüksek olduğu durumlar bildirilmektedir. Bu noktada özel eğitim ihtiyacı bulunan ve dezavantajlı öğrencilerin durumu dikkate alınmalıdır. Kaynak kullanımında beklentinin tersine sonuçlar ortaya konulmaktadır (Stiefel vd., 2001: 24).

Kaynakların etkili kullanımı öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Çok fazla kaynak kullanımı öğrenci başarısı üzerinde arzu edilen olumlu değişimi sağlamaya yetmemektedir. Bu nedenle, öğrenci başına harcama miktarının artması, öğrencinin performansında artış anlamına gelmemektedir.

Zorunlu eğitim birçok ülkede devlet tarafından sağlanmaktadır. Devletin eğitim sunumunda karar işleme süreci farklıdır. Rekabet ortamının bulunmadığı alanlarda başarıya dönük isteklendiricilerden de yararlanılmamaktadır. Eldeki kaynakların etkili ve verimli dağıtılmaması okulların hizmet sunumuna ve öğrenci performansına kadar uzanan etkiler yaratmaktadır (Wößmann, 2000: 18).

Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin oranlarının yüksek olduğu ülkelerde öğrenci başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık, özel okulların finansal olarak da bağımsız olduğu ülkelerde kendini daha iyi göstermektedir. Özel öğretim okullarının varlığından kaynaklı rekabet ortamı yalnızca öğrenci başarıları üzerinde değil aynı zamanda mevcut kaynakların etkili kullanımında da kendini göstermektedir. Özel okullardan kaynaklı rekabetin aynı zamanda komşu kamu okulları üzerinde de olumlu etkileri gözlenmiştir. Daha fazla öğrenci kazanma, özel okulların kamu okullarıyla rekabete girmesine yol açmakta ve daha etkili kaynak kullanımıyla yüksek öğrenci performansının elde edilmesine neden olmaktadır. Tercih ve kaynak etkililiği, kamu okullarında kaybolmakta olan eğitim kalitesinin yakalanmasına destek sağlamaktadır (Wößmann, 2000: 19).

Eğitimde kamu finansmanının oransal azalma eğilimi ve toplam eğitim harcamalarında yerel nitelikli kamu kurumları ile özel girişimlerin payının artması, okulların yerel aktörlere ve ailelere karşı hesapverebilirlik rolünü ortaya çıkartmıştır. Daha kaliteli bir eğitime yönelik olarak öğretimde problemlerin ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi, eğitimsel sonuçları değerlendirme yoluyla ailelere ve kamuoyuna bilgi verilmektedir. Öğrencilerin değerlendirme verileri öğretim kararlarında kullanılmakta ve kamuoyu ile paylaşılmaktadır (Riffle vd., 2004: 9).

3.1.2.7 Eğitimsel Sonuç

Eğitimsel sonuçlar, eğitim kalitesinin göstergesi olarak kullanılmaktadır. Girdi ve süreç kalitesinin çıktı kalitesine yansıdığı; elde edilen iyi sonuçların, öğrencilerin almış olduğu iyi eğitim kalitesinin bir sonucu olduğu kabul edilmektedir (Scheerens, 1992: 66).

Eğitimsel sonuçlar kendi içinde mikro, makro ve mega olarak ayrılmaktadır. Test sonuçları mikro düzeyde; bir üst öğrenime devam etme makro düzeyde; iş sahibi olup sosyal, ekonomik ve kültürel değer üretme ise, mega düzey eğitimsel çıktı olarak belirtilmektedir (Şahin, 2004: 9). Mikro düzeyde, eğitimsel sonuçlar arasında test sonuçlarının yanı sıra sınıfta kalma, mezun olma, ders başarısı da alınmaktadır. Birden çok mikro düzey eğitimsel sonuç ağırlıklandırılarak okulun başarısını ifade etmek amacıyla kullanılabilir (Munoz, 2000: 11).

Eğitimsel sonuçların bazıları (mikro düzey) kolayca ölçülebilir gözlenebilirken bazıları (mega düzey) yıllar sonra gözlenebilir. Ölçülmesindeki kolaylık nedeniyle bilişsel nitelikli eğitimsel sonuçlar sıklıkla tercih edilmektedir. Scheerens (1992)'ye göre, bilişsel yön ve duyuşsal yön birbiriyle ilişkilidir ve duygular, anlamlandırmayı ve bilmeyi gerektirir. Eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde dikkate alınan eğitim hedeflerinin bir yanı bilişsel iken, diğer tarafta duyuşsal ve psiko-sosyal beceriler yer almaktadır. Duyuşsal ve psiko-sosyal hedeflerin gerçekleştirilme ya da edinilme düzeyi de eğitimin kalitesiyle ilişkilendirilir. Eğitim hedeflerinde vurgulanan duyuşsal yan hissetme, kabul etme-reddetme, duygulanma ile ilgilidir. Duygu ise biliş ile ilişkilidir. Bir ahlaki kavramı kabul veya uygulamaya geçmek, onun anlamını bilmeyi gerektirir. Ahlaki kavramların anlamları öğretilir. Takdir etme, ilgilenme duygusal öğelerdendir. Belirli bir konuya ilgi, öğrencinin bireysel gelişimine, sosyal kapasitesine ve yaşamsal doyumuna hizmet eder. Tutumlar, bireyin o andaki mevcut inançlarına işaret eder. Değerler ise, tercihlere bağlı uygulamaları etkileyen derin duygu öğeleridir. Bu öğeler, ahlaki, estetik, sosyal kabuller, ekonomik değerler gibi bilişsel bileşenlerine göre sınıflandırılabilir (Scheerens, 1992: 71).

Öğrencilerin yetenek ve başarıları, ağırlıklı olarak standart testlerin kullanıldığı sınavlara dayalı olarak değerlendirilmektedir. Bu tür sınavlar önceden belli puan aralığında yetenek ve başarıyı ölçmeyi amaçlamaktadır. Yetenek testleri bir eğitim sürecinin öncesinde öğrencilerin ne kadar iyi performans göstereceğini tahmin etmeye yöneliktir. Bu sınavlar yoluyla öğrencilerin bir üst eğitim kademesinde ne kadar iyi performans göstereceği tahmin edilir. Oysa, başarı testlerinde alınan puanlar bir öğrencinin belirli bir derste veya bir alanda sahip

olduğu bilgi-beceri düzeyi hakkında eğitimcilere ve anne-babalara bilgi sağlamaktadır. Bu sınavlardan alınan puanlara bakılarak öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanlar hakkında bilgi elde edilebilir. Bu durum yalnızca öğrenci hakkında değil aynı zamanda öğretmenin hangi yönleri ağırlık vermesi gerektiğine de ışık tutar. Buradan hareketle, sınıftaki öğretim uygulamaları da şekillenir. Standart testlerin ikinci bir yararı öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimini değerlendirme imkânı vermesidir. Örneğin her üç yılda bir yenilenen başarı testinde belirli bir alanda öğrencinin ne kadar gelişim gösterdiği ölçülebilir. Bu yararlı bir bilgi sağlar. Böyle bir durumda, hem anne-babalar hem de eğitimciler öğrencilerin test sonuçlarına güven duymaktadırlar (Popham, 1999: 10).

Ulusal düzeyde öğrenci başarılarını değerlendirme çalışması olan ülkelerde eğitim kalitesinin gelişimi dikkat çekicidir. Giderek daha fazla sayıda ülke, ulusal düzeyde değerlendirme düzeneğini sistemlerine yerleştirmektedir. Gelişmiş ülkelerin % 81'i, gelişmekte olan ülkelerin % 50'si en az bir ulusal düzeyde yapılan öğrenci başarılarının değerlendirilmesi çalışması bulunmaktadır (UNESCO, 2007: 70).

Merkezi sistem sınavlarının, kaynak kullanımının etkililiği ve öğrenci performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmektedir. Ülkelerinde merkezi sistem sınavı olan öğrencilerin başarıları, merkezi sistem sınavları bulunmayan öğrencilerin başarılarından daha yüksektir. Eğitim sisteminde, merkezi sınav sistemi öğrencilerin başarılarını diğerleriyle karşılaştırma olanağı yarattığından, öğrencilerin başarısını artırıcı yönde işlev görmektedir. Buna ek olarak, çalışma derecesinin ödüllendirildiği tembelliğin ise cezalandırıldığı eğitim sistemlerinde öğrencilerin başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan, okulların performansının sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesinde kontrol ve sıralama/eleme amaçlı değerlendirme anlayışının geliştirme ve hesap verebilirliği sağlama amaçlarını gerçekleştirebilecek bir değerlendirme anlayışına dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Karip, 2007: 242).

Merkezi sınavla, öğrenci performansı başka öğrenciler ile karşılaştırılabilir hale getirilmektedir. Böylece, aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve okul performanslarının basit bir yolla izlenmesi sağlanmaktadır. Yalnızca öğrencinin

aldığı puan değil aynı zamanda bir sınıfın veya bir okulun başarısı da ülke ortalamasına göre karşılaştırılabilmektedir. Anne-babalar, çocuklarının başarısına ya da başarısızlığına sebep olan nedenler üzerinde düşünmeye yönlendirilmiş olmakta; öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda kullandıkları boş alanları mercek altına alınmaktadır. Müdür, öğretmenlerinin performansını; hükümet, okulların performansını değerlendirebilir hale gelmekte ve kaynakların daha etkili kullanımı artırılmaktadır. Böylelikle, eğitim sisteminin izlenmesi temelinde merkezi sınavlar ve öğrenci performansı arasında pozitif bir bağlantı kurulmaktadır (Keeley, 2007: 35).

Ulusal düzeyde değerlendirme çalışmaları daha çok 4–6 ve 7–9. Sınıfları kapsamaktadır. Ulusal düzeyli öğrenci başarılarını ölçme çalışmaları ağırlıklı olarak müfredat temelli ve konu odaklı yapılmaktadır (UNESCO, 2004: 44). Eğitimsel sonuçlar ulusal düzeyden daha geniş bir perspektif olan uluslararası düzeyde de eğitim kalitesi hakkında fikir veren yararlı bir araç işlevi görmektedir.

Eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde Uluslararası Eğitimsel Başarıları Değerlendirme Kurumu (IEA) verileri, TIMMS, PIRLS, PISA gibi uluslararası sınavlarla elde edilen verilerden yararlanılmaktadır (Şahin, 2004:49). Bu sınavlarda temsil yeteneği yüksek örneklem alındığından öğrencilerin bireysel yeteneklerinden kaynaklı farklılıklar kontrol edilmektedir. PISA gibi uluslararası düzeydeki çalışmalarda müfredat aracılığı (cross-curricular) ile edinilen bilgi, beceri ve yeterliklerin kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ulusal ve uluslararası ölçmelerde resmi di, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgisi, yabancı dil, sanat, beden eğitimi, problem çözme, yaşam becerileri, görsel okur-yazarlık ve bilişsel beceri gibi alanlarda öğrencilerin başarısı ölçülmeye çalışılmıştır (UNESCO, 2007: 69).

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda elde edilen sonuçlar, eğitimsel bir çıktı olarak kullanılmaktadır. Eğitimsel çıktılar, eğitimde kalitenin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu çıktılar, kasıtlı çabaların sonucu ortaya çıkması beklenenlerdir. Eğitimsel sonuçlar sınıfı geçmekten iş sahibi olmaya kadar geniş bir aralıkta yer alabilmektedir. Eğitimsel çıktılar eğitim sürecinde değer katılmış girdilerdir (Şahin, 2004: 8; Cheng ve Cheung, 2004: 72).

Bir eğitimsel çıktı olarak, eğitim kurumundan mezun olan öğrencinin bir üst kuruma devamı ve buradaki başarısı öğrencinin mezun olduğu eğitim kurumunun etkililiğinin göstergelerinden biridir. Akademik başarı, eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu kabulde, standart testlerle akademik başarının kolaylıkla ölçülmesinin yanı sıra diğer çıktıların ölçülmesinin karmaşık olması da önemli bir etki sahibidir. Eğitim kalitesinin göstergeleri olarak öğrencinin başarısını temel alan uluslararası ve ulusal çaptaki sınavlarda alınan puanlar güvenilirliği yüksek eğitimsel çıktılar olarak kabul edilmektedir (Hanushek ve Wößmann, 2007: 72-73).

Standart testlerle ulaşılan sonuçların önemli ancak yetersiz ve aldatıcı olabileceği; bir defada o anlık belirlenen durumun gerçek durumu temsil edemeyeceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle standart testlerin yanı sıra seçki dosyalarından, sınıf içi gözlemlerden, anne-baba görüşlerinden yararlanılmasının gerekliliği açıklanmaktadır (Balcı, 2007: 85).

Öğrenci eğitimsel sonuçlarının, okul girdileriyle ilişkilendirildiği istatistiksel bir raporun sunulmasının öncülük ettiği çalışmalar, her ikisi de tahmine dayalı iki temel tartışma alanı ortaya çıkarmıştır. Bunlardan ilki “eğitimin üretim fonksiyonu” ikincisi ise “okul etkililiği” olarak adlandırılmaktadır. Eğitimin üretim fonksiyonu alanında yapılan araştırmalar temelde öğrenci başarısının kaynaklarını ortaya koymaya dönüktür. Okul etkililiği alanında yapılan çalışmalar ise okullarda öğrencinin okula devamını etkileyen okul içi süreçlerine daha özelde ise öğretim süreçlerinin etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Levacic ve Vignolles, 2002:21).

Eğitimin üretim fonksiyonu alanındaki araştırmalar kaynak girdilerin sistematik etkilerini belirlemeye çalışmaktadırlar. Bu kapsamda öğrencinin eğitimsel sonuçları ile okul kaynakları, okulun bulunduğu koşullar ve öğrencinin girdi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Öte yandan, eğitim kalitesi üzerinde okul dışındaki faktörlerin (aile, arkadaş, çevre vb) etkisini göz ardı etmek ölçüm hatasına yol açmaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2007: 74).

Etkili okul araştırmaları okuldaki öğrenme ve öğretim süreçlerine odaklanmıştır. Oysa, süreç ve girdi boyutu birbiriyle etkileşim halinde eğitimsel sonuçları belirlemektedir (Levacic ve Vignolles, 2002). Eğitimin üretim fonksiyonu

alanındaki çalışmalar ise, okul kaynaklarıyla öğrencinin eğitimsel sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemeye yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenci özelliklerinin çok önemli değişken kabul edilmesine karşın kaynak girdilerin dışındaki faktörler “kafa karıştırıcı değişkenler” olarak kabul edilmektedir. Öğretmen kalitesi dışında okul içi süreçlerle ilgilenilmemektedir.

“Girdi-süreç-çevre-çıktı” modeli, eğitimin üretim fonksiyonu ile okul etkililiği yaklaşımlarının eksik kalan yönlerini birleştirmektedir. Eğitim kalitesine “Girdi-Süreç-Çevre-Çıktı” bakış açısıyla yaklaşıldığında çıktıya ilişkin ölçümler onu ortaya çıkaran unsurların ortak bir ürünü olarak görülmektedir (Scheerens, 1992, 67).

Sistem yaklaşımına göre, öğrenciye ait sonuçların (bir ya da daha çok), girdi ve süreç bağımsız değişkenlerinin etkileşiminin bir sonucu olduğu varsayılmaktadır. Sürece ilişkin ölçüleri yorumlayabilmek için çıktıya ilişkin ölçülere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kalitesi, eğitimsel sonucu üreten unsurların ortak temsilcisi olarak alınmakta dolayısıyla eğitimsel sonuç, eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak işlev görmektedir. Eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde öğrenci, ev ortamı, anne-baba özellikleri, okul kaynakları, öğretim süreçleri, öğretmen yeterliliği, eğitim yönetiminin işleyişi, kurumsal zemin ve eğitimsel sonuçlar ile ilgili göstergelerin kullanılabileceği görülmektedir. Göstergeler, ölçülebilir özelliklerinden dolayı eğitim kalitesini belirleyen faktörlere ulaşılmasına hizmet etmektedir.



4. EĞİTİM ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK İSTATİSTİKSEL ANALİZ

Çalışmanın bu bölümünde, tarafımızdan geliştirilen eğitim ortamı değerlendirme ölçeğine yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak, çalışmanın hipotezleri doğrultusunda grup farklılıkları analizleri yardımıyla bulgular değerlendirilecektir.

4.1 Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamı kavramı, öğrencilerin sadece çeşitli bilgileri aldığı yer ile sınırlı değildir. Bununla beraber eğitim ortamı, eğitim sistemleri ve bu çevrenin diğer kısmı, eğitim ortamını oluşturan psikolojik, eğitsel ve sosyal faktörlerin toplamı, o ortamın ilk öğeleridir. Aynı zamanda öğretmen ya da eğitmen ile öğrencinin etkileşimi ve birden fazla perspektiften dersleri anlama, aynı zamanda eğitim ortamı kavramının önemli bir parçasıdır. Eğitim ortamının tanımları, öğrencinin öğrenmesini ve başarı düzeyini etkileyen fiziksel ve insan faktörleri, okul ortamına dayalı fiziksel ortam ve öğretmen veya eğitim ve idari hizmet sağlayıcısı ve öğrenci gibi insan faktörlerinin toplamıdır.

Fiziksel ortam ile eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi açısından tahsis edilen alanın özellikleri ifade edilmektedir. Eğitimin fiziksel ortamını ise sıra, masa, dolap gibi araçlar ile boş alanlar, ortamın ısısı, ışığı ve renkleri şeklindeki birtakım etkenler oluşturmaktadır. Öğretmenler ile öğrenciler arasında bulunan ilişkiler, genellikle bahsi geçen fiziksel ortam unsurları tarafınca etkilenmektedir. Bundan dolayı eğitim ve öğretim faaliyetleri için tahsis edilen ortamın (mekanın) düzeni oldukça büyük önem arz etmektedir.

Sınıf ortamının içerisinde bulunan araç ve gereçler insan ile birleştiği durumlarda değer kazanırken, eğitime katkı sağladığı müddetçe de işlevsel bir hale gelecektir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, fiziksel ortamın temel işlevi, öğretmenler ile öğrenciler arasında kurulan ilişkide hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından yaşanılabilir bir çevre oluşturmaktadır. Fiziksel

ortam, eğitim faaliyetlerinin iskeletini oluşturup öğrenmenin ilerlemesine katkı sağlayabileceği gibi öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyebilir. Dolayısıyla söz konusu engellenme durumunun öğretmenler tarafından mümkün mertebe kontrol altına alınması gerektiği, aslında fiziksel çevrenin öğretim için en iyi biçimde düzenlenmesinin öğretmenin yeteneklerine bağlı olduğu ve bunun da sınıftaki kişisel gücüne katkı sağlayacağı önemle vurgulanmaktadır.

Öğretmenler ve öğrenciler açısından sağlıklı bir çalışma ortamının geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması sorunu ile birlikte, aynı zamanda bütün yönleri ile öğrenme için uygun koşulların oluşturulması sorunu da günümüzde önem taşımaktadır. Pek çok araştırmacı tarafından öğrenciler için yeterli çalışma ortamını ve öğrenmeyi kolay kılacak elverişli sınıf ortamının önemine vurgu yapan çalışmalar yapılmıştır. Çağdaş okul yönetiminin belli başlı görevlerinden bir tanesi, öğrenmeye etki eden unsurları tespit etmek ve onları eğitim ortamının iyileştirilmesi adına geliştirmektir. Öğrencilerin sağlıklı ve işlevsel öğrenme süreçlerine ve sağlıklı yaşam koşullarına katkıda bulunacak çevrenin oluşturulması için gayret gösterilmesinin önemi ortadır. Öğretimsel gelişmenin doğrudan bir anlamı olmamasına karşılık, okulun yöneticileri tarafından uygun koşulların oluşturulması için gösterilen tüm gayretler okul ortamındaki öğrenme ve öğretmenin gelişimine birçok katkı sağlamaktadır. Öğretmeyi geliştirmek açısından hem doğrudan hem de dolaylı şekilde faydalanılan yöntemler etkili öğretim ve öğrenmeye engel olan koşulların ve durumların ortadan kaldırılmasına yardımcı bulunan bütün etkinlik ve işlemleri karşılamalıdır. Söz konusu sorumluluğun başarılması aslında hiç de kolay olmamaktadır. Farklı örneklemeler için eğitim ortamının değerlendirilmesi ve bu bulgular doğrultusunda iyileşmelerin yapılması başarıya giden yolda ışık tutacaktır. Bu konuda yapılmış her çalışmaya ihtiyaç vardır.

4.2 Araştırmanın Amacı

Hem okuldaki eğitimin ilk aşamalarında hem de üniversitedeki kapsamlı eğitim aşamalarında öğrencinin beceri ve kavramlarını belirleyen çoklu eğitim durumlarını içeren eğitim ortamı; hem fiziksel hem de anlamsal eğitim ortamının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin performanslarının kalitesine yansıyan katalizör bir rol oynar.

Buradan hareketle çalışmanın amacı, İstanbul’da faaliyet gösteren Arap okullarında, eğitim ortamının öğretmenler ve yöneticilerin demografik faktörleri açısından değerlendirilmesidir. Diğer yandan, eğitimin ortamının yeterli olup olmamasında hangi faktörlerin etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu amaçla, tarafımızdan 31 maddeden oluşan bir eğitim ortamı değerlendirme ölçeği geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılarak literatüre sunulmuştur. Eğitim ortamı değerlendirmesine yönelik literatürde az sayıda ölçek bulunması çalışmanın motivasyonunu oluşturmuştur.

4.3 Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın ana hipotezi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demografik özellikleri açısından eğitim ortamı değerlendirme alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği yönüyledir. Diğer ana hipotez; eğitim ortamının yeterli olup olmamasında sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutunun istatistik anlamlı etkili olduğudur. Ayrıca, alt hipotez olarak, eğitim ortamı değerlendirme ölçeğinin alt boyutları olan; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutu arasında anlamlı ilişkili olduğu görüşü sınanacaktır. Çalışmada geliştirilen hipotezler Çizelge 4.1’de verilmiştir.

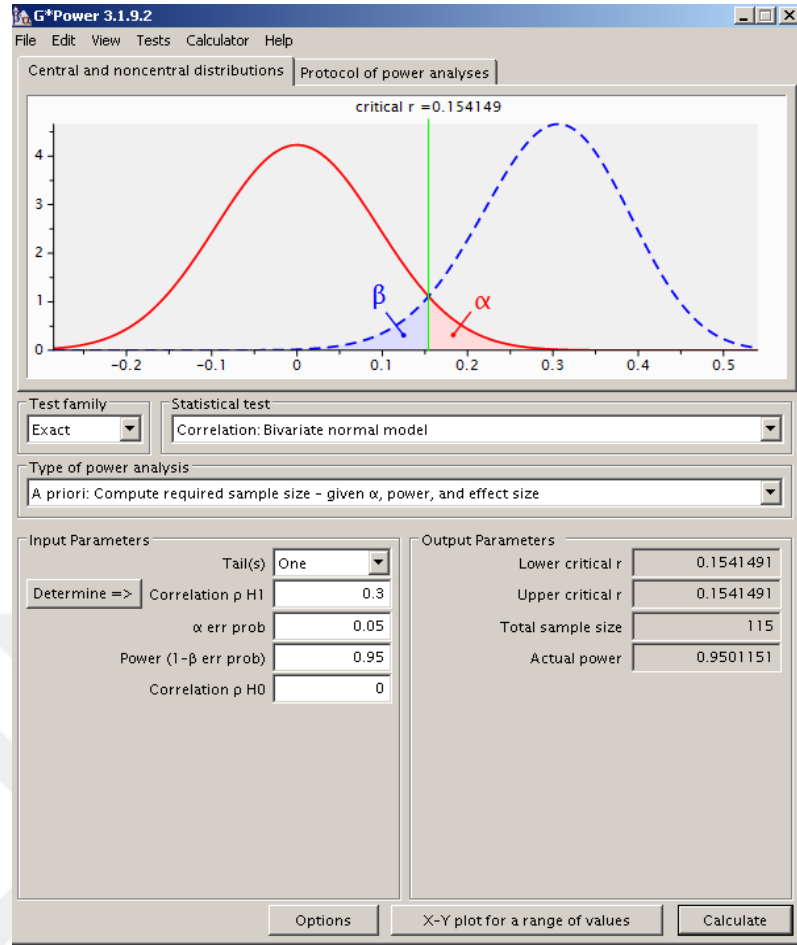
Çizelge 4.1: Çalışmanın hipotezleri

H	Hipotez
H1	Ana hipotez Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem süresi, kurumdaki hizmet süresi, okuldaki görevi, eğitim ortamını yeterli bulma durumu açısından sınıf ortamı boyutu anlamlı farklılık göstermektedir.
H2	Ana hipotez Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem süresi, kurumdaki hizmet süresi, okuldaki görevi, eğitim ortamını yeterli bulma durumu açısından bina koşulları boyutu anlamlı farklılık göstermektedir.
H3	Ana hipotez Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem süresi, kurumdaki hizmet süresi, okuldaki görevi, eğitim ortamını yeterli bulma durumu açısından donanım boyutu anlamlı farklılık göstermektedir.
H4	Ana hipotez Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem süresi, kurumdaki hizmet süresi, okuldaki görevi, eğitim ortamını yeterli bulma durumu açısından ilişkiler boyutu anlamlı farklılık göstermektedir.
H5	Ana hipotez Eğitim ortamının yeterli olup olmasında sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutu istatistik anlamlı etkilidir.
H6	Alt hipotez Sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutu istatistik anlamlı ilişkilidir.

4.4 Örneklem Seçimi

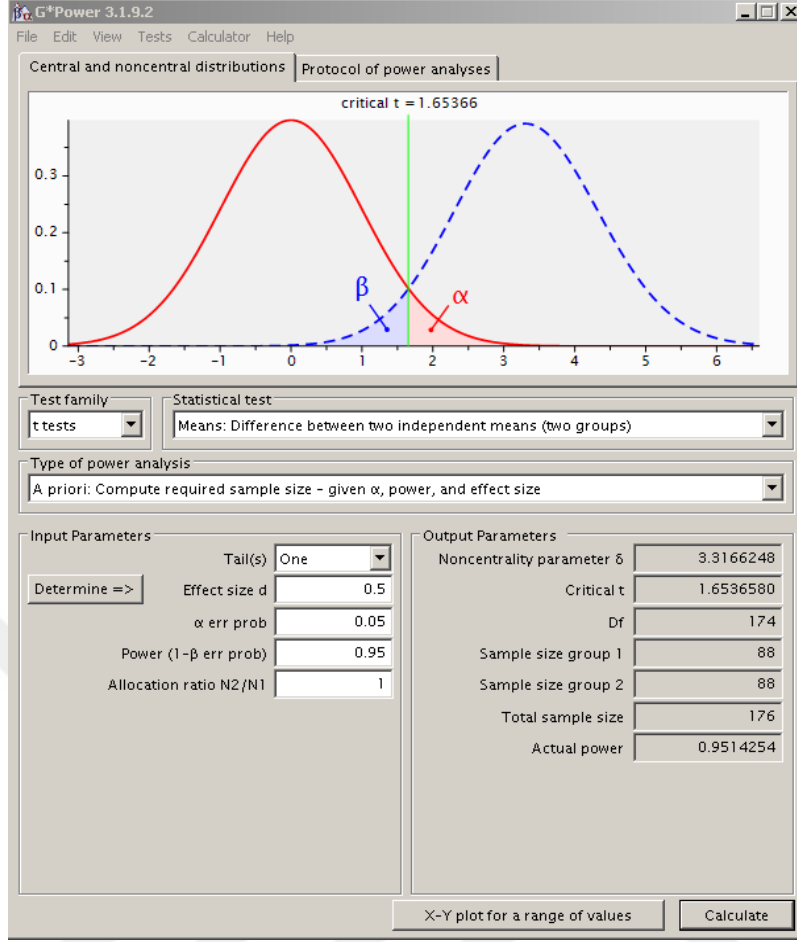
İstanbul'da eğitim faaliyeti gösteren Arap okulları evreni oluşturmaktadır. Bu okullardan araştırma için izin alınan okullar olan; Saudi School in Istanbul, The First International School, Kral İdris El Sunusi Okulu İstanbul, Sudan Türk Dostluk Okulu, Alawael International Schools, Huda International Schools, Arab International Schools, Al Faezoun Modern School, Kazanım International School, Almaarifa Academy International School için öğretmen ve yöneticileri içeren 181 katılımcı ise, örneklemini oluşturmaktadır. Anketler, [01.02.2019-01.04.2019] tarihleri arasında yüzyüze anket yoluyla doldurulmuştur. Bu okullarda kaç öğretmen çalıştığı resmi kurumlardan açıklanmadığı için örneklemin yeterliliğini belirlemede “Güç Analizi” kullanılmıştır.

Son dönemlerde örneklemin kütlesinin tespit edilmesi için yukarıda bahsi geçen klasik formüllerin yerine, “yapılacak olan analiz için en az kaç örneklemin gerekli” olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlayan Güç analizinden faydalanılmaktadır. Özetle, “güç analizi (power analysis)” sayesinde, çalışılacak bütün analiz çeşitleri için en az kaç örneklemin gerekli olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu çalışmanın verileri, grup farklılığı ve ilişki analizinde kullanılacaktır. Anket çalışmasına katılmayı kabul eden kişilerin sayısının “robust (sağlam)” sonuçları üretme kabiliyetini test etmek amacıyla Güç (power) analizi G*POWER 3.1 sürümüyle yapılmıştır. Analizlerde, istatistiksel gücün $1-\beta=0.95$ olmasının yeterli olduğu Cohen (1988) ve Parajapati vd., (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konulmuş olup korelasyon ve grup farklılığı hesaplanacağı belirtilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada istatistik anlamlılık seviyesi $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.



Şekil 4.1: Korelasyon analizi için Güç analizi sonuçları ekran çıktısı

Yapılan güç analizinin neticesinde bu çalışma için en az 115 örneklemle çalışılması halinde, çalışmanın geçerlilik göstereceği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise 181 örneklem kullanılmıştır ve dolayısıyla gerçekleştirilecek analiz çalışmalarının da güvenilir sonuçlar vereceği belirlenmiştir.



Şekil 4.2: Grup farklılığı analizi için Güç analizi sonuçları ekran çıktısı

Güç analizinin sonuçları ele alındığında, grup farklılığı analizleri için en az 176 örnekleme çalışılması halinde çalışmanın geçerlilik göstereceği ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise 181 örneklemin kullanılması, analizlerin de güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir.

4.5 Varsayımlar ve Kısıtlar

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, ankette yer alan soruları yanıtlarken gerçek duygu ve düşünceleri ile davrandıkları kabul edilmiştir. Bununla beraber öğretmen ve yöneticilerin ankette bulunan bütün soruları isteyerek, doğru ve eksiksiz bir biçimde cevapladıkları kabul edilmiştir. Ankete katılan kişilerin, bütün soruları kelimelerinin gerçek manasıyla anlayarak cevapladıkları kabul edilmiştir. Ortaya çıkabilecek kavramsal yanılgılar dikkate alınmamıştır.

Ankete katılan kişilerin sayılarının arttırılması konusunda bazı zorluklar yaşanmış olup öğretmenler, yoğunluklarını ifade ederek katılım sağlayamayacaklarını belirtmişlerdir. Hedef kitle olan öğretmenlerin ankete katılmaya olumlu yaklaşmamaları, çalışma açısından önemli bir kısıt şeklinde değerlendirilmiştir. Diğer önemli bir kısıt ise, anket uygulamasının gerçekleştirildiği tarihlerde raporlu olan veya başka sebeplerden okula gelmeyen öğretmen ve yöneticiler örneklem dışında kalmıştır.

4.6 Veri Toplama Aracı

Gerçekleştirilen anket çalışması “deneysel olmayan nitel araştırma” tasarımına sahiptir ve uygulanma yöntemi açısından tarama yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmada, örneklemde verilerin toplanması bakımından “survey modeli (saha taraması)” yöntemi kullanılmıştır. Saha taraması yönteminde ise, katılımcıların görüşlerinin yazılı olarak alındığı bir veri toplama yöntemi olan anket yöntemine başvurulmuştur. Çalışmada, literatürdeki bilgiler doğrultusunda tarafımızdan geliştirilen “Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; sınıf ortamı boyutu (10 madde), bina koşulları boyutu (10 madde), donanım boyutu (6 madde) ve ilişkiler boyutu (5 madde) olmak üzere 31 sorudan ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Katılımcılardan “hiç önemli değil” (1) “çok önemli” (5) biçiminde Likert formatında ifadeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ankettin ilk bölümü katılımcılar hakkındaki demografik ve genel bilgilerin ölçülmesi niteliğindedir. İkinci bölümü ise, geliştirilen ölçek oluşmaktadır.

4.7 Araştırma Yöntemi

Anket çalışmasında faydalanan ölçek ile elde edilen verilerin analizleri IBM SPSS 25.0 ve AMOS 23.0 paket programlarından faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizin ilk aşamasında katılımcıların demografik bilgilerine ve önermelere verilen genel yanıtlara yönelik yüzdesel dağılımlar verilmektedir. Analizin ikinci aşamasında, çalışmada yararlanılan ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış ve sonuçlar sunulmuştur. Geçerlilik kapsamında ölçeğin yapı (açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör

analizi (DFA)), ölçüt, görünüş ve kapsam geçerliliği incelenmiş; güvenilirlik için ise iç tutarlılık katsayılarına, %27'lik alt-üst grup madde ayırt edicilikleri ve madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği belirlendikten sonra alt boyutlarına ayrılan ölçeğin bütün boyutları için “Kolmogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk normallik” testleri uygulanmıştır. Verilerin dağılımlarının normal dağılım göstermemesinden dolayı grup farklılıklarının analizinde her bir ikili grup için “Mann-Whitney-U testi” ve üçlü ve daha fazla grup için ise “Kruskal Wallis testi” uygulanmıştır. Grupların arasında gözlenen farkların kaynaklarını belirleyebilmek açısından “ortalama sıra (mean rank)” değerleri incelenerek sonuçlar yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin dağılımı normal dağılım olmadığından dolayı ilişki analizleri için “Kendall's tau_b korelasyon analizi” testinden yararlanılmıştır. Eğitim ortamının yeterli olup olmamasında etkili değişkenlerin belirlenmesinde “Lojistik Regresyon Analizi” gerçekleştirilmiştir.

4.8 Araştırmanın Bulguları ve Yorumlar

4.8.1 Anketin Güvenilirlik Analizi

Anketlerin güvenilirlik testlerinin yapılması açısından en yaygın kullanılan testleri; “Cronbach Alpha, İkiye Bölme (split), Paralel ve Mutlak Kesin Paralel (strict)” şeklinde sıralamak mümkündür. Cronbach Alpha testiyle ulaşılan değer %70 değerinin üstünde bulunması, anket çalışmanın başarılı olduğunun bir göstergesidir. Bazı araştırmacılar ise söz konusu değer %75 değerinin üstünde olması gerektiğini öne sürmektedir. Cronbach alpha testinin yanı sıra, yapılan diğer güvenilirlik testlerinden elde edilen sonuçların da %70 değerinin üstünde bulunması, ölçeğin iç tutarlılık gösterdiğinin ve analiz sonuçlarına güvenilebileceğinin göstergesi niteliğindedir. Çizelge 4.2'den görüldüğü gibi gerçekleştirilen bütün güvenilirlik testlerinin neticesinde belirtilen ve olması istenen yüzde değerlerinin aşıldığı, sonucunda güven kriterinin sağlandığı ortaya konulmuştur. Buradan hareketle, örneklem sonuçlarının yüksek güvenilirlik değerleri ile tutarlı ve güvenilir olduğu çıkarımı yapılmıştır. Elde edilen tüm güvenilirlik kriterlerinin %70 değerini geçmesinden dolayı, uygulanan anketin başarılı olduğu, anketin kendi içerisinde tutarlı olduğu ve

ulaşılacak analiz sonuçlarının gerçek değerleri yansıtacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.2: Anketin Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Kriterler	Güvenirlik Sonuçları
Cronbach_Alpha	0.923
Split	0.922-0.924
Parelel	0.923
Strict	0.922

4.8.2 Eğitim Ortamı Değerlendirme lğine Yönelik Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

lğin geçerlilik-güvenilirlik çalışması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar tasarlanırken, Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek geliştirme süreçleri kullanılmıştır. Bu süreçler aynen alınmamış, buradaki çalışmanın doğasına uygun hale getirilmiş ve bazı aşamalarında yeniden düzenlemeler yapılmıştır.

Aşama 1: Literatür Taraması

Eğitim ortamının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi çabaları son yıllarda önemli bir araştırma konusu şeklinde alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda, eğitim ortamı konusuna yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş ve uluslararası alanyazında kullanılan anket çalışmalarının sayısının yetersiz olduğu görülmesine rağmen, var olan çalışmalar doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Aşama 2: Bazı Maddelerin Türkçeye evirisi

Bu aşamada, ölçekte kullanılan bazı ifadeler farklı kaynaklardan İngilizce olarak elde edildiği için hem Türkçe hem de İngilizce’de ileri seviyede dil becerisine sahip, sosyal medya ve satın alma davranışları alanlarında çalışmaları olan beş akademisyen tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Çeviri için yardımda bulunan akademisyenlere, eviri öncesinde çalışmanın amacı ve ölçeğin yapısı hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

Aşama 3: Maddelerin Seçimi

Bu aşamada, beş akademisyen tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilen maddeler ve tarafımızdan hazırlanan maddeler bir araya getirilerek bir madde

havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada konu ilgili yayın yapan 2 akademisyenden yardım alınarak madde havuzu kontrol edilmiş, eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler dışarıda bırakılarak toplam 31 soru içeren ilk hal oluşturulmuştur.

Aşama 4: Türkçe Dil Kontrolü

Bu aşamada, seçilen maddelerin dil açısından anlam kayması veya anlama sorunu yaşanmaması amacıyla, ölçekte bulunan maddeler, Türk dili ve eğitimi alanında çalışmalar gerçekleştiren bir uzman tarafınca incelenmiş ve eleştirileri doğrultusunda birkaç ifade üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Aşama 5: Maddeler Üzerinde Tartışma

Bu aşamada, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinin öncesinde, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi için bir grup öğretmen (n=25) ile bir araya gelinmiştir. Hazırlanan ölçek formu, grupta bulunan öğretmenlere dağıtılarak bütün maddeleri detaylı olarak okumaları ve anlaşılabilirliği bakımından görüşlerini bildirmeleri talep edilmiştir. Bu aşamada bütün maddeler ayrı ayrı şekilde incelenmiş olup yüksek sesle okunan her bir madde için katılımcılardan görüşleri ve önerilerini sunmaları talep edilmiştir. Bu aşama yaklaşık bir saatlik süre içerisinde tamamlanmıştır. Öğretmenler, pek çok maddenin anlaşılır olduğunu ifade etmiş ve yalnızca bir - iki maddenin tam anlamıyla anlaşamadığını ifade ederek önerilerini dile getirmişlerdir. Söz konusu öneriler göz önünde bulundurularak, bu maddeler üzerinde gereken düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve yeniden anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçek, pilot uygulama için hazır hale gelmiştir.

Adım 6: Pilot Uygulama ve Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu aşamada, çeşitli okullardan toplam 50 öğretmen ve yöneticiye ölçeğin pilot uygulama için hazır hale gelen formunun uygulaması yapılmıştır. Buradan elde edilen veriler, SPSS programında oluşturulan veri setine aktarılmıştır. Ölçeğin boyutları arasında bulunan uyumun değerlendirilmesi açısından SPSS programında oluşturulan bu veri seti üzerinde Temel Bileşenler Analizi yardımı ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada ölçeğin Cronbach-Alpha (CA) değeri 0.70 değerini geçmiştir, extraction (çıkartım) sütununda 0.20 değerinin altında madde olmadığı için soru çıkartılmamıştır. AFA sonucunda ölçekten özdeğeri 1'den büyük 4 alt boyut elde edilmiştir.

Böylece, pilot çalışma sonucunda herhangi bir madde çıkarımına gerek olmadan 31 madde ile anket uygulamasına geçilmiştir.

Adım 7: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu aşamada, AFA ile elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) faydalanılmıştır. DFA için, 181 öğretmen ve yöneticiden oluşan örneklemin sonuçları AMOS 23.0 programı yardımı ile DFA analizine tabi tutulmuştur. Uyum iyiliği göstergeleri çoğunlukla “iyi uyum” sonucu ile yapı geçerliliği onaylanmıştır.

4.8.2.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Faktör analizi, birbiri ile ilişkisi olan p tane değişkenin bir araya gelmesiyle daha az sayıdaki, ilişkisiz ve kavramsal açıdan anlamlı yeni değişkenlerin (faktörlerin, boyutların) bulunmasını ve keşfedilmesini hedefleyen çok değişkenli bir istatistik analiz yöntemidir. Ölçeklere ilişkin yapılan açıklayıcı faktör analizinde ilk olarak verilerin faktör analizi için uygun olup olmadıkları sınanmıştır. Bunun sonucunda ise veri setinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği iyi seviye olan 0.70 değerinin üstünde 0.918 olarak elde edilmiştir. Analizde kullanılan her bir maddenin tutarlılığının ölçülmesini sağlayan Bartlett küresellik testinin sonucunun ise istatistik açıdan anlamlı ($\chi^2=6382.24$ ve $p=.000$) olduğu belirlenmiştir. Söz konusu analizlerin neticesinde açıklayıcı faktör analizinde sınanacak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve bununla birlikte faktör analizinin veri seti açısından uygun olduğu tespit edilmiştir.

Veri setinin faktör analizi için uygun olduğu testler ile belirlendikten sonra faktörün yapısının belirlenebilmesi için faktör tutma metodu olarak “Varimax” döndürme methodologyyla temel bileşenlerin analiz edilmesi gerçekleştirilmiştir. Faktörün yapısında, toplam varyansın %72.43’ünü açıklayan ve 4 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır.

Çokluk vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada ifade edildiği şekilde; sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen analizlerde çok faktörlü desenler ile açıklanan varyansın %40 ile %60 değerlerinin arasında bulunması yeterli koşulu sağlamaktadır. Elde edilen 4 boyut, toplamda varyanstaki değişimin %72.43’ünü açıkladığından dolayı faktörlerin açıklama oranlarının yeterli

olduğu çıkarımı yapılmıştır. Anti-imaj matris diyagonal değerleri 0.50 değerinin üzerinde (0.54-0.91) çıkmıştır. Böylelikle ölçekten herhangi bir sorunun çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Faktör analizinin sonuçlarına göre “Extraction (çıkartım)” sütununda bulunan değerlerden 0.20’nin altında kalan sorular Costello ve Osborne (2005)’un çalışmalarında ifade edildiği üzere, varyans değişimine etkilerinin az olmasından dolayı analizin haricinde tutulmalıdır. Ancak bu çalışmada, 4 boyut açısından da 0.20 değerinin altında kalan herhangi bir madde bulunmadığından dolayı sorularda çıkartım yapılmamış, ölçeğin bütün soruları analizde kullanılmıştır.

Çizelge 4.3: Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1: Sınıf Ortamı Boyutu	Açıkladığı varyans: 22.70	Cronbach alpha (CA):0.919
	Faktör yükü	Madde silinirse CA
1-Sınıf mevcutlarının fazla olması	,592	0.907
4-Okuldaki dersliklerin dar olması	,587	0.911
12- Sınıfın, grup çalışması sınıf etkinliklerine göre düzenlenebilir olması	,649	0.910
15-Sınıfta öğrencilerin kurallara uyarak gürültü yapmaması	,675	0.909
17- Sınıf içindeki eşyaların estetik olması	,572	0.902
19-Sınıflarda rahat hareket etmeyi sağlayacak boş alanların olması	,606	0.901
20-Öğretmen masasının herkesin görebileceği yere yerleştirilmesi	,812	0.908
21-sınıfta aydınlanmanın iyi olması	,795	0.913
21-Öğrencilerin sınıfı temiz tutmaları	,704	0.914
23-sınıflardaki sıraların rahat oturacak şekilde yapılması	,736	0.905
Faktör 2: Bina Koşulları Boyutu	Açıkladığı varyans: 19.89	Cronbach alpha (CA):0.915
	Faktör yükü	Madde silinirse CA
3-Koridorların dar olması ve havadar olmaması	,669	0.908
5-Okul bahçesinin öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlaması	,615	0.913
7-Okulunuzdaki tuvaletlerin yetersiz olması	,674	0.911
8-Okulun dış görünüşü	,626	0.914
10-Okul binasının standartlara uygun yapılmış olması	,760	0.905
16-Okulda gürültünün önlenmesi	,813	0.906
24Okulun ve sınıfın temizliği	,745	0.897
25Havalandırma sisteminin gerektiğinde çalıştırılması	,599	0.900
27Yeterli ısıtma sisteminin olması	,621	0.907
31Uyarıcı levha ve afişlerin olması	,674	0.912

Çizelge 4.3: (Devamı) Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 3: Donanım boyutu	Açıkladığı varyans:	Cronbach alpha
	17.28	(CA):0.910
	Faktör yükü	Madde silinirse CA
2-Eğitim ortamının radyo televizyon ve internet ile donatılmış olması	,622	0.895
6-Donanım yetersizliği	,701	0.903
11-Öğrencilere yetecek kadar araç gereç malzeme olması	,712	0.909
13-Ders araç gereçlerinin kolay ulaşılabilir olması	,695	0.907
14-Ders araç gereçlerinin sağlam olması	,611	0.900
30Teknolojik araç gereçlerin onarılması	,756	0.898
Faktör 4:İlişkiler Boyutu	Açıkladığı varyans:	Cronbach alpha
	12.56	(CA):0.908
	Faktör yükü	Madde silinirse CA
9-Öğretmen öğrenci, öğretmen yönetici ilişkilerin iyi olması	,763	0.894
18-Öğrencilerin aktif, canlı, derse katılma isteği içinde olması	,621	0.903
26-Yardımcı hizmetlilerin iyi olması	,518	0.880
28-Öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi	,631	0.905
29Öğrencilerin arkadaşları ile mutluluk içinde çalışması	,696	0.904

AFA testinin sonucunda her bir faktörün toplam varyansı açıklama yüzdeleri, faktörlere ilişkin Cronbach Alpha (CA) değerleri, her bir sorunun faktör ağırlığı değeri ve madde silinirse CA değerleri verilmiştir. Tablo 4.3’den görüleceği üzere, sınıf ortamı boyutu %22.70, bina koşulları boyutu %19.89, donanım boyutu %17.28 ve ilişkiler boyutu %12.56 varyansı açıklama yüzdeleri ile genel toplamda %72.43 açıklayıcı olduğu belirlenmiştir. Literatürde toplam açıklayıcılığın %40-%60 arasında olması uygun kabul edilmektedir. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50’yi geçiyor olması, faktör analizinin önemli bir kriteridir. Çünkü, oluşturulan faktör yapısı toplam değişken varyansının yarısından azını açıklıyor ise, temsil yeteneğinden söz etmek yanlış olur. Faktör yapısı kabul edilemez özellik taşır. Bu çalışma için açıklanan varyans yüzdeleri söz konusu bu beklentileri karşılamış, uygunluk sağlanmıştır.

Diğer yandan, faktör yükleri faktörlerin kararlılığını (uygunluğunu) belirtir. Maccallum vd. (1999) ve Hogarthy vd. (2005) çalışmalarında, bir faktörün uygun olabilmesi için en az 2 maddeden oluşması ve her bir soruya ilişkin faktör yüklerinin de 0.10 değerinden yüksek olması gerekmektedir. Bu çalışmada bahsedilen koşullar sağlanmıştır.

Faktör analizi için diğer bir uygunluk durumu, genel anket için güvenilirlik katsayısı CA=0.923 değerinin, her bir faktör için ayrıca hesaplanan CA değerini

geçmemesi gerektiğidir. Bu çalışmada; sınıf ortamı boyutu için CA: 0.919, bina koşulları boyutu CA: 0.915, donanım boyutu CA:0.910 ve ilişkiler boyutu CA: 0.908 olarak elde edilmiş, gerekli uygunluğu sağlamıştır. Ayrıca, her bir soru çıkarıldığında CA değerinin ne olduğu bilgisi de sunulmuştur. Görüleceği üzere, her soru için %70 değerinin altına düşen bir durum gelişmemiştir. Madde silinirse CA değerleri verilerek, ölçeklerin geçerlik açısından ilk aşaması da yapılarak uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Literatür gereğince ölçek geçerliliği için ayrıca doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

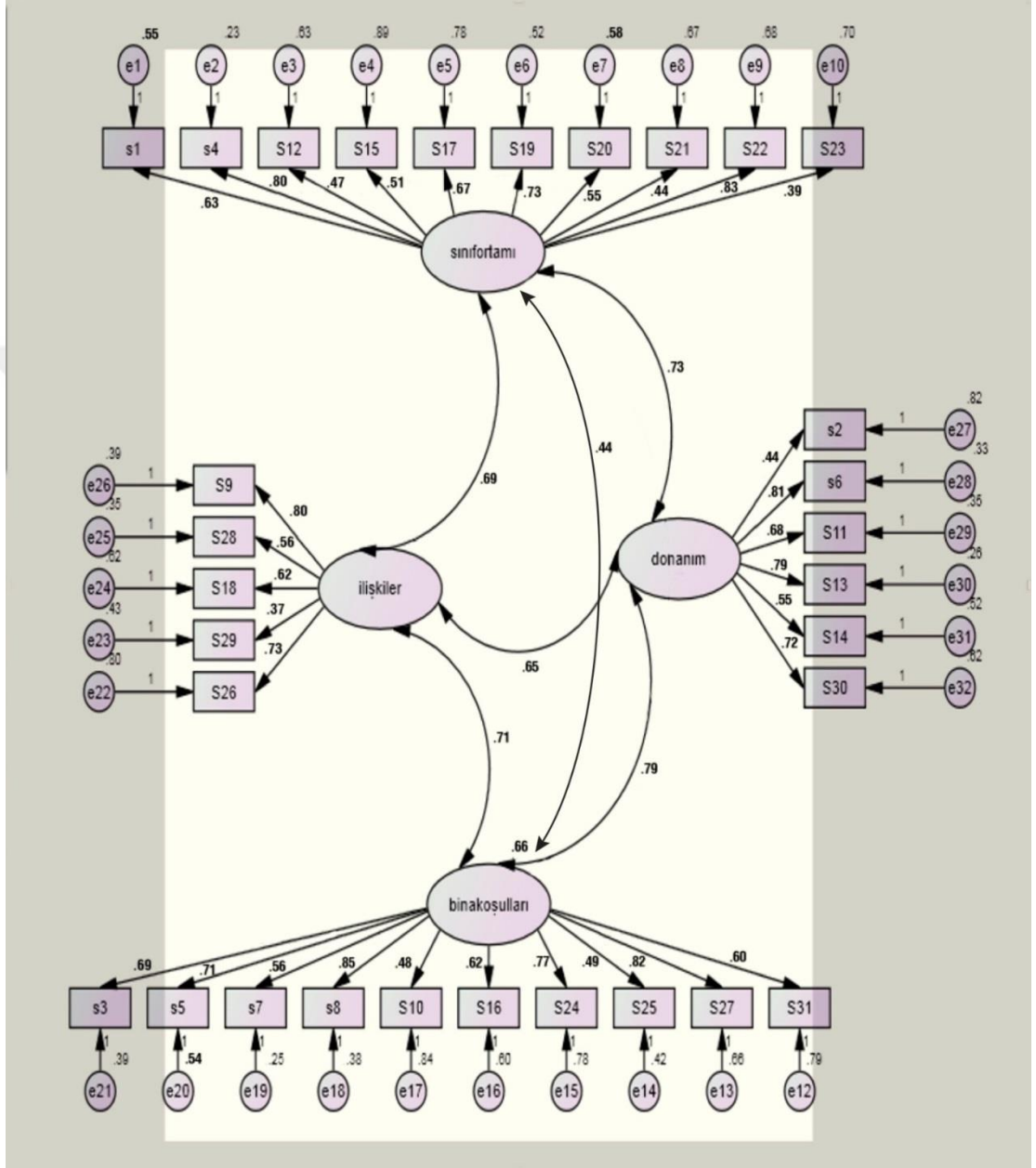
4.8.2.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), analizde kullanılan modellerin geliştirilmesi için sıklıkla başvuru alan ve önemli derecede kolaylıklar sağlayan bir analizdir. Bu yöntemde, daha öncesinde oluşturulmuş olan bir modelin vasıtasıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak “gizil değişken (faktör)” oluşturmak için birtakım analizler yapılmaktadır. Bu yöntem genel olarak bir ölçeğin geliştirilmesinde veya geçerlilik analizleri için kullanılmaktadır. Bununla beraber DFA ile önceden belirlenen bir yapının doğrulanması da gerçekleştirilebilmektedir (Long, 1989: 45).

Gözlenen ya da ölçülen çok sayıdaki değişkenin temsil ettiği gizil yapıları kapsayan, çok değişkenli istatistiksel analizlerin tanımlanması açısından DFA yönteminden faydalanılmaktadır. DFA, Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA) (Explanatory Factor Analysis: EFA) sonucunda tespit edilen faktörlerin, hipotezin sonucunda tespit edilen faktörlerin yapısına uygunluğunun sınanması için kullanılmakta olan bir yöntemdir. AFA, hangi değişken grubunun hangi faktörle yüksek seviyede ilişkisinin bulunduğunu sınamak açısından kullanılmakta iken belirlenen k sayıdaki faktöre katkısı olan değişken gruplarının, söz konusu faktörler tarafından yeteri kadar temsil edilip edilmediğinin tespit edilmesi açısından DFA yönteminden yararlanılır (Thompson, 2004: 56).

Çalışmanın bu aşamasında, AFA testinin sonucunda tespit edilen faktörlerin, hipotezlerin sonucunda tespit edilen faktörlerin yapısına uygunluğunun sınanması açısından DFA testi kullanılmıştır. Ölçme modelleri bir grup gözlenen değişkenin (bir ölçme aracı şeklinde) faktör olarak adlandırılan gizil

değişkenleri nasıl ve ne ölçüde açıkladığını belirlemeyi hedeflemektedir. DFA modelinin oluşturulması ile gizil faktörlerle söz konusu faktörlerin arasında bulunan karşılıklı bağımlı etkiler AMOS programının 23.0 sürümüyle sınanmıştır.



Şekil 4.3: Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesi: Veri için oluşturulan modelin uyumunun sınanması açısından birtakım istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar arasında en sık kullanılan istatistikleri; “Ki-Kare İstatistiği (χ^2), RMSEA (Root

Mean Square Error Of Approximation, Yaklaşım Hatasının Ortalama Karekökü) RMR (Root Mean Square Residual, Ortalama Hata Karekök) , NFI (Normed Fit Index, Normlandırılmış Uyum İndeksi) , CFI (Comperative Fit Index, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), GFI (Goodness Of Fit Index, Uyum İyiği İndeksi), AGFI (Adjusted Goodness Of Fit Index, Ayarlanmış Uyum İyiği İndeksi), IFI (Boolean's Incremental Fit Index, Boolean'nin Artan (Fazlalık) Uyum İndeksi), NNFI (Nonnormed Fit Index, Normlandırılmamış Uyum İndeksi)” şeklinde sıralamak mümkündür. (χ^2)/sd değerinin 3'ten küçük olması, modelin uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunun bir göstergesidir. Modelin uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunun gösteren diğer bir değer olan RMSEA için ise aralık 0,05 ile 0,1 arasında olmalıdır. Diğer ölçütler için ise değerlerin 0 ile 1 arasında olmaları beklenmektedir. Bu değerler 1 seviyesine ne kadar yaklaşırlar ise modelin uyumu da o derece yüksek olmaktadır (Kelloway, 1998).

Çizelge 4.4: DFA modeli Uyum İndeksleri

Ölçüm (Uyum İstatistiği)	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Modeli Değeri	Uyum Durumu
Genel Model Uyumu				
χ^2 /sd	≤ 3	$\leq 4-5$	2.19	İyi uyum
Karşılaştırmalı Uyum İstatistikleri				
NFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.938	Kabul edilebilir
TLI (NNFI)	≥ 0.95	0.94-0.90	0.965	İyi uyum
IFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.986	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.964	Kabul edilebilir
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.012	İyi uyum
Mutlak Uyum İndeksleri				
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.936	İyi uyum
AGFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.920	İyi uyum
Artık Temelli Uyum İndeksi				
RMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.024	İyi uyum

Model üzerinde herhangi bir iyileştirmeye gerek duyulup duyulmadığını incelemek açısından modifikasyon indeksine bakılmış olup sonucunda herhangi bir modifikasyona ihtiyaç olmadığı tespit edilmiştir. Birinci düzeyde modelin uyum iyiliğinin “olumlu” olduğu saptanmıştır. Verilen bu çizelgeye göre “iyi uyum”, “kabul edilebilir uyum”, çalışılan modelden elde edilen çıktılar ve son olarak ise model üzerindeki kararın sunulduğu sütunlar bulunmaktadır. Çizelgenin

okunmasında kolaylık sağlanması bakımından iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterleri ayrı ayrı belirtilmiş olup sonrasında tarafımızca elde edilen değerler karşılaştırma amaçlı çizelgeye eklenmiştir. Pek çok uyum kriterinin içerisinde alanyazında en yaygın başvurulanan kriterler bu çizelgede verilmiştir. Kabul edilebilir ve iyi uyum kararları, modelin sonuçlarının güvenilirliğini ortaya koyarken, kabul edilemez kararı ise modelin sonuçlarının yorumlanamayacağının bir göstergesidir. Yapılan analizlerin sonucunda bu çalışma için bütün kriterlerin “kabul edilebilir” ve “iyi uyum” gösterdikleri sonucuna ulaşılarak modelin yorumlanabilir olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.4’te görüldüğü üzere $X^2 /sd = 2.19$ çıkmıştır, ≤ 3 koşulunu sağladığı için “iyi uyum” kararı verilmiştir. NFI=0.938 ile 0.94-0.90 aralığına düşmektedir, “kabul edilir uyum” sağlanmıştır, TLI (NNFI)=0.965 ile ≥ 0.95 sağladığından “iyi uyum”, IFI =0.986 ile ≥ 0.95 sağladığından “iyi uyum”, CFI=0.964 ile ≥ 0.97 sağladığından “kabul edilebilir uyum”, RMSEA=0.012 ile ≤ 0.05 sağladığından “iyi uyum”, GFI=0.936 ile ≥ 0.90 sağladığından “iyi uyum”, AGFI=0.920 ile ≥ 0.90 sağladığından “iyi uyum”, RMR=0.024 ile ≤ 0.05 sağladığından “iyi uyum” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca ölçeğin güvenirliği madde-toplam korelasyonu ve %27’lik alt (n=49) – üst (n=49) grup madde ayırt edicilik değerleri ile de incelenmiştir. Her bir maddeye ait madde-toplam korelasyonu ve %27’lik alt-üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi değerleri Çizelge 4.5’te sunulmuştur.

Çizelge 4.5: Her Bir Maddeye Ait Madde-Toplam Korelasyonu ve %27'lik Alt-Üst Grup Puanları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Değerleri

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Alt % 27-Üst %27 Farkın Anlamlılık Testi (t testi)
S1	.672*	5.291*
S2	.591*	5.301*
S3	.645*	6.009*
S4	.582*	8.263*
S5	.683*	7.235*
S6	.658*	6.312*
S7	.576*	5.597*
S8	.595*	4.488*
S9	.649*	9.881*
S10	.584*	7.725*
S11	.692*	6.542*
S12	.793*	4.094*
S13	.609*	6.869*
S14	.645*	5.574*
S15	.627*	7.953*
S16	.764*	8.197*
S17	.775*	8.681*
S18	.702*	9.182*
S19	.748*	5.935*
S20	.639*	6.821*
S21	.673*	7.028*
S22	.681*	8.116*
S23	.670*	5.731*
S24	.711*	6.162*
S25	.609*	7.445*
S26	.744*	8.324*
S27	.651*	9.475*
S28	.597*	6.022*
S29	.736*	5.409*
S30	.712*	6.320*
S31	.631*	5.406*

*0.05 için anlamlı

Çizelge 4.5'te bulunan sonuçlar ele alındığında; maddelerin toplam korelasyonlarının .576 ile .793 arasında değiştiği ve bütün korelasyonların 0.05 seviyesinde istatistik anlamlı oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu durum her maddenin ölçeğin genel toplamı ile pozitif ve bazı maddeler için orta düzeyde bazı maddeler için yüksek düzeyde bir ilişki içinde bulunduğunu göstermektedir ve maddelerin ölçekle tutarlılık gösterdiği tezini desteklemektedir. Ayrıca, t-testi hesaplanan değerlerinin ise; 4.084 ile 9.881 arasında değiştiği ve tüm t değerlerinin

0.05 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Böylece, t değerlerinin anlamlı olması, maddelerin her birinin ayırt edici maddeler olduklarını ifade etmektedir.

Böylece geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanan eğitim ortamı değerlendirme ölçeği için 181 öğretmen ve yöneticiyi kapsayan ankete yönelik demografik ve genel bilgilere yönelik yüzde dağılımlar verilmiştir.

4.8.3 Demografik Özelliklere ve Genel Bilgilere İlişkin Sıklık Dağılımları

Çizelge 4.6: Cinsiyet Yüzde Dağılım Sonuçları

	Sıklık	Yüzde
Kadın	99	54,7
Erkek	82	45,3
Toplam	181	100,0

Yapılan araştırma sonucunda, kadın ve erkek bireylerin birbirine yaklaşık oranda dağıldığı görülmüştür. Katılımcıların %54,7'sinin kadın; %45,3'ünün ise erkek bireylerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların genel olarak 26-35 yaş arasında bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların %28,7'sinin 26-30 yaş; %27,6'sının 30-35 yaş ve %18,8'inin 36-40 yaş arasında olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.7: Yaş Yüzde Dağılım Sonuçları

	Sıklık	Yüzde
21-25 Yaş	13	7,2
26-30 Yaş	52	28,7
30-35 Yaş	50	27,6
36-40 Yaş	34	18,8
41 Yaş ve Üzeri	32	17,7
Toplam	181	100,0

Katılımcıların genel olarak 26-35 yaş arasında bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %28,7'sinin 26-30 yaş; %27,6'sının 30-35 yaş ve %18,8'inin 36-40 yaş arasında bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Çizelge 4.8: Mesleki Kıdem Süresi Yüzde Dağılımı

	Sıklık	Yüzde
1-5 Yıl	54	29,8
6-10 Yıl	60	33,1
11-15 Yıl	35	19,3
15 Yıl ve Üzeri	32	17,7
Toplam	181	100,0

Katılımcıların mesleki kıdem sürelerinin dağılımına bakıldığında %33.1 ile 6-10 yıllık tecrübeye sahip bireylerin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada, %29.8 ile 1-5 yıllık tecrübeye sahip bireyler, %19.3 ile 11-15 yıl tecrübeye sahip bireyler ve 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip bireyler genelin %17,7'sini oluşturmaktadırlar.

Çizelge 4.9: Branş Yüzde Dağılım Sonuçları

	Sıklık	Yüzde
Sınıf Öğretmeni	52	28,7
Branş Öğretmeni	129	71,3
Toplam	181	100,0

öğretmenlerin %71.3 ile büyük çoğunluğunun branş öğretmeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. %28,7'sinin ise sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.10: Eğitim Durumu Yüzde Dağılımı

	Sıklık	Yüzde
Ön Lisans	17	9,4
Lisans	134	74,0
Lisansüstü	30	16,6
Toplam	181	100,0

Katılımcıların eğitim durumlarının dağılımına bakıldığında, %74'ünün lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. %16,6'sının lisansüstü (yüksek lisans-doktora) seviyesinde eğitime sahip olduğu; %9,4'ünün ise ön lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.11: Okulda Görev Yapma Süresi Yüzde Dağılımı

	Sıklık	Yüzde
0-2 Yıl	53	29,3
3-5 Yıl	79	43,6
6-10 Yıl	29	16,0
11 Yıl ve Üzeri	20	11,0
Toplam	181	100,0

Bulunulan okulda görev yapma süresinin dağılımına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun %43.6 ile 3-5 yıl süreyle görev aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 0-2 yıl çalışanların %29,3 oranında, %16'sının 6-10 yıl çalıştığı ve %11'inin ise 11 yıl ve üzeri bulunulan okulda görev yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.12: Okuldaki Eğitim Ortamını Yeterli Bulma Durumu Yüzde Dağılımı

	Sıklık	Yüzde
Evet	104	57,5
Hayır	13	7,2
Kısmen	64	35,4
Toplam	181	100,0

Katılımcılara okuldaki eğitim ortamını yeterli bulmalarına ilişkin fikirleri sorulduğunda %57,5'inin eğitim ortamını yeterli bulduğu %35,4'ünün ise eğitim ortamını kısmen yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. %7,2'lik kesimin ise eğitim ortamını yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.13: Görev Dağılımı

	Sıklık	Yüzde
Yönetici	46	25,4
Öğretmen	135	74,6
Toplam	181	100,0

Katılımcıların görev dağılımına bakıldığında, %74,6'sının öğretmen olarak görev yaptığı ve %25,4'ünün ise yönetici olarak görev yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.8.4 Ölçeğe Yönelik Sıklık Dağılım ve Tanımsal İstatistik Bilgiler

Çizelge 4.14: Ölçeğe Verilen Cevapların Yüzde Dağılım Ve Tanımsal İstatistik Değerleri

Önermeler	Çok Önemsiz		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok Önemli		Ortalama	Std. Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.Madde	5	2,8	7	3,9	37	20,4	54	29,8	78	43,1	4,07	1,020
2.Madde	5	2,8	10	5,5	37	20,4	45	24,9	84	46,4	4,07	1,068
3.Madde	26	14,4	30	16,6	38	21,0	41	22,7	46	25,4	3,28	1,384
4.Madde	15	8,3	21	11,6	42	23,2	45	24,9	58	32,0	3,61	1,272
5.Madde	11	6,1	21	11,6	37	20,4	51	28,2	61	33,7	3,72	1,217
6.Madde	20	11,0	15	8,3	39	21,5	41	22,7	66	36,5	3,65	1,340
7.Madde	28	15,5	24	13,3	36	19,9	49	27,1	44	24,3	3,31	1,381
8.Madde	19	10,5	32	17,7	35	19,3	46	25,4	49	27,1	3,41	1,333
9.Madde	1	0,6	2	1,1	11	6,1	56	30,9	111	61,3	4,51	0,712
10.Madde	7	3,9	13	7,2	35	19,3	60	33,1	66	36,5	3,91	1,092
11.Madde	2	1,1	11	6,1	17	9,4	55	30,4	96	53,0	4,28	0,945
12.Madde	4	2,2	18	9,9	39	21,5	44	24,3	76	42,0	3,94	1,111
13.Madde	0	0	16	8,8	21	11,6	58	32,0	86	47,5	4,18	0,957

Çizelge 4.14: (Devamı) Ölçeğe Verilen Cevapların Yüzde Dağılım Ve Tanımsal İstatistik Değerleri

Önergeler	Çok Önemsiz		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok Önemli		Ortalama	Std. Sapma
14.Madde	2	1,1	9	5,0	42	23,2	57	31,5	71	39,2	4,03	0,963
15.Madde	3	1,7	10	5,5	32	17,7	52	28,7	84	46,4	4,13	1,000
16.Madde	0	0	4	2,2	31	17,1	71	39,2	75	41,4	4,20	0,799
17.Madde	9	5,0	16	8,8	59	32,6	57	31,5	40	22,1	3,57	1,081
18.Madde	1	0,6	7	3,9	26	14,4	60	33,1	87	48,1	4,24	0,880
19.Madde	4	2,2	15	8,3	32	17,7	72	39,8	58	32,0	3,91	1,013
20.Madde	7	3,9	15	8,3	43	23,8	51	28,2	65	35,9	3,84	1,121
21.Madde	3	1,7	11	6,1	19	10,5	53	29,3	95	52,5	4,25	0,983
22.Madde	3	1,7	11	6,1	42	23,2	65	35,9	60	33,1	3,93	0,978
23.Madde	6	3,3	8	4,4	35	19,3	60	33,1	72	39,8	4,02	1,035
24.Madde	6	3,3	10	5,5	26	14,4	62	34,3	77	42,5	4,07	1,044
25.Madde	5	2,8	9	5,0	30	16,6	62	34,3	75	41,4	4,07	1,014
26.Madde	5	2,8	9	5,0	35	19,3	71	39,2	61	33,7	3,96	0,991
27.Madde	2	1,1	8	4,4	22	12,2	48	26,5	101	55,8	4,31	0,928
28.Madde	2	1,1	2	1,1	15	8,3	63	34,8	99	54,7	4,41	0,781
29.Madde	4	2,2	1	0,6	25	13,8	65	35,9	86	47,5	4,26	0,878
30.Madde	3	1,7	6	3,3	30	16,6	62	34,3	80	44,2	4,16	0,932
31.Madde	5	2,8	16	8,8	32	17,7	56	30,9	72	39,8	3,98	1,067

Ölçeğe verilen cevapların sıklık dağılımları ele alındığında katılımcıların en fazla önemli gördükleri önerme “öğretmen, öğrenci ve öğretmen, yönetici ilişkilerinin iyi olması” önermesi olmuştur ve bunu sırasıyla “öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi” ve “yeterli ısıtma sisteminin olması” önermeleri takip etmiştir. Diğer taraftan katılımcıların en az önem verdiği önerme ise “koridorların dar olması ve havadar olmaması” önermesi olmuştur ve bunu sırasıyla “okulunuzdaki tuvaletlerin yetersiz olması” ve “okulun dış görünüşü” önermeleri takip etmiştir. Verilen yanıtların ortalamaları incelendiğinde, 31 önermenin 28’sine verilen yanıtlar “önemli” ve “çok önemli” seviyesinde olup diğer 3 önerme ise “kararsızım” seviyesinde yanıtlanmıştır.

4.8.5 Grup Farklılığı Analizleri

İlk aşamada analizlerde hangi yöntemlerin kullanılmasının daha uygun olacağına karar verebilmek açısından elde edilen boyutlara ilişkin normallik sınamaları gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinin neticesinde ulaşılan toplamda 4 alt boyut için

hipotez testlerinde hangi yöntemlerin kullanılmasının gerektiği, dağılımın normal olup olmamasına göre değişkenlik gösterecektir. Bunun için elde edilen faktörler üzerinde SPSS programında bulunan “Kolmogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk” normallik sınamaları yapılmıştır.

Çizelge 4.15: Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik normallik testi sınaması

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
Sınıf Ortamı Boyutu	.091	181	.001	.979	181	.008
Bina Koşulları Boyutu	.086	181	.002	.969	181	.001
Donanım Boyutu	.118	181	.000	.933	181	.000
İlişkiler Boyutu	.115	181	.000	.942	181	.000

Çizelge 4.15’ten görüldüğü gibi her iki normallik testinin neticesinde de $p < 0.05$ bulunduğundan dolayı değişkenleri normal dağılıma uymadığını ifade eden H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bunun sonucunda ise grup farklılığı analizleri için non-parametrik yöntemlerden faydalanılacaktır. Grup farklılıkları analiz edilirken 2 değişkenli gruplar için Mann-Whitney-U testi ve 3 ve üzeri değişkenli gruplar için Kruskal Wallis testiyle sonuçlar elde edilmiştir. Grup farklılığında farkların temel kaynağının belirlenmesi açısından “ortalama sıra (mean rank)” değerleri yorumlanmıştır.

Çizelge 4.16: Cinsiyet Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Mann-Whitney U	P
Sınıf Ortamı Boyutu	Kadın	99	3.947	193,04	6524,500	0,000*
	Erkek	82	3.898	160,17		
Bina Koşulları Boyutu	Kadın	99	3.834	157,76	7369,000	0,022*
	Erkek	82	3.917	195,74		
Donanım Boyutu	Kadın	99	4.029	123,34	8954,500	0,000*
	Erkek	82	4.198	184,02		
İlişkiler Boyutu	Kadın	99	4.349	158,50	7922,500	0,005*
	Erkek	82	4.192	134,60		

*0.05 düzeyinde anlamlı farklılık

Cinsiyet açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağı için ortalama sıra değerlerine bakıldığında; sınıf ortamı boyutuna ve ilişkiler

boyutuna kadınlar daha fazla önem verirken, bina koşulları boyutuna ve donanım boyutuna erkekler daha fazla önem vermiştir.

Çizelge 4.17: Yaş Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Yaş grupları	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Kruskal-Wallis İstatistiği	p
Sınıf Ortamı Boyutu	21-25 Yaş	13	3.669	301,18	7853,50	0.000*
	26-30 Yaş	52	3.802	303,65		
	30-35 Yaş	50	4.016	309,71		
	36-40 Yaş	34	3.817	296,18		
	41 Yaş ve Üzeri	32	4.256	381,18		
Bina Koşulları Boyutu	21-25 Yaş	13	3.484	287,02	8820,50	0.002*
	26-30 Yaş	52	3.784	313,67		
	30-35 Yaş	50	3.621	292,72		
	36-40 Yaş	34	3.744	303,35		
	41 Yaş ve Üzeri	32	3.975	351,76		
Donanım Boyutu	21-25 Yaş	13	3.703	291,47	6903,22	0.000*
	26-30 Yaş	52	3.967	312,16		
	30-35 Yaş	50	4.136	288,96		
	36-40 Yaş	34	4.028	314,35		
	41 Yaş ve Üzeri	32	4.275	392,15		
İlişkiler Boyutu	21-25 Yaş	13	4.153	311,57	7394,78	0.000*
	26-30 Yaş	52	4.303	385,39		
	30-35 Yaş	50	4.196	317,48		
	36-40 Yaş	34	4.194	308,39		
	41 Yaş ve Üzeri	32	4.043	297,34		

*0.05 düzeyinde anlamlı farklılık

Yaş açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağı için ortalama sıra değerlerine bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve donanım boyutuna 41 yaş ve üzeri olanlar daha fazla önem vermiştir. Buna karşılık ilişkiler boyutuna 26-30 yaş grubu daha fazla önem vermiştir.

Çizelge 4.18: Mesleki Kıdem Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem Grupları	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Kruskal-Wallis İstatistiği	p
Sınıf Ortamı Boyutu	1-5 Yıl	54	3.775	275,53	8643,0	0.007*
	6-10 Yıl	60	4.036	310,35		
	11-15 Yıl	35	4.051	288,99		
	15 Yıl ve Üzeri	32	4.131	321,33		
Bina Koşulları Boyutu	1-5 Yıl	54	3.679	287,30	9775,50	0.015*
	6-10 Yıl	60	3.888	330,25		
	11-15 Yıl	35	4.024	254,75		
	15 Yıl ve Üzeri	32	4.143	359,95		
Donanım Boyutu	1-5 Yıl	54	3.795	289,68	8154,50	0.000*
	6-10 Yıl	60	4.166	307,00		
	11-15 Yıl	35	4.270	294,76		
	15 Yıl ve Üzeri	32	4.382	315,15		
İlişkiler Boyutu	1-5 Yıl	54	4.270	260,74	7905,50	0.009*
	6-10 Yıl	60	4.356	380,34		
	11-15 Yıl	35	4.217	340,64		
	15 Yıl ve Üzeri	32	4.206	275,53		

*0.05 düzeyinde anlamlı farklılık

Mesleki kıdem yılı açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağı için ortalama sıra değerlerine bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve donanım boyutuna 15 yıl ve üzeri olanlar daha fazla önem vermiştir. Diğer yandan, ilişkiler boyutuna 6-10 yıl kıdemi olanlar grubu daha fazla önem vermiştir.

Çizelge 4.19: Görev Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Görev Grubu	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Mann-Whitney U	p
Sınıf Ortamı Boyutu	Sınıf Öğretmeni	52	4.0308	309,46	6653,50	0.005*
	Branş Öğretmeni	129	3.8829	231,47		
Bina Koşulları Boyutu	Sınıf Öğretmeni	52	3.8788	287,58	7405,50	0.000*
	Branş Öğretmeni	129	3.8059	224,72		
Donanım Boyutu	Sınıf Öğretmeni	52	4.0477	335,06	8113,0	0.013*
	Branş Öğretmeni	129	4.0667	382,50		
İlişkiler Boyutu	Sınıf Öğretmeni	52	4.3308	391,90	7908,50	0.000*
	Branş Öğretmeni	129	4.2558	302,38		

*0.05 düzeyinde anlamlı farklılık

Görev açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağı için ortalama sıra değerlerine bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve ilişkiler boyutuna sınıf öğretmenleri daha fazla önem vermiştir. Diğer yandan, donanım branş öğretmenleri grubu daha fazla önem vermiştir.

Çizelge 4.20: Eğitim Düzeyi Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi Grupları	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Kruskal-Wallis İstatistiği	p
Sınıf Ortamı Boyutu	Ön Lisans	17	3.888	247,17	3754,50	0.362
	Lisans	134	3.947	320,66		
	Lisanüstü	30	3.846	333,27		
Bina Koşulları Boyutu	Ön Lisans	17	3.921	293,20	2275,0	0.118
	Lisans	134	3.814	300,47		
	Lisanüstü	30	3.838	304,12		
Donanım Boyutu	Ön Lisans	17	3.880	295,06	1905,50	0.209
	Lisans	134	4.059	299,91		
	Lisanüstü	30	4.172	318,61		
İlişkiler Boyutu	Ön Lisans	17	4.129	259,92	1748,50	0.174
	Lisans	134	4.320	326,05		
	Lisanüstü	30	4.166	293,20		

Eğitim düzeyi açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık yoktur. Tüm eğitim düzeyindeki katılımcılar aynı görüşe sahiptir, farklılık söz konusu değildir. Cevap ortalamalarına bakıldığında tüm maddelere “önemli” olarak cevap vermişlerdir.

Çizelge 4.21: Okuldaki Görev Süresi Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi Grupları	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Kruskal-Wallis İstatistiği	p
Sınıf Ortamı Boyutu	0-2 Yıl	53	3.809	288,24	9453,50	0.000*
	3-5 Yıl	79	3.831	276,26		
	6-10 Yıl	29	4.165	303,83		
	11 Yıl ve Üzeri	20	4.255	322,94		
Bina Koşulları Boyutu	0-2 Yıl	53	3.690	285,50	9556,0	0.000*
	3-5 Yıl	79	3.746	293,50		
	6-10 Yıl	29	4.041	317,19		
	11 Yıl ve Üzeri	20	4.195	356,05		

Çizelge 4.21: (devamı) Okuldaki Görev Süresi Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi Grupları	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Kruskal-Wallis İstatistiği	p
Donanım Boyutu	0-2 Yıl	53	3.874	277,90	8629,50	0.000*
	3-5 Yıl	79	4.043	274,62		
	6-10 Yıl	29	4.252	311,64		
	11 Yıl ve Üzeri	20	4.349	320,59		
İlişkiler Boyutu	0-2 Yıl	53	4.226	263,51	9113,50	0.000*
	3-5 Yıl	79	4.263	297,95		
	6-10 Yıl	29	4.393	309,69		
	11 Yıl ve Üzeri	20	4.311	301,41		

*0.05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışılan okuldaki görev süresi açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağı için ortalama sıra değerlerine bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve donanım boyutuna 11 yıl ve üzeri çalışanlar daha fazla önem vermiştir. Diğer yandan, ilişkiler boyutuna 6-10 yıl çalışanlar grubu daha fazla önem vermiştir.

Çizelge 4.22: Eğitim Ortamını Yeterli Bulma Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Ortamının Yeterliliği	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Kruskal-Wallis İstatistiği	p
Sınıf	Evet	104	3.925	326,16	7562,50	0.000*
Ortamı	Hayır	13	3.107	217,35		
Boyutu	Kısmen	64	3.889	312,60		
Bina	Evet	104	3.868	374,78	8104,50	0.000*
Koşulları	Hayır	13	3.053	327,50		
Boyutu	Kısmen	64	3.712	305,10		
Donanım	Evet	104	4.258	351,41	9346,50	0.000*
Boyutu	Hayır	13	4.082	323,37		
	Kısmen	64	4.020	320,97		
İlişkiler	Evet	104	4.367	373,93	9115,50	0.000*
Boyutu	Hayır	13	4.115	364,26		
	Kısmen	64	4.212	332,42		

*0.05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışılan okuldaki eğitimin ortamının yeterliliği açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın kaynağı için ortalama sıra değerlerine bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutuna eğitim ortamını yeterli bulan katılımcılar diğer gruplara göre (hayır ve kısmen diyenler) daha fazla önem vermişlerdir.

Çizelge 4.23: Okuldaki Görev Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Görev Grubu	n	Ortalama	Sıraların Ortalaması	Mann-Whitney U	P
Sınıf Ortamı Boyutu	Yönetici	46	3.767	260,40	2853,50	0.249
	Öğretmen	135	3.979	265,56		
Bina Koşulları Boyutu	Yönetici	46	3.713	337,30	1977,50	0.117
	Öğretmen	135	3.865	357,64		
Donanım Boyutu	Yönetici	46	3.992	303,28	2657,50	0.091
	Öğretmen	135	4.084	286,44		
İlişkiler Boyutu	Yönetici	46	4.208	267,62	2908,50	0.106
	Öğretmen	135	4.300	321,25		

Görev grubu açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık yoktur. Hem öğretmenler hem de yöneticiler eğitim ortamı boyutları için aynı görüşe sahiptir, farklılık söz konusu değildir. Cevap ortalamalarına bakıldığında tüm maddelere “önemli” olarak cevap vermişlerdir.

Grup farklılık analizleri sonucunda H_1 , H_2 , H_3 ve H_4 kısmen sağlanmıştır. Eğitim düzeyi ve okuldaki görev açısından farklılık elde edilememiştir.

4.8.6 Kendall's Tau-b İlişki Analizi

Faktör analizinin neticesinde ulaşılan alt boyutlar normal dağılıma uyum sağlamadığından dolayı parametrik olan Pearson korelasyon analizinin yerine parametrik olmayan ilişkilerde kullanılan Kendall's tau-b korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizleri, bir modele ihtiyaç duyulmaksızın değişkenlerin arasındaki ilişkileri ölçmeye yarayan testlerdir.

Çizelge 4.24: Kendall's Tau-b Korelasyon Analizi Sonuçları

		Sınıf Ortamı Boyutu	Bina Koşulları Boyutu	Donanım Boyutu	İlişkiler Boyutu
Sınıf Ortamı Boyutu	Korelasyon katsayısı	1.000	.647*	.509*	.458*
	p		.000	.000	.000
	n		181	181	181
Bina Koşulları Boyutu	Korelasyon katsayısı		1.000	.549*	.424*
	p			.000	.000
	n			181	181
Donanım Boyutu	Korelasyon katsayısı			1.000	.361*
	p				.000
	n				181
İlişkiler Boyutu	Korelasyon katsayısı				1.000
	p				.
	n				181

*0.05 düzeyinde anlamlı ilişki

Korelasyon analizi sonucunda, 4 boyut birbiriyle istatistik anlamlı ilişkili çıkmıştır. Sınıf ortamı boyutu bina koşulları boyutu ile %64.7 pozitif yönde, donanım boyutu ile %50.9 pozitif yönde, ilişkiler boyutu ile %45.8 pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Görüleceği üzere, sınıf ortamı boyutu en yüksek bina ortamı boyutu ile ilişkilidir. Bina koşulları boyutu donanım boyutu ile %54.9 pozitif ilişkili ve ilişkiler boyutu %42.4 pozitif yönde ilişkilidir. Donanım boyutu ise, ilişkiler boyutu ile %36.1 pozitif yönde ilişkilidir.

Korelasyon analizi sonucunda H_5 hipotezi doğrulanmıştır.

4.8.7 Lojistik Regresyon Analizi

Çalışmada eğitimin ortamını yeterli bulup bulmamayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlı Lojistik Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir

4.8.7.1 Lojistik Regresyon Analizi Yöntemi

Çok değişkenli istatistik verilerinin sınıflara ayrılması, söz konusu veriler üzerinde uygulanacak olan birtakım istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi açısından ihtiyaç duyulan bir ön analiz olmasının yanında uygulamada (özellikle sosyo-ekonomik alandaki çalışmalarda) başlı başına bir analiz şeklinde de

kullanılabilmektedir (Hosmer ve Lemeshow, 1989, p. 42). Gözlemlerin sınıflara ayrılması için faydalanan yöntemlerden en yaygın olanlarını; “kümeleme (cluster)”, “diskriminant (discriminant)” ve “lojistik regresyon (logistic regression) analizleri” şeklinde sıralamak mümkündür. Kümeleme analizi yapılırken gözlemlerin atanacağı küme sayısı tam olarak bilinmemekte ancak diskriminant ve lojistik regresyon analizlerinde kümelerin sayıları net olarak bilinmektedir. Mevcut verilerin kullanılması sonucunda bir ayrımsama modeline ulaşılmakta ve ulaşılan bu model vasıtasıyla veri kümesine ilave olan yeni gözlemlerin kümelere atanması sağlanmaktadır (Tatlídíl, 2002).

Gözlemlerin sınıflandırılmasında kullanılan üç yöntem arasından “diskriminant analizi” yöntemi daha sıklıkla faydalanan ve bilinirliği en yüksek yöntemdir ve bununla beraber bu yöntemin varsayım koşulları nispeten daha ağırdır. Lojistik regresyon yöntemi ise, son 20 yılda daha da popüler bir hale gelmiş olup sıklıkla başvuru bir yöntem olmaya başlamıştır. Bu yöntem, birtakım varsayım (normallik, ortak kovaryansa sahip olma gibi) bozulmaları halinde diskriminant analizine ve çapraz tablolara bir alternatif olurken, bağımlı değişkenin 0,1 gibi ikili (binary) veya 2’den daha fazla düzey içeren (polychotomous) kesikli değişken olması halinde normallik varsayım kısıtının olmaması, kullanım kolaylığının yanında çözümleme sonucunda ulaşılan modelin matematiksel açıdan esnekliğinin bulunması, yorumlanmasının kolay olması gibi gerekçeler ile yöntemle olan ilgi de artmıştır. Bağımsız değişkenlerin, kategorik ve sürekli değişkenlerin bir karışımı olması halinde, diskriminant analizinin bağımsız değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olması varsayımı bozulmaktadır (Sharma, 1995).

Regresyon analizlerinin sonucunda başarılı çıktılarına ulaşabilmek açısından bilginin mümkün mertebe ölçme hatalarından arındırılması gereklidir. Doğru bilgiye ulaşabilmek açısından doğru soruların sorulması gerekmektedir. Yalnızca yeterli olan veriler ile yüksek güvenilirliği bulunan sonuçlara ulaşmak mümkün olmaktadır. Bununla beraber ölçmeden kaynaklanan hataları, zayıf sonuçlara ulaşılanının tek sorumlusu şeklinde de değerlendirmemek gerekmektedir (Bonney, 1987). Bağımlı değişkenin kalitatif veya kategorik bir yapı göstermesi durumunda başlıca 3 durumdan bahsedilmektedir. Bunları aşığıdaki gibi sıralamak mümkündür;

1- İki değerli değişken (dichotomous veya binary): Modelin bağımlı değişkenli (Y), olası iki sonuçtan hangisinin meydana geldiğine ilişkin şekilde 1 ya da 0 değerini almaktadır. Örnek olarak, a kişinin başarılı olma ihtimali 0 ve olmama ihtimali 1 şeklindedir.

2- Çok değerli değişken (polytomous): Bağımlı değişken Y, çok sayıdaki olumlu sonuçtan hangisinin meydana geldiğine ilişkin şekilde farklı değerler almaktadır. Örnek olarak, a kişisi iş yerine kendi aracıyla ulaşır, trenle ulaşır, otobüsle ulaşır.

3- Kısıtlı (limited) bağımlı değişken: Bu durum, yukarıda sıralanan durumları özel durum şeklinde kapsamaktadır. Örnek olarak, nicel bir bağımlı değişken bir alt veya üst veya hem alt hem de üst sınırla sınırlandırabilmektedir. $Y > l$, $Y < O$ şeklinde.

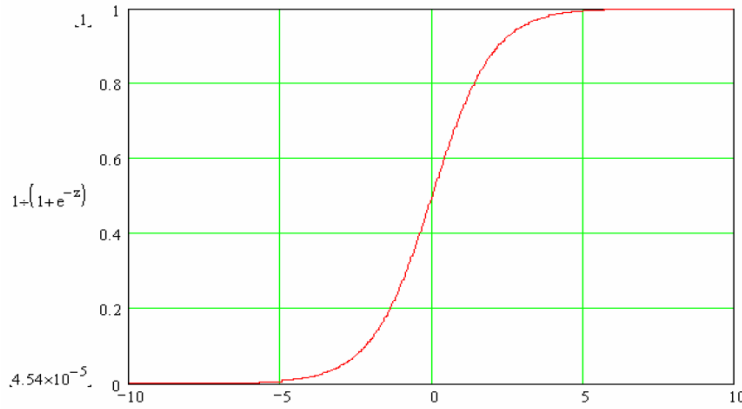
Bağımlı değişkenler, kişilerin davranışlarının bir göstergesi olarak kesikli değerler aldığı ve elimizde yeterli veri bulunduğunda, örneğin dışında kalan ve benzer özellikteki kişilerin davranışlarının tahmin edilmesine ilişkin bir denklem tahmini yapılabilir. Regresyon denkleminde olduğu gibi bu analizde de temel hedef kişiyi tanımlayan davranışların bir kümesiyle söz konusu kişinin sunulan bir tercihi yapmasının olasılığı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bahsi geçen ilişkiyi ortaya koyan tercih modelinin hem ileriye dönük tahminler yapabilmek açısından kullanışlı hem de kolaylıkla tahmin edilebilir bir yapıda olmasına dikkat edilmelidir (Bircan, 2004).

Bağımlı değişkenin kesikli olması halinde faydalanılabilecek modeller çok çeşitlilik göstermektedir. “Doğrusal Olasılık Modeli”, “Probit” ve “Lojit modeller” gibi yöntemlerin arasında en yaygın şekilde kullanılan yöntem Lojistik Regresyon yöntemidir. Lojistik regresyon yöntemi, birtakım “x bağımsız değişkenleri” ile “y dikotom bağımlı değişkenleri” arasında bulunan ilişkinin tanımlanması amacıyla kullanılan bir matematiksel modelleme yöntemidir. Lojistik regresyon yönteminin, daha önceki bölümde bahsi geçen Doğrusal Olasılık Modeli’nden sıyrılarak ön planda tutulmasının temel gerekçesi, lojistik modelin dayandığı lojistik fonksiyondur.

Lojistik fonksiyon formülü ise;

$$f(z) = \frac{1}{(1+e^{-z})}$$

şeklinde olup grafiğini Şekil 4.4'te görmek mümkündür.



Şekil 4.4: Lojistik regresyon fonksiyon grafiği

Şekil 4.4'ten görüleceği üzere yatay ekseninde bulunan z 'nin tanım kümesi $(-\infty, +\infty)$ şeklindedir. Buna karşılık değer kümesi ise $[0, 1]$ olarak ifade edilmiştir.

$Z \rightarrow -\infty$ iken lojistik fonksiyon $f(z) \rightarrow 0$ 'dır.

$Z \rightarrow +\infty$ iken lojistik fonksiyon $f(z) \rightarrow 1$ 'dir.

$f(z)$, x 'in tanım aralığından bağımsız olarak $[0, 1]$ kümesinin dışına çıkmamaktadır. Bu durum ise lojistik regresyon analizlerinin yaygın bir şekilde kullanılıyor olmasının önemli bir gerekçesidir. Bir olasılığın tespit edilmesi açısından tasarlanan modellerde, y bağımlı değişkeni riski ifade etmekte olup en önemli sorun, y bağımlı değişken değer kümesinin $[0, 1]$ 'in dışına çıkması ve sonuçta y bir olasılık, risk oluşturduğundan dolayı bunun kabul edilemez olmasıdır.

Sonuç itibarıyla, lojistik regresyon analizinin yaygın olarak kullanılmasını sağlayan iki önemli konu; lojistik fonksiyonun tahminlerinin 0 ile 1 arasında bulunmak zorunda olduğunda, bu koşulu yerine getirmesi ve lojistik fonksiyonun S şeklindeki grafiği, risk faktörlerinin kombinasyonunun temsili şeklinde düşünülebilecek z değişkeninin $-\infty$ değerine doğru yaklaşması halinde 0 değerine yakınsaması, Z 'nin $+\infty$ değerine doğru yaklaşması halinde 1 değerine yakınsamasıdır. Bu durum ise bağımlı değişkenin risk olasılığı şeklinde ifade edildiği zamanlarda yöntemi dikkat çekici kılmaktadır.

Lojistik regresyon yöntemindeki en önemli konulardan biri “odds oranı” şeklindedir. Olasılık, pek çok kişi tarafınca belli bir sonuca ilişkin, söz konusu sonucun meydana gelme oranı şeklinde bilinmektedir. Ancak, bir olayın meydana gelme ihtimalini ifade etmenin çeşitli yöntemleri bulunmaktadır ve “odds oranı” bu yöntemlerden birisidir (Allison, 2000). Bir durumun odds oranı, durumun gerçekleşme sayısının, gerçekleşmeme sayısına oranı şeklinde hesap edilmektedir. Olasılıkla odds oranının arasında aşağıdaki gibi bir ilişki söz konusudur:

$$O = \frac{P}{1 - P}$$

O = Olayın gerçekleşme olasılığı / Olayın gerçekleşmeme olasılığı

$$P = \frac{O}{1 + O}$$

P [0,1] iken O [0,∞)’dur.

Odds oranının 1’den küçük olması, olasılığın 0,5’ten küçük olmasıyla aynı anlama gelmektedir. Odds oranları genellikle çoklu karşılaştırmalar için sıklıkla kullanılmaktadır, hassas sonuçlar verir ve en yaygın kullanım alanları “iki dikotom değişken arasındaki ilişkinin ölçüldüğü” alanlar olmaktadır. Bununla beraber odds oranı, lojistik regresyon analizi için önemli bir kriter olarak görülmektedir (Kleinbaum, 1994).

4.8.7.2 Lojit Dönüşüm ve Lojit Model

Doğrusal olasılık modeli;

$$(DOM), E(y/x) = \beta_0 + \beta_1 x \text{ ve } P = \beta_0 + \beta_1 x$$

şeklinde ifade edilmekte olup model formülünün sol tarafının tanım aralığının [0, 1] kümesinde olmasına ihtiyaç vardır. Zira denklemin sol tarafı “y=1” olması olasılığını ifade etmektedir. Doğrusal olasılık modelinin en büyük sorunu, olasılıkların [0, 1] arasında çıkmasının zorunlu olması ve bunun sonucunda sınırlandırılmış olmasına karşın sağ tarafta bulunan doğrusal fonksiyonun sınırlandırılmamış olmasıdır. Uygulamada, bu kısıtın sağlanamamasının nedeni, Doğrusal olasılık modelinde eşitliğin sol tarafının [0, 1] arasında sınırlı olasılık değerleri alırken, söz konusu değerlerin sonsuz değerler alabilen açıklayıcı değişkenler ile ilişkili olmasıdır. Bahsi geçen sorunu çözebilmek açısından

olasılıkların şekillendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle, bağımsız değişkenlerin tanım aralığıyla bağımlı değişkenlerin tanım aralığının örtüşmesi sağlanacaktır. Burada temel hedef yanıt değişkenin tanım aralığının $(-\infty, +\infty)$ aralığına getirmektir. Olasılık değerinin Odds oranına çevrilmesiyle, üst sınır 1 değerinden $+\infty$ değerine çıkmış olacaktır. Odds oranının doğal logaritmasının alınması durumunda ise alt sınır 0 değerinden $-\infty$ değerine indirilecektir. Yapılan bu dönüşüm; “lojit dönüşüm” şeklinde tanımlanmaktadır. Sonucun, doğrusal bir fonksiyon ile açıklayıcı değişkenlere bağlanmasıyla birlikte “lojit model” elde edilecektir. Lojit modelde P_i değeri; $y_i=1$ olması olasılığını ifade etmektedir (Dobson, 1990).

$$E(y_i) = L_i = \log\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) = \sum_{k=0}^p \beta_k x_{ik} + \varepsilon_j$$

Öncelikle bu formülde, yalnızca 1 bağımsız değişkenin yer aldığı basit gösterim sunulmuştur. Fakat bundan sonra, bu durumu kapsayan ve birden fazla bağımsız değişkenin bulunduğunu ifade eden genel gösterim kullanılacaktır. Doğrusal olasılık modele alternatif olması için ortaya konulan ve yaygın bir kullanımı bulunan ilk model; lojit modeldir. Aslında, bu yöntemler ile temelde ulaşılmak istenen değer P_i olasılık değeridir. Modelden P_i olasılığının çekilmesi halinde “lojistik fonksiyon” a ulaşılabilecektir (Hosmer ve Lemeshow, 1989: 89).

Böylelikle lojistik fonksiyon aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

$$P_i = \left[\frac{\exp \sum_{k=0}^p \beta_k x_{ik}}{1 + \exp \sum_{k=0}^p \beta_k x_{ik}} \right]$$

Lojistik fonksiyonun başka bir gösterim biçimi ise aşağıdaki gibidir:

$$P_i = 1/[1 + \exp(-\beta_0 + \beta_1 x_{i1} - \beta_2 x_{i2} - \dots - \beta_k x_{ik})]$$

Lojistik fonksiyon süreklilik özelliği taşımaktadır ve x ve β değerleri ne olursa olsun, olasılık değeri 0 ile 1 aralığında herhangi bir değere sahip olacaktır. Bağımsız değişkenin ikili kodlanması halinde lojistik regresyon modelinin alacağı değerler Çizelge 4.25’te verilmiştir.

Çizelge 4.25: Bağımsız Değişken İkili Kodlandığında Lojistik Regresyon Modelinin Değeri

Bağımlı Değişken (y)	Bağımsız Değişken (x)	
	x=1	x=0
y=1	$P(1) = e^{\beta_0 + \beta_1} / 1 + e^{\beta_0 + \beta_1}$	$P(0) = e^{\beta_0} / 1 + e^{\beta_0}$
y=0	$1 - P(1) = 1 / 1 + e^{\beta_0 + \beta_1}$	$1 - P(0) = 1 / 1 + e^{\beta_0}$

4.8.7.3 Lojistik Regresyon Analizinde Parametre Tahmini

Lojistik modelde parametrelerin tahmininin yapılabilmesi açısından birtakım yöntemler öne sürülmüştür. Parametrelerin tahminine ilişkin en sık faydalanan yöntem “en çok olabilirlik (maximum likelihood)” tahminidir. Genellikle, “en çok olabilirlik yöntemi”, gözlenen veri kümesini elde etmenin olasılığını maksimum yapan bilinmeyen parametrelerin değerlerini vermektedir. Bu yöntemin uygulanması için öncelikli olarak “en çok olabilirlik fonksiyonu”nun kurulması ihtiyacı vardır. Bu fonksiyon, gözlenen verilerin olasılıklarını, bilinmeyen parametrelerin bir fonksiyonu şeklinde açıklamaktadır. Bu parametrelerin en çok olabilirlik tahmin edicileri, fonksiyonu maksimum yapan değerleri elde edecek biçimde seçilmektedir. Böylelikle sonuçta ulaşılan tahminleyiciler, gözlenen veriler ile çok yakın bir değere sahip olmaktadır (Aldrich ve Nelson, 1984).

Eğer y, 0 ve 1 olarak kodlandı ise, bu durumda 1 numaralı eşitlikte verilen $\pi(x)$ ifadesi, verilen x değeri için y’nin 1’e eşit olma koşullu olasılığını vermektedir. Bu olasılık $\pi(x) = P(y = 1/x)$ sembolü ile gösterilmektedir. Buradan yola çıkarak, $[1 - \pi(x)]$ ifadesi de, y’nin 0 değerini alma koşullu olasılığını ifade etmektedir. Bu olasılık da $[1 - \pi(x)] = P(y = 0/x)$ olarak gösterilmektedir. (x_i, y_i) çifti için $y_i = 1$ olduğu durumda olabilirlik (likelihood) fonksiyonuna katkısı $\pi(x_i)$ iken $y_i = 0$ olduğu durumda olabilirlik fonksiyonuna katkısı $[1 - \pi(x_i)]$ kadar olmaktadır. (x_i, y_i) çiftinin olabilirlik fonksiyonu üzerindeki katkılarını göstermenin güvenli bir formülü aşağıdaki gibidir:

$$\zeta(x_i) = \pi(x_i)^{y_i} [1 - \pi(x_i)]^{1-y_i}$$

Gözlemlerin birbirlerinden bağımsız oldukları varsayıldığından dolayı, olabilirlik fonksiyonunu aşağıdaki şekilde düzenlemek mümkündür;

$$l(\beta) = \prod \pi(x_i)$$

En çok olabilirliğin temel ilkesinde β kestiriminin $y = \beta_0 + \beta_1 x$ şeklinde bir ifadeyi maksimize ettiği (en çokladığı) vurgulanmaktadır. Matematiksel açıdan, söz konusu ifadenin logaritması ile çalışmak daha kolay olacağı için, log-olabilirlik fonksiyonu aşağıdaki şekilde gösterilir:

$$L(\beta) = \ln[l(\beta)] = \sum_{i=1}^n \{y_i \ln[\pi(x_i)] + (1 - y_i) \ln[1 - \pi(x_i)]\}$$

$L(\beta)$ 'yi maksimum yapan β değerlerini elde etmek açısından, $L(\beta)$ 'nin β_0 ve β_1 'e göre türevi alınarak sıfıra eşitlenir. Elde edilecek eşitlikler:

$$\sum_{i=1}^n [y_i - \pi(x_i)] = 0$$

$$\sum_{i=1}^n x_i [y_i - \pi(x_i)] = 0$$

şeklinde olmaktadır. Elde edilen bu eşitlikler “olabilirlik eşitlikleri (likelihood equations)” şeklinde tanımlanmaktadır.

Lineer regresyon analizinde β 'ya göre türevinin alınması sonucunda ulaşılan olabilirlik eşitlikleri, bilinmeyen parametreleri kapsayan doğrusal ifadelerdir ve bu nedenle kolaylıkla çözümlenebilmektedir. Lojistik regresyon için ise, β_0 ve β_1 'de lineer olmamaktadır. Bu nedenle söz konusu eşitliklerin çözümlenmesi açısından özel yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu denklemlerin çözümleri “genelleştirilmiş ağırlıklı en küçük kareler yöntemi” ile elde edileceği ve bu yöntemin iteratif olduğu bilinmelidir (Neter ve diğ., 1996).

4.8.7.4 Lojistik Regresyon Parametrelerinin Önem Testi

Lojistik regresyonda gözlenen ve beklenen değerlerin karşılaştırılması log olabilirlik fonksiyonuyla gerçekleştirilmektedir.

$$D = -2 \ln[\text{Şu andaki modelin olabilirliği} / \text{Doymuş modelin olabilirliği}]$$

Olabilirlik oranı (likelihood ratio)'nın $(-2\ln)$ katının alınması, matematiksel olduğu kadar dağılımı bilinen bir değere ulaşılmaktadır. Bu değer hipotez testlerini gerçekleştirmek için kullanılır. Bu amaçla uygulanan test; “olabilirlik oran testi” şeklinde isimlendirilmektedir.

$$D = -2 \sum_{i=1}^n \left\{ y_i \ln \left(\frac{\hat{\pi}_i}{y_i} \right) + (1 - y_i) \ln \left(\frac{1 - \hat{\pi}_i}{1 - y_i} \right) \right\}$$

Bağımsız bir değişkenin önemine karar verebilmek açısından denklemde bağımsız değişkenin olduğu ve olmadığı durumlardaki D değerleri birbirleri ile karşılaştırılmaktadır. Bağımsız değişkeni kapsaması nedeniyle elde edilen D'deki değişimi aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür:

$$G = D(\text{Değişkensiz model için}) - D(\text{Değişkenli model için})$$

Hesaplanan bu istatistik de, doğrusal regresyonda kullanılan F testindeki pay kısmıyla aynı görevi üstlenmektedir. G'nin hesaplanması için farkı alınacak D değerlerinin her ikisi için de doymuş modelin olabilirlikleri ortak olduğu için G istatistiği aşağıdaki formu almaktadır:

$$G = -2 \ln[\text{Değişkensiz modelin olabilirliği} / \text{Değişkenli modelin olabilirliği}]$$

Tek bağımsız değişkenli özel durumlarda, değişkenin modelde olmadığı zamanda ki β_0 'ın en çok olabilirlik tahmini $\ln(n_1/n_0)$ 'dır. ($n_1 = \sum y_i$ ve $n_0 = \sum (1-y_i)$). Tahmin değeri sabittir, n_1/n . G istatistiği aşağıda bulunan formüldeki gibi hesaplanmaktadır:

$$G = -2 \ln \left[\frac{\left(\frac{n_1}{n} \right)^{n_1} \left(\frac{n_0}{n} \right)^{n_0}}{\prod_{i=1}^n \hat{\pi}_i^{y_i} (1 - \hat{\pi}_i)^{(1-y_i)}} \right]$$

veya

$$G = 2 \left\{ \sum_{i=1}^n [y_i \ln(\hat{\pi}_i) + (1 - y_i) \ln(1 - \hat{\pi}_i)] - [n_1 \ln(n_1) + n_0 \ln(n_0) - n \ln(n)] \right\}$$

şeklinde ifade edilebilir. $\beta_1 = 0$ hipotezi altında, G istatistiği 1 serbestlik derecesiyle χ^2 dağılımı gösterir. Tüm değişkenleri içeren model ile kestirilen modele ilişkin olabilirlik oran değerlerinin farkına dayanan ölçütlerin Ki-kare dağılacığı düşüncesinden hareketle kurulan modelin geçerliliği sınanmaktadır (Evans, 2013, p. 256).

Lojistik modelde normallik varsayımı kısıt olmadığı için, uyum iyiliği testlerinde öteki çok değişkenli testlerin birçoğunda olduğu gibi t ve F tablo değerleri karşılaştırma amacıyla kullanılamamakta bunlar yerine ki-kare, G2 gibi parametrik olmayan ölçütlerden yararlanılmaktadır (Allison, 2000, p. 54). Ki-kare ve G2 bilinen en basit parametrik olmayan ölçütlerdir. Çünkü, O: gözlenen, E: beklenen değerleri, $O \log O$ ve $O \log E$ sırasıyla gözlenen ve beklenen olasılırlıkları göstermek üzere bu ölçütler;

$$\chi^2 = \sum (O - E)^2 / E$$

$$G^2 = -2 \sum O \log(E/O) = 2 \sum O \log(O/E)$$

$$G^2 = -2 \left[\sum O \log(E) - \sum O \log(O) \right] = -2 [\log(E) - \log(O)]$$

şeklinde ifade edilmektedir. Bu ölçüt kolay ve yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Fakat çok sayıda açıklayıcı değişken olması durumunda veya açıklayıcı değişkenlerin arasında sürekli ölçekle ölçülmüş değişkenlerin bulunması durumunda kullanılamazlar (Allison, 2000, p. 56). Tekrarlı veriler durumunda ki-kare ölçütü;

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^j \frac{(y_i - n_i \hat{p}_i)^2}{n_i \hat{p}_i (1 - \hat{p}_i)}$$

Şeklinde olmaktadır. Lojistik regresyon analizinde, kurulan modelin önemliliğini test etmede ve bir anlamda modele girmesi gereken açıklayıcı değişkenleri belirlemede de yine G2 yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu amaçla önerilen sapma ölçütü, doymuş model; değişken sayısı kadar parametre içeren model, kestirilmiş model; sadece önemli olduğu düşünülen değişkenleri içeren model olmak üzere,

$$D = -2 \log (\text{Kestirilen modelin olasılığı}) / (\text{doymuş modelin olasılığı})$$

biçiminde tanımlanmaktadır.

C istatistiği (χ^2 istatistiği)

Temel F testine karşılık gelir. Sabit katsayı (β_0) dışında diğer bütün katsayıların sıfıra eşit olup olmadığını test eder.

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = \dots \beta_k = 0$$

H1: En az biri farklıdır

Bu test istatistiği, temelde benzerlik oranı prensibine dayanır.

$$C = -2 \log \left(\frac{L_0}{L_1} \right)$$

L0: Sabit katsayı dışındaki bütün katsayıların 0 olması durumunda olabilirlik değeri

L1: Verilere uydurulan tam modelin olabilirlik fonksiyonu değeri

Temel hipotez doğru olduğunda C istatistikleri χ^2 dağılımlıdır. Dağılımın serbestlik derecesi (k-1)'dir, çünkü sabit katsayının sıfıra eşitliği sınanamaz (Allison, 2000, p. 59).

Determinasyon Katsayısı (R^2)

R^2 , regresyon modeli yorumlamasında oldukça önemli bir yere sahiptir, çünkü bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyans oranını yani, değişimi verir. Nitel bağımlı değişkenli modellerde, hata varyansının minimizasyonuna bakılamaz. Çünkü, nitel bağımlı değişkenlerde, ortalama ve varyans ayrı parametreler değildir. Örneğin; Bernoulli dağılan bir değişkende, ortalama p, varyans (p (1-p))'dir. Varyans, p'nin 0 ve 1'e çok yakın değerlerinde minimize olur. Ancak, bunun hiçbir akılcı açıklaması yoktur. Bu sebeple, hata varyansı minimizasyonu, uygun bir ölçüt değildir (Aldrich & Nelson, 1984, p. 56).

Pseudo R^2

Regresyondaki R^2 'nin yerine kullanılabilecek bir takım uyum iyiliği ölçütleri geliştirilmiştir. Bunlardan biri doğru sınıflandırma yüzdesidir.

$$\text{Pseudo } R^2 = \frac{c}{(N + c)}$$

Bu ölçüt kolay hesaplanır ve sınırları mevcuttur (alt sınır: 0, üst sınır: 1). Fakat bu ölçüt, regresyondaki R^2 gibi, bağımsız değişken sayısından etkilenir ve serbestlik derecesi ile düzeltilmesi gerekir (Aldrich & Nelson, 1984).

4.8.7.5 Lojistik Regresyon Analizi Tahmin Sonuçları ve Değerlendirilmesi

Çalışmada, bağımlı değişken eğitim ortamının yeterli olup olmama durumu (yeterli=1, yetersiz=0) kategorik değişkenidir. Bu soruya “kısmen” cevabı veren 64 kişi örneklemden çıkarılarak 117 kişi verisi ile çalışılmıştır. Lojistik regresyon için, bağımlı değişken binary olarak (0-1 kodlu) düzenlenmelidir. Bağımsız değişkenler, eğitim ortamı değerlendirme ölçeğinden elde edilen 4 alt boyut olarak belirlenmiştir. Burada amaç, eğitimin yeterli olup olmaması durumunu hangi alt boyutların anlamlı etkilediğinin yanısıra, hangisinin risk unsuru olduğunun da belirlenmesidir.

Farklı Lojistik Regresyon algoritmaları denenmiş (Forward: Conditional, Forward:LR, Forward:Wald, Backward:conditional, Backward:LR, Backward:Wald) toplam hata karesi en düşük olan “Forward:Wald” algoritması ile olan çözüm bilgileri Çizelge 4.26’da verilmiştir.

Çizelge 4.26: Lojistik Regresyon Tahmin Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Katsayı	St.hata	Wald	sd	p	Exp(B)
Sınıf Ortamı	2.612	.785	11.083	1	.001*	13.631
Bina Koşulları	1.850	.856	4.668	1	.031*	6.358
Donanım	1.783	.673	7.017	1	.008*	5.948
İlişkiler	1.040	.568	3.355	1	.037*	2.830
Sabit	.190	.075	6.385	1	.012*	1.209

Lojistik Model İçin Anlamlılık Testleri:

Model Katsayıları için Omnibus Testi : Model için Ki-Kare Değeri = 487.95, Prob = 0.000

-2 Log likelihood = 534.78; Cox & Snell R Square= 0.739; Nagelkerke R Square = 0.732

Hosmer and Lemeshow Test: Ki-Kare Değeri= 7.352, Prob=0.287 > 0.05

*0.05 için anlamlı değişken

Lojistik regresyon sonuçlarından görüleceği üzere, bağımsız değişkenler bağımlı değişken üzerinde istatistik anlamlı çıkmıştır. Model sonuçlarına göre; Exp(B) değerine bakıldığında eğitim ortamının yeterliliği durumu üzerinde en etkili değişken sınıf ortamı boyutu olmaktadır (13.631). İkinci sırada, bina koşulları değişkeni Exp(B) değeri=6.358 ile üçüncü sırada donanım değişkeni

Exp(B) değeri=5.948 ve son sırada Exp(B) değeri=2.830 ile ilişkiler boyutu olmuştur.

Bu durumda, öğretmen ve yöneticiler için sınıf ortamının uygunluğu eğitim ortamının uygunluk algısında ilk sırada yer alan kavramdır. Bunun sonrasında bina koşulları gelmektedir. Sırasıyla donanım ve ilişkiler gelmektedir. İlişkiler son sırada yer almıştır.

Lojistik regresyon modelinin anlamlılığı için test sonuçlarını incelediğimizde ise, model katsayıları için Omnibus Testi : Model için Ki-Kare Değeri = 487.95, Prob = 0.000 bulunmuş olup, katsayıların hepsi birlikte anlamlıdır. Lojistik regresyon tahmininde adımsal tahmin süreci izlenmiş ve her adımda -2 Log likelihood = 534.78 değeri en düşük düzeyine, Cox & Snell R Square= 0.739 ve Nagelkerke R Square = 0.732 değeri ise en yüksek değerine ulaşarak modelin anlamlılığı yükselmiştir. Modelin uygunluğu için temel bir test olan Hosmer ve Lemeshow Test: Ki-Kare Değeri= 7.352 , Prob=0.287 > 0.05 sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, testin anlamlılık seviyesi yüzde 5'ten büyük olduğu için modelin uygun olduğu şeklindeki H_0 reddedilemez. Model analiz için uygundur.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Küresel rekabet gücü, bilgi toplumu olma yolunda bilgiyi üreten ve üretileni kullanıp, başka alanlara aktarabilen insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanındaki girişimler, ulusal ve uluslararası geniş ve uzak erimli politikalarla bağlantılı olarak eğitimde kalite, etkililik, hesap verebilirlik ve kurumsal öğrenme üzerinde odaklanmaktadır. Eğitimin beklentileri karşılama düzeyinin saptanması, kaliteyi geliştirme çabalarına bilgi sağlamaktadır. Bu bilgileri kullanarak girişim noktalarının belirlenmesi gelişme çabalarının etkililiği açısından önemlidir. Burada temel nokta eğitim ortamının uygunluğu ve olumlu çıktılar üretebilecek yapılanmada olmasıdır.

Günümüz dünyasında, eğitim sistemleri toplumun hızlı değişen bilgi ve beşeri sermaye taleplerine cevap verecek şekilde evrilmek zorundadır. Öğretim programları, metotları, materyalleri ve teknolojilerindeki yenilikler, eğitim kurumlarının eğitim ortamlarında da düzenleme ve planlamaya ilişkin değişiklikleri gerektirmektedir. Bu anlamda, eğitim ortamının eğitim kurumunun amaçlarına ulaşmasında en önemli boyutlardan birisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, İstanbul ilinde faaliyet gösteren ve Arap öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin, demografik özellikleri açısından eğitim ortamı değerlendirme alt boyutlarının farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer yandan, eğitim ortamının yeterli olup olmamasında sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutunun etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, toplam 181 yönetici ve öğretmene 31 maddeden oluşan ve tarafımızdan geliştirilip geçerlik-güvenirlik analizleri yapılan bir ölçek uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik aşamalarının her birinde istatistik açıdan olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Ölçek, sınıf ortamı boyutu, bina

koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutu olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Literatürde eğitim ortamının değerlendirmesine yönelik az sayıda ölçek olması, bir ölçek geliştirilmesi fikrinin motivasyonu olmuştur.

Çalışmada, demografik bulgulara göre, katılımcıların, %54,7'si kadın ve %45,3'ü ise erkek olup, dengeli bir dağılım görülmektedir. Katılımcıların %74,6'sı öğretmen ve %25,4'ü ise yönetici olarak görev yapmaktadır. Çalışmamızda, katılımcıların demografik bilgilerine göre, yönetici ve öğretmenlerin arasında eşit cinsiyet dağılımı olduğu, genel olarak eğitim ortamından memnuniyet duydukları, genç-orta yaş oldukları, çoğunluğunun lisans ve özellikle lisansüstü eğitim durumları olduğu ve branş öğretmeni olarak aktif eğitim öğretime katıldıkları belirlenmiştir.

Yapılan grup farklılıkları analizinde, cinsiyet açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sınıf ortamı boyutuna ve ilişkiler boyutuna kadınlar daha fazla önem verirken, bina koşulları boyutuna ve donanım boyutuna erkekler daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Yaş açısından bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve donanım boyutuna 41 yaş ve üzeri olanlar daha fazla önem vermiştir. Buna karşılık, ilişkiler boyutuna 26-30 yaş grubu daha fazla önem vermiştir. Yaşı ileri öğretmenler ilişkiler boyutuna daha az önem vermişlerdir. Mesleki kıdem yılı açısından bakıldığında; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve donanım boyutuna 15 yıl ve üzeri olanlar daha fazla önem vermiştir. Diğer yandan, ilişkiler boyutuna 6-10 yıl kıdemi olanlar grubu daha fazla önem vermiştir. Burada da tecrübeli öğretmenlerin ilişkilerden daha çok, sınıf-bina-donanım konusunda daha titiz davrandığı belirlenmiştir.

Branş görevi açısından; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve ilişkiler boyutuna sınıf öğretmenleri daha fazla önem vermiştir. Diğer yandan, donanım branş öğretmenleri grubu daha fazla önem vermiştir. Eğitim düzeyi açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık yoktur. Çalışılan okuldaki görev süresi açısından; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu ve donanım boyutuna 11 yıl ve üzeri çalışanlar daha fazla önem vermiştir. Diğer yandan, ilişkiler boyutuna 6-10 yıl çalışanlar grubu daha fazla önem vermiştir. Dikkat edilirse, yine daha genç grup ilişkiler boyutuna sınıf-bina-donanım göre daha fazla değer vermektedir.

Çalışılan okuldaki eğitimin ortamının yeterliliği açısından; sınıf ortamı boyutu, bina koşulları boyutu, donanım boyutu ve ilişkiler boyutuna eğitim ortamını yeterli bulan katılımcılar diğer gruplara göre (hayır ve kısmen diyenler) daha fazla önem vermişlerdir. Çalışılan görev grubu açısından dört alt boyut için anlamlı farklılık yoktur. Hem öğretmenler hem de yöneticiler eğitim ortamı boyutları için aynı görüşe sahiptir, farklılık söz konusu değildir.

Eğitim ortamı değerlendirme ölçeği alt boyutlarının korelasyon analizi sonucunda; sınıf ortamı boyutu bina koşulları boyutu ile %64.7 pozitif yönde, donanım boyutu ile %50.9 pozitif yönde, ilişkiler boyutu ile %45.8 pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Görüleceği üzere, sınıf ortamı boyutu en yüksek bina ortamı boyutu ile ilişkilidir. Bina koşulları boyutu donanım boyutu ile %54.9 pozitif ilişkili ve ilişkiler boyutu %42.4 pozitif yönde ilişkilidir. Donanım boyutu ise, ilişkiler boyutu ile %36.1 pozitif yönde ilişkilidir. Bu durumda, eğitim ortamının iyileştirilmesi çalışmaları bu dört alt faktörün de aynı anda geliştirilmesini gerektirmektedir. Eğitim ortamını belirleyen bu faktörler birbiriyle doğrusal pozitif yönde ilişkili olduğu için aynı anda hepsine yönelik iyileştirmelere ihtiyaç vardır. Sınıf ortamını düzenlemek tek başına yetmemekte, aynı anda bina ve donanımı da iyileştirmek gerekmektedir. Son olarak, ilişkiler konusunda yönetici-öğretmen-öğrenci üçlüsü için düzenleyici çalışmalar motivasyon ve performans için temel koşuldur.

Eğitim ortamının yeterli olup olmamasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için lojistik regresyon modeli tahmin edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen ve yöneticiler için sınıf ortamının uygunluğu eğitim ortamının uygunluk algısında ilk sırada yer alan kavramdır. Bunun sonrasında bina koşulları gelmektedir. Sırasıyla donanım ve ilişkiler gelmektedir. İlişkiler son sırada yer almıştır. Hem korelasyon analizinde hem de lojistik regresyon analizinde ilişkiler eğitim ortamının yeterliliğinde son sırada görülen bir kavram olmuştur. Sınıf ortamı bina koşullarına göre eğitim ortamının yeterliliği algısında ilk sırada yer almaktadır.

Sonuç olarak, çalışmanın yapıldığı eğitim kurumunda görevli yöneticiler ve öğretmenler, konforu sağlanmış derslikler, koşulları eğitime uygun hale getirilmiş bina yapılanması ve eğitim öğretimi ifa edebilmek için yeterli alet ve donanımın sağlanması istekleri ortaya konulmuştur. Tüm bunların sonucunda,

yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi talepleri olmuştur. Dikkat edilirse, öğretmen ve yöneticiler için öncelik fiziki koşulların iyileştirilmesi yönüyledir. Görüşülen Arap okullarında ölçek cevaplarının genellikle “önemli” olarak işaretlendiği, çalıştıkları okulda eğitim ortamını yeterli bulmalarına ilişkin fikirleri sorulduğunda; %57,5’inin eğitim ortamını yeterli bulduğu %35,4’ünün eğitim ortamını kısmen yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. %7,2’lik kesimin ise eğitim ortamını yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani; genellikle eğitim ortamı için bir memnuniyet söz konusudur. Bu tarz okullar, yakın zamanda yeni yönetmelik ve mevzuatlara göre kurulduğu için, eski eğitim kurumlarına göre bir çok yönden daha konforlu ve yeterli yapıdadır. Bu nedenle, örneklemdaki katılımcıların çoğunluğu eğitim ortamını yeterli görmüştür. Kısmen yeterli görenler, öncelikle sınıf ortamını sonrasında bina koşullarını ve donanımı son olarak ilişkilerin iyileştirilmesini uygun görmüşlerdir. Etkili eğitim için okulun sınıf konforuna, bina koşullarının iyileştirilmesine ve eğitim araçlarının donanımın geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2 Öneriler

İstanbul ilinde Arap asıllı yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumunda görevli yönetici ve öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yapılabilmesi için iyileşmeye ya da geliştirilmeye açık olan eksiklerin daha çok eğitim ve öğretimi etkin yapabilmek için gerekli donanımların sağlanması ve asgari konforun öğretmenler ve öğrenciler için verilmesi olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, önerileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Görsel, mimari ve fiziksel olarak kullanışlı bir eğitim ortamı daha ilk bakışta eğitsel etkinliklerin değerini ortaya koyar. Eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bina ve diğer fiziksel etkenlerin tasarımına özel bir ilgi ve sorumluluk gösterilmelidir. Çünkü, eğitim ortamının fiziksel boyutu sadece öğrencilerin öğrenme süreçleri ve motivasyonları üzerinde değil, aynı zamanda öğreticilerin tutum, davranış ve performansları üzerinde de büyük etkiye sahiptir.

- Eğitsel etkinliklerin olduğu fiziksel, sosyal ve psikolojik içerikli bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamının öğretme-öğrenme etkinliklerine göre düzenlenmesi gerekir. Diğer bir ifade ile, söz konusu çevre ile öğrencinin etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir.
- Öğrenci, yönetici ve öğretmenler arasında iletişimin geliştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi için ilave tedbirler alınması gereklidir.
- Eğitim kurumunun yöneticileri ve öğretmenlerinin kişisel çıkarları peşinde değil, ortak müşterekler ve öğrenci eğitim odaklı düşünceleri gerekir. Bu iklimin ve ortamın devam ettirilmesi ve daha geliştirilmesinden kurum ile öğrencilerin eğitim kaliteleri açısından faydalar bulunmaktadır.
- Daha etkili ve iyi bir eğitim için, öğrenciler ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesini sağlayacak olan araştırmalara ağırlık verilmesi ve yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.
- Uygun bir eğitim ortamının sağlanması için sınıf içi eğitimi mümkün olduğu kadar kısa tutularak boş zaman aktiviteleri ve bireysel özel çalışmaya da zaman ayrılması gerektiğini, ortamdaki her şeyin öğrenenlerin kapasitelerini en üst düzeyde ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.
- Öğretim elemanlarının eğitim ortamı algılarını etkileyen fiziki, idari, akademik ve eğitsel faktörlere yönelik araştırma yapılabilir. Eğitim ortamının fiziki şartları; okul veya eğitim alanını çevreleyen doğal ortamın kalitesi, rekreasyon alanları dahil olmak üzere bileşik ve okul binalarının tasarımı ve yapısı ve bahçe alanları, okul binalarının iç ve dış durumu, öğrenci başına düşen öğrenme alanı (sınıf, kütüphane, laboratuvar vb.), mensuplara (öğrenci, öğretici vb.) sunulan temel imkanları, iç tasarım, sınıf planlaması, kütüphane, laboratuvar, kafeterya ve sosyal alanlar ve ışık, akustik, renk ve havalandırma gibi iç ortam özelliklerinin kalitesinin artırılmasında bir anket ile isteklerin belirlenmesi ve buna bağlı iyileştirmelerin planlanması gereklidir.
- İleriki analizler için araştırmacılara farklı okullarda değişik örneklem gruplarına eğitim ortamı değerlendirme ölçeğinin kullanılarak araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Devlet okulu-özel okul karşılaştırmaları gibi analizlerin de literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, eğitimin ortamının değerlendirilmesinde farklı ölçek çalışmalarına ihtiyaç vardır.



KAYNAKLAR

- Abukan, B.** (2014), “Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Kendini Gerçekleştirme ve Bilgelik İlişkisi: Yaşlılar Üzerinde Bir Araştırma” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Adcock, P. K.** (2014). The longevity of multiple intelligence theory in education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4): 50-57.
- Adem, M.,** (1993), **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 172, Ankara.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Karaköse, T.** (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164): 159-175.
- Akbaşı, S, Kösece, P, Balta Uçan, M.** (2018). Okul Değişkenlerinin Akademik Başarıya Olan Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2): 93-110.
- Akbulut Taş, M., Karabay, A.** (2016). Developing teaching skills through the school practicum in Turkey: A metasynthesis study. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (11): 87-99.
- Akçay, C., Başar, M. A.** (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38: 170–197.
- Akçekoce, A., Bilgin, K. U.** (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 1-23.
- Akgün, A.** (2014). Teknoloji Destekli Öğretimin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(48): 27-46.
- Akgündüz, Y.** (2013), “Çalışanların Yaratıcılığına Motivasyon Araçlarının Etkisi: Kuşadası’ndaki 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9 (20): 131-148.
- Akın, U.** (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2): 1-30.
- Akman, Y.** (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27): 71-88.
- Aksoy, P.** (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli

Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aksoy, V., Diken, İ. H.** (2009). Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlilik Algıları İle Gelişimi Risk Altında Olan bebeklerin Gelişimleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1): 59-68.
- Al Şensoy, S., Sağsöz, A.** (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(3): 87-104.
- Alkan, C.** (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Alkan, V.** (2017). Bir sistematik derleme çalışması: ‘Öğretmenlik uygulaması’. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2 (1): 1-23.
- Alkan, V., Şimşek, S., Erdem, A.R.** (2013). Uygulama okullarındaki yönetici ve eğitici personelin okul deneyimi dersine ilişkin önerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2): 245-260.
- Alsatt, O. Ç.** (2016), “Çalışan Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İş Tatminine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, Konya.
- Ammermüller, A. Heijeb, H., Wößmann, L.** (2005). Schooling quality in Eastern Europe: Educational production during transition. *Economics of Education Review*, 24: 579–599.
- Arı, E., Bayram, H.** (2011). Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin laboratuvar uygulamalarında başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1): 311-324.
- Arkun Kocadere, S., Aşkar, P.** (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 27-43
- Arpa, M.** (2017). Gelişen Eğitim Teknolojilerinin Eğitim Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 128-135.
- Arslanoğlu, Ö.** (2017). Türkiye için Yeni Nesil Eğitim Binaları ve Sessiz Okul İlkesi için Fiziki Hazırlıklar. *Harran Education Journal*, 2(2): 1-17.
- Aslan, S.** (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6): 43-59.
- Aslanargun, E.** (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4): 2646-2659.
- Atik Kara, D., Sağlam, M.** (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3): 28-86.

- Atmış, S.** (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayan, M.** (2011). Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. (*Yayınlanmamış doktora tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, B., Bektaş, O., Armağan, F. Ö.** (2016). Deneylerin Uygulama, Tasarlama ve Öğrenme Sürecine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3): 476-496.
- Aydın, M. Z.** (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18): 16-19.
- Aydın, M., Çepni, S.** (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Geliştirilen Proje Tabanlı Öğretim Yöntemi (PTÖY) Konulu Bir Destek Programı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4): 55-68.
- Aydoğdu, B., Ergin, Ö.** (2010). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 Kasım, Antalya, Turkey (s. 1019-1027).
- Aydoğdu, C., Şirahane, İ. T.** (2012) Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvarında yaşanan kazaların nedenlerine yönelik görüşleri. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 27-30 Haziran, Niğde, Türkiye.
- Bacolod, M. P., Tobias, J. L.** (2006). Schools, school quality and achievement growth: Evidence from the Philippines. *Economics of Education Review*, Dec2006, Vol. 25 Issue 6: 619–632.
- Bağatarhan, T., Nazlı, S.** (2013). Ebeveyn Eğitim Programının Annelerinin Ebeveynlik Öz Yeterliliklerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31): 67-88.
- Baki, A.** (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı. 11(3): 15-31.
- Bakó-Biró, Z., Clements-Croome, D. J., Kochhar, N., Awbi, H. B., Williams, M. J.** (2012). Ventilation rates in schools and pupils' performance. *Building and environment*, 48: 215-223.
- Balcı, A.** (2000). İkibinli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4): 495-508.
- Balcı, A.** (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz K., Memduhoğlu B., Apaydın Ç.** (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. Özdemir, S.; Bacanlı, H.; Sözer M. (Ed.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (126-185) Ankara: Adım Ajans.

- Balkar, B.** (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher Perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3): 205-224.
- Balyer, A.** (2018). *Sınıf yönetimi*. Efe Akademik Yayınları, İstanbul.
- Barış, A.** (2018). Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: Kastamonu İli Örneği (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., Bayrakçeken, S.** (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1): 391-417.
- Barrett, B., Bound, A. M.** (2015). A critical discourse analysis of no promo homo policies in US schools. *Educational Studies*, 51(4): 267-283.
- Bayrak, Ç.** (1998). *Çağdaş İnsan ve Örgütlü Yaşam*. Erişim Tarihi: 05.05.2020. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1268/unite06.pdf>.
- Bayrak, Ö., Hamedoğlu, M.A.** (2017), “Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior of Preschool Teachers Based on their Employment Status”, *Journal of Family, Counseling and Education*, 2 (1): 39-49.
- Begg, D.**, (2001), **Foundations of Economics**, McGraw – Hill Publishing Company, England.
- BNQP** (Baldrige National Quality Program) (2009). *Education criteria for performance excellence*.
- Bollen, K. A.** (1989). Structural Equations With Latent Variables, New York: John Wiley And Sons Pbc.
- Borland, M. V., Howsen, M. R., Trawick, M. W.** (2005). An investigation of the effect of class size on student academic achievement. *Education Economics*, 13(1): 73–83.
- Bowen, H. R.**, (1980), **Investment in Learning**, San Francisco.
- Brimley, V., Garfield, R. R., Verstegen, D. A.** (2005). Financing education in a climate of change.
- Bronzaft, A. L., McCarthy, D. P.** (1975). The effect of elevated train noise on reading ability. *Environment and behavior*, 7(4): 517-528.
- Browne, T.** (2003). Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement, *Educational Administration Quarterly*. 39(4): 1-2.
- Budak, G., Arpacı, S. Ç., Tolay, E.** (2017), “Performansa ve Yetkinliğe Dayalı Ücret ve Ödül Yönetimi Arasındaki Bağlantılar”, *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (4): 15-34.
- Büyükses, L.** (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Süleyman Demirel

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı,
Isparta.

- Canbeldek, M.** (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carnoy, M.,** (1989), “Eğitim ve Ekonomi İlişkisi”, (Çev. Nejla Tural), Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22(1).
- Cemaloğlu, N.** (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2): 249-274.
- Cetinkaya, S., Eskici, M.** (2018). Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Metaforik Algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24): 253-271.
- Chatterji, M.** (2003). *Designing and using tools for educational assessment*. Boston: Pearson Education.
- Cheng, Y. C., Cheung, W. M.** (2004). Four types of school environment: multilevel self-management and educational quality. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 10, No. 1: 71–100.
- Chevalier, A., Lanot, G.** (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, Vol. 10, No. 2: 165–181.
- Climaco, C.** (1995). The use of performance indicators in school improvement and in accountability. OECD (Ed.), *Measuring The Quality Of Schools*. Paris: Head Of Publication Service.
- Cohen, J.** (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates Pbc. USA.
- Coley, D. A., Greeves, R., Saxby, B. K.** (2007). The effect of low ventilation rates on the cognitive function of a primary school class. *International Journal of Ventilation*, 6(2): 107-112.
- Costello, A., Osborne, J.,** (2005). “Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations For Getting The Most From Your Analysis”, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7).
- Coşkun, A.** (2013). İngilizce dili öğretimi öğretmenlik uygulamasında stres: tüm paydaş görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3): 97-110.
- Creemers, B., Reezigt, G.** (1999). *The role of school and classroom climate in elementary learning environments*. London and New York: Routledge Falmer.
- Crook, M. A., Langdon, F. J.** (1974). The effects of aircraft noise in schools around London Airport. *Journal of Sound and Vibration*, 34(2): 221-232.
- Crossley, M.** (2005). Comparative perspectives on the quality of education. *Comparative Education*, Vol. 41, No. 4, November 2005: 385–387.

- Çetin, O., Günay, Y.** (2010). Fen Eğitiminde Web Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38): 19-34.
- Çetin, S., Giderler, C., Güler, M.** (2017), “Lider yöneticilerin çalışanların motivasyonuna ve performansına etkisi: kamu kuruluşunda bir çalışma”, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (4): 36-49.
- Çetinkaya, S., Eskici, M.** (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24): 253-271.
- Çiftçi, N.** (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çokluk, Ö.** (2012). Güçlü Şekercioğlu ve Şener Büyüköztürk, Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları, Pegem Akademi.
- Daisey, J. M., Angell, W. J., Apte, M.** (2003). A survey and critical review of the literature on indoor air quality, ventilation and health symptoms in schools. *International Journal of Indoor Environment and Health*, 13: 53-64.
- DiMenichi, B. C., Tricomi, E.** (2015), “The Power of Competition: Effects of Social Motivation on Sttention, Sustained Physical Effort, and Learning”, *Frontiers in Psychology*, 6: 1282.
- Downes, A. T., Figlio, D. N.** (1999). Economic inequality and the provision of schooling. *Economic Policy Review*, September 1999: 99–110.
- Downs, D. W., Crum, M. A.** (1978). Processing demands during auditory learning under degraded listening conditions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21(4): 702-714.
- Drucker, P.** (1994). *Yönetim Görevleri, Sorumlulukları, Uygulamaları*. Fatoş D. (Çev), ODTÜ Basım İşbirliği.
- Duncombe, W., Yinger, J.** (2005). How much more does a disadvantaged student cost? *Economics Of Education Review*, v24: 513–532.
- Durukan, H.** (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 277-286.
- EC** (2000). *Financing and management of resources in compulsory education*,
- EDAM.** (2011). *Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*. Erişim: <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2013/03/aep-uzerine-notlar.pdf>.
- Edward, P.** (2000). The Roles and Responsibilities of Effective School Principals. An Internship Report Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the (Degree of Master of Education). Faculty of Education Memorial University of Newfoundland St, John's Newfoundland.

- Egüz, Ş., Öntaş, T.** (2018). Ortaokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 79-91.
- Eğitimpedia.** (2014). *Bir Eğitim Ortamı Nasıl Olmalı ?*. Erişim: 04.05.2020. <https://www.egitimpedia.com/bir-egitim-ortami-nasil-olmalı/>.
- Emiroğlu, O.** (2017). Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına ilişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Girne.
- Ercan, F.,** (1998), **Eğitim ve Kapitalizm**, Bilim ve Öğretim Elemanları Sendikası Ortak Yayınları, İstanbul.
- Eren, A., Tekinarslan, E.** (2013). Prospective Teachers’ Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2): 435-445.
- Eren, E., Erdil, O., Zehir, C.** (2011). Türkiye’de Büyük Ölçekli İşletmelerde Uygulanan Ücret ve Maaş Yönetim Sistemi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1 (2): 100-123.
- ERG.** (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: ERG.
- Ergen, H.** (2003). Türkiye’de kamu eğitim harcamalarının ulusal ekonomideki payı. *Eurasian Journal of Educational Research*: 143–154. Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y.** (2001). *Öğretmen Yetiştirme Standartlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Program Geliştirme Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Eroğlu, T., Özen, H.** (2019). Okullardaki Psikolojik İklim ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı): 83-106.
- Ertürk, R.** (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3): 1-15.
- Field, S. Kuczera, M., Pont, B.** (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Garner, W.** (2004). *Education finance for school leaders. strategic planning and administration*. New Jersey: Pearson Printice Hall.
- Geçer, A., Özel, R.** (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3): 1-26.
- Gedikoğlu, T.** (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1): 68-69.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Hoy, A. W.** (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2): 479-507.
- Gökçe, F.**, (2005), **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Tekaç Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Göküş, E.** (2007). *Kaliteli Okul Kavramının Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Algılanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.
- Groff, F.** (2001). Who Will Lead? The Principal Shortage, *State Legislatures*. 27(9): 16-19.
- Guthrie, J. W., Garms, W. I., Pierce, L. C.**, (1988) School Finance and Education Policy: Enhancing Educational Efficiency, Equality, and Choice, Second Edition, Allyn and Bacon, Massachusetts.
- Güneş, M. H., Şener, N., Germi, N. T., Can, N.** (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 1-11.
- Güney, S.** (2011), *Örgütsel Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güney, S.** (2015c), *Liderlik*, 2. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara
- Güney, S.** (2017), *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*, 2. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Güven, G., Sülün, Y.** (2012). Bilgisayar Destekli Öğretimin 8.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarıya ve Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1): 68-79.
- Güven, S., Özerbaş, M. A.** (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem, Ankara.
- Hadderman, M.** (1999). *Equity and adequacy in educational finance*. ERIC Clearinghouse On Educational Management. Digest Number 129. ED454566.
- Halidi, G.** (2015), “Tıpta Otorite Unsuru: Otorite Figürleri ve Otoriter İlişkiler” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı, Adana.
- Hanushek, E. A.** (2005). The economics of school quality. *German Economic Review*, 6 (3): 269–286.
- Hanushek, E. A., Wößmann, L.**, (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper. 4122, February 2007.
- Helvacı, MA., Başın, H.** (2013). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Yaklaşımları (Uşak İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44): 300-322.
- Heyneman, S., Loxley, W.** (2003). *The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income Countries*. American Journal of Sociology, v. 88 (6): 1162–1194.

- Higgins, S., Hall, E., Woolner, P., McCaughey, C.** (2005). *The impact of school environments: A literature review*. The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science University of Newcastle.
- Hotaman, D.** (2018). Okulların Fiziksel Donanım Yeterliliğinin Müzik, Beden ve Doğa Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3): 863-879.
- Humbleton, R. K., Patsula, L.** (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices *Journal of Applied Testing Technology*, 1: 1-30.
- Iacovou, M.** (2002). *Class size in the early years: is smaller really better?* *Education Economics*, 10(3): 261–282.
- İrge N.T.** (2016) *Yöneticiye Güvenin, Çalışanın Motivasyonuna Katkısında, Lider Üye Etkileşiminin Rolü*, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi
- James, C. Dunning, G., Connolly, M.** (2003). *Lessons from successful schools in disadvantaged settings*. *Management In Education*, 4(20): 14–18.
- Jimenez, E., Paqueo, V.** (1996). *Do local contributions affect the efficiency of public primary schools?* *Economics Of Education Review*. 15(4). 377–386.
- Johnes, J.** (2006). Data envelopment analysis and its aplication to the measurement of efficiency in higher education. *Economics of Education Review*, vol. 25: 273–288.
- Kaçmaz, R.** (2015). Eğitim kurumlarında stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, D.** (2000), *Evaluating And Modifying Structural Equation Models. Structural Equation Modeling: Foundations And Extensions*. 1st Ed. Thousand Oaks, Ca: Sage Pbc.
- Kara, D., Sağlam, M .** (2015). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3): 28-86.
- Karakaş, H.** (2019). A Metaphoric Study on Classroom Teacher Candidates' Perception of Nuclear Power Plants in a Socio-Scientific Issues-based Environmental Education Class. *International Journal of Progressive Education*, 15(1): 44-60.
- Karaman, S.** (1996). Liderlik, Motivasyon ve Yetki ve Sorumluluk Denkliği Açısından Jandarma Teşkilatında Yönetim Faaliyeti. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- Karataş, İ. H., Kyzy, J.A., Topuz, C.** (2015). School Administrators' Relationships with Academic Studies carried out in Educational

Administration and Scholars. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1): 125-152.

- Karip, E.** (2007). İlköğretimde kalite: avrupa birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. Özdemir, S.; Bacanlı, H.; Sözer M. (Ed.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (211-267) Ankara: Adım Ajans.
- Kavak, Y. Ergen, H., Gökçe F.** (2007). Türkiye'de ilköğretim: Durum analizi. Özdemir, S.; Bacanlı, H.; Sözer M. (Ed.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (72-121). Ankara: Adım Ajans.
- Kavak, Y., Burgaz, B.** (1994). *Eğitim ekonomisi. seçilmiş yazılar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kayıkçı, K., Yörük, T., Özdemir, İ.** (2015). İl ve İlçe Eğitim Yöneticilerinin Tabi Oldukları Rotasyon Uygulamasına İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online*, 14(1): 200-215.
- Keeley, B.** (2007). *Human capital*, Paris: OECD Publishing.
- Kelloway, E. K.** (1998). Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide, New York: Sage Pbc.
- Kircova, İ., Enginkaya, E.** (2015). Sosyal Medya Pazarlama. İstanbul:Beta.
- Kıvanç, Z., Aydın, A.** (2019). John Dewey 'in Demokratik Yaşam Felsefesinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarına Yansıması: Türkiye ve Yeni Zelanda Örneği. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 4(1): 27-42.
- Kirksekiz, A., Uysal, M., Isbulan, O., Akgün, Ö., Erkan; K., Kıyıcı, Mübin, Horzum, M. B.** (2015). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 4(2): 433-451.
- Kline, B. R.** (2005). Principles And Practice Of Structural Modeling, London: The Guilford Press.
- Kocakulah, A., Savaş, E.** (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 1-28.
- Koç, B., Bayraktar, Ş.** (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi deneylerine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1): 129-154.
- Koç, C., Yıldız, H.** (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164): 223 – 236.
- Koç, E. S.** (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 47-72.
- Koçak, O.** (2013). Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Cumhuriyet

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.

- Korkmaz, M.** (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3): 237-252.
- Köksal, Y., Özdemir, Ş.,** (2013). Bir İletişim Aracı Olarak Sosyal Medya'nın Tutundurma Karması İçerisindeki Yeri Üzerine Bir İnceleme, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1): 323-337.
- Kula, S., Çakar, B.** (2015). Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6 (12): 191-210.
- Kumral, O., Saracaloğlu S.** (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1): 106-118.
- Kuruüzüm, A., Irmak, S., Çetin E. İ.** (2010). İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler: İmalat ve Hizmet Sektörlerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Bilig*, 53: 183-198.
- Küçüközkan, Y.** (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2): 86-115.
- Lashway, L.** (2003). *Role of School Leader. Trends and Issues*. Eric Clearinghouse on Educational Management, Eugene.
- Lee, S., A., Park, H., S., Choi, Y.** (2012). The relationship between communication climate and elementary teachers' beliefs about alternative assessment. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(01): 11-18.
- Lei, S. A.** (2010). Classroom physical design influencing student learning and evaluations of college instructors: A review of literature. *Education*, 131(1): 128-134.
- Leithwood, K., Duke, D.** (1999). *Handbook of Research On Educational Administration*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Levacic, R., Vignolles A.** (2002). Researching the links between school resources and student outcomes in the uk: a review of issues and evidence. *Education Economics*, vol. 10, No: 3.
- Long, J. S.** (1989), *Confirmatory Factor Analysis A Preface To Lisrel*. London: Sage Pbc.
- Lorna, J.** (2001). *The Great Balancing Act: Financial Equity And Local Control*. Paper Presented Annual Meeting Of The American Educational Research Association. p.33, Seattle. 455 584 ERIC.
- Lupton, R.** (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5): 589–604.

Luxemburg. EU.

- Mahmutoğulları, A.** (2015), “Hizmet İçi Eğitim Algısının İşgörenlerin Öğrenme Motivasyonu Üzerine Etkisi: Bodrum Örneği” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Mahran Hashim, A.** (2014), *The door of the world of the environment*, Academy of Scientific Research and the House of Liberation for printing and publishing, Egypt.
- Marks, G. N., Cresswell, J., Ainley, J.** (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research And Evaluation*, 12(2): 105–128.
- Maxwell, L. E., Evans, G. W.** (1999). Design of Child Care Centers and Effects of Noise on Young Children. *DesignShare (NJ1)*.
- Maxwell, L.E.** (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46:206-216.
- Mcewan, P., Marshall, J.** (2004). Why does academic achievement vary across countries: evidence from Cuba and Mexico. *Education Economics*, vol. 12, no. 3, Dec. 2004.
- MEB** (Millî Eğitim Bakanlığı) (2007). *Eğitimde kalite ödülü el kitabı*.
- MEB.** (2013). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları 2013 yılı kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEBDIGM** (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü) (2007). Quality and Relevance of Education. *G8 Eğitim Bakanları Toplantısı Sonuç Raporu*, 22–24 Mayıs 2007, Sharm El-Sheikh.
- Mercanlioğlu, Ç.** (2012). Örgütlerde Performans Yönetimi İle İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1): 41-52.
- Mølhave, L., Bach, B., Pedersen, O. F.** (1986). Human reactions to low concentrations of volatile organic compounds. *Environment International*, 12(1-4), 167-175.
- Moos, R.** (1979). *Evaluating educational environments*. London and San Francisco: Jossey Bass.
- Mortimore, P.** (1990). Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies*, vol. 39, No.1: 69-82.
- Munoz, M. A.** (2000). *School district equity and accountability: Towards A Comprehensive Model*. Research Reports. ED 467 036 ERIC.
- Murakami, S., Kaneko, T., Ito, K., Fukao, H.** (2006). Study on the productivity in classroom (Part 1) field survey on effects of air quality/thermal environment on learning performance. In *Healthy Buildings: Creating a Healthy Indoor Environment for People*, HB 2006: 271-276.

- Muter, N. B., Gökbunar, R.,** (2003). 21. Yüzyıla Doğru Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Çağdaştırılması, Marmara Üniv. Maliye Araştırma ve Uygulama Merkezi, Yayın No: 13, İstanbul.
- Mutlu, L.,** (1997), **Eğitim Düşünceleri**, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- NAESP** (National Association of Elementary School Principal) (1990). *Standards for quality elementary & middle schools* Revised Edition.
- National Research Council.** (2012). *A framework for k-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- OECD** (2005). *School factors related to quality and equity*. Paris: OECD
- OECD** (2007). *Education at a glance 2007*, Paris: OECD EDU publishing.
- OECD** (2020). *Education at a glance 2019*, Paris: OECD EDU publishing.
- Okçu, V.** (2011).Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37): 244-266.
- Okpala, C., Smith, F.** (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2): 109–116.
- Oral, B.** (2012). Student Teachers’ Classroom Management Anxiety: A Study on Behavior Management and Teaching Management. *Journal of Applied Social Phsycology*, 42(12): 2901-2916.
- Orosa, J. A., Costa, Á. M., Rodríguez-Fernández, Á., Roshan, G.** (2014). Effect of climate change on outdoor thermal comfort in humid climates. *Journal of Environmental Health Science and Engineering*, 12(1): 46.
- Otto, D. A., Hudnell, H. K., House, D. E., Møhlave, L., Counts, W.** (1992). Exposure of humans to a volatile organic mixture. I. Behavioral assessment. *Archives of Environmental Health: An International Journal*, 47(1): 23-30
- Öğüt, A.** (2016), *Yönetimin Esasları*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Öksüz, Y., Çevik, C. Baba, M., Güven, E.** (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 99-113.
- Özdemir Özden, D., Özden, M.** (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi: Dumlupınar üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22): 175-186.
- Özdemir, S.** (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı. 2: 253–270.
- Özgü, T.,** (1987), **Eğitim Ekonomisi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 187,

Özsoy, O., (2004), **Etkin Eğitim**, 3. Baskı, İstanbul.

Özyiğit. C. (2003). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi Ve Yeterlilikleri. (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Lefkoşa.

Popham, J., (1999) Why standardized tests don't measure educational quality? *Educational Leadership, Association For Supervision And Curriculum Development*, March: 8-15.

Prajapati B., Dunne M., Armstrong R. (2010), "Sample Size Estimation and Statistical Power Analysis", *Optometry Today*, 16(7): 1-9.

Psacharopoulos, G. (1990). Priorities in the financing of education. *Journal of Educational Development*, Vol.10, No. 2/3: 157-162.

Psacharopoulos, G. (1990). Priorities in the financing of education. *Journal of Educational Development*, Vol.10, No. 2/3: 157-162.

Psacharopoulos, G., (2000), The Appraisal Of Investments in Educational Facilities, Building Human Capital in Europe: Issues and Methods, OECD, Paris.

Publication.

Ram, R. (2004). School Expenditures and student achievement: evidence for the United States. *Education Economics*, 12(2): 169-176.

Recepoğlu, E. (2011). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 576-588.

Riffle, M. J. S., Howley, C. W., Ermolov, L. D. (2004). *Measure of school capacity for improvement (MSCI): early field test findings*. Paper presented April 14, 2004 at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Rissom, H. W., (1992). The search for quality in education: some comments on the international dimension. Vedder, P. (Ed.) *Measuring The Quality of Education* Amsterdam: Swet&Zeitlinger Inc.

Rutter, M., Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6): 451–475.

Rüzgar, M.E., Aslan, B. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Ralph W. Tyler Basic principles of curriculum and instruction). Pegem Akademi, A

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.

Sammons, P. (1996). *Do schools perform consistently across outcomes and areas? Merging traditions; the future of research on school effectiveness*. London: Cassells.

Scheerens, J. (1992). Evaluating non-cognitive aspects of education. Vedder, P. (Ed.) *Measuring The Quality Of Education*, Amsterdam: Swet&Zeitlinger Inc.

Selen, U. (2016), "Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği"

(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.

- Semerci, Ç.** (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Karip, E. (Ed.) *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Seppanen, O., Fisk, W. J., Lei, Q. H.** (2006a). Effect of temperature on task performance in office environment.
- Seppanen, O., Fisk, W. J., Lei, Q. H.** (2006b). Room temperature and productivity in office work.
- Serin, N.**, (1979), *Eğitim Ekonomisi*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, İkinci Baskı, No: 77, Ankara.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., Er, E.** (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 600-611.
- Sharma, S.** (1996). *Applied Multivariate Techniques*, New York: John Wiley And Sons Pbc.
- Shaughnessy, R. J., Haverinen-Shaughnessy, U., Nevalainen, A., Moschandreas, D.** (2006). A preliminary study on the association between ventilation rates in classrooms and student performance. *Indoor air*, 16(6), 465-468.
- Skills, D. L.**, (1968), *International Encyclopedia Of The Social Sciences*, Vol. 3-4, Newyork, McMillan Company.
- Stevens, J. P.** (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Hillsdale, NS: Erlbaum Pbc.
- Stiefel, L. Schwartz, A. E. Iatarola, P. Fruchter, N.** (2001). *Academic performance, characteristics and expenditures in new york city elementary and middle schools. condition report*. ERIC Database. ED 462 457.
- Strand, S.** (1995). *Key Performance Indicators For Primary Schools*, Paper presented at the European Conference On Educational Research. September: 14–17.
- Südaş, H. D.** (2015). *Tüketici Davranışları*, Adana: Karahan Kitapevi
- Şahin, A.** (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11: 523-547.
- Şahin, A.** (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159: 21-35.
- Şahin, A. E.**, (2004). *A Qualitative assessment of the quality of Turkish elementary schools*. ERIC Database.
- Şahin, Ç., Karaman, P .** (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-2): 394-407.
- Şahin, M.** (2019). Eğitimde Sınıf Oturma Düzeninin Önemi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 73-101.

- Şavlı, F.** (2013). Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalında Okul Deneyimi Gözlem Formlarının Oluşturulmasına Yönelik Bir Çalışma (Marmara Üniversitesi Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 444-456.
- Şen, E., Ateşoğlu, H., Akdoğan, S.** (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3): 572-593.
- Şentürk, R.** (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etmede Kullandıkları Yöntemler ve davranışlara İlişkin Öğretmen Algıları (*Yayımlanmamış Bitirme Projesi*). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Edirne.
- Şensoy, S.A., Sağsöz, A.** (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3):87-104.
- Şimşek, Y., Altinkurt, Y.** (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik bakış*, 17: 1-16.
- Tajalli, H., Opheim, C.** (2004). Strategies for closing the gap: predicting student performance economically disadvantaged schools. *Educational Research Quarterly*, 28(4): 44–54.
- Tanner, C. K.** (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Education Administration*, 47: 381-400.
- Taş, S., Korkmaz, İ.** (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler. *Sportive*, 2 (1): 12-24.
- Taşdemir, S.** (2013), “Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi” (*Yayımlanmamış İdari Uzmanlık Tezi*), Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Taşkesenligil, Y., Tosun, C.** (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9: 104-125.
- Taşkın, E.** (2013), *İşletme Yönetimi İlkeleri*, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık, Ankara.
- Taşpınar, M.** (2017), Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Taylor, J. B.,** (2001), **Economics**, Houghton Mifflin Company, U.S.A.
- Taymaz, H.** (2011). *Okul Yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- TeachThought.** (2018). *The Characteristics Of A Highly Effective Learning Environment*. Erişim: <https://www.teachthought.com/learning/10-characteristics-of-a-highly-effective-learning-environment/>.
- Thompson, B.** (2004), Exploratory And Confirmatory Factor Analysis, Washington: American Psychological Association.

- Tural, N. K.**, (2002), **Eğitim Finansmanı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Uçkaç, A.** (2003). *Eğitimde Fırsat Eşitliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı.
- Uğraşoğlu, İ. K. ve Çağanağa, Ç. K.** (2017). Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6 (4): 10-38.
- UNESCO** (2004). *Education for all the quality imperative: Summary*. Paris: Graphoprint.
- UNESCO** (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. New York: Oxford Press, www.efareport.unesco.org.
- UNESCO** (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2002). *Global monitoring report, education for all*. New York: Oxford Press, www.efareport.unesco.org.
- UNESCO Institute for Statistics.** (2012). Lessons from research on learning environments. *Technical Paper No.9. Canada*.
- UNICEF** (2000). *Defining quality in education*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group On Education, Florence, Italy.
- Usaini, I., Abubakar, N., Ado, & Bichi, A.** (2015). Influence of School Environment on Academic Performance of Secondary School Students in Kuala Terengganu, Malaysia. *The American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, 1(6): 203-209.
- Uzelac, A., Gligoric, N., & Krco, S.** (2015). A comprehensive study of parameters in physical environment that impact students' focus during lecture using Internet of Things. *Computers in Human Behavior*, 53: 427-434.
- Ünal, L. I.**, (1996), **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**, Epar Yayınları, Ankara.
- Ünsar, A. S., İnan, A., Yürük, P.** (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1): 248-262.
- Üstünel, B.**, (1988), **Ekonominin Temelleri**, 5. Baskı, Ankara.
- Vedder, P.** (1992). *Measuring the quality of education*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger Inc.
- Veltri, S., Banning, J. H., Davies, T. G.** (2006). The community college classroom environment: Student perceptions. *College Student Journal*, 40(3).
- Vikki, H.** (2003). *The Roles and Responsibilities of a School Principal*. www.collectionscanada.ca, 08.05.2020.
- Wargocki, P., Wyon, D. P.** (2007). The effects of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of

schoolwork by children (RP-1257). *Hvac&R Research*, 13(2): 193-220.

- Wenglinsky, H.** (1998). When money matters: How educational expenditures improve student performance and how they don't. *Educational Leadership*, vol. 55(7).
- Woodhall, M.** (1987). Cost analysis in education. Psacharopoulos, G. (Ed.). *Economics Of Education Research And Studies*. New York: Pergamon Press.
- Wößmann, L.** (2000). *Schooling resources, educational institutions, and student performance: the international evidence*. Kiel Institute of World Economics Working Paper No. 983
- Wyon, D. P.** (1970). Studies of children under imposed noise and heat stress. *Ergonomics*, 13(5): 598-612.
- Yakar, A.** (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: “Yaşamsal Eğitim Programları” ve “Yaşamsal Öğretim Tasarımları” *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 1-15.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S.** (2004), SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşil, A.** (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3): 158-180.
- Yıldırım, A., Şimşek, H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A., Ünal, A., Çelik, M.** (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2): 92-109.
- Yıldız, E.** (2019). Prososyal Motivasyon ile Kişilik ve Örgüt Kültürü İlişkisi: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Yıldız, S., Savcı, G., Kapu, H.** (2017). Motive Edici Faktörlerin Çalışanların İş Performansına ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 21 (1): 233-249.
- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M., Bayram, K.** (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193): 1-43.
- Yılmaz, F.** (2009). Eğitim Örgütlerinden Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Yılmaz, F., Göçen, S., Yılmaz, F.** (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 151-164.

- Yılmaz, P.** (2017). İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerin İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- YÖK.** (2011). TYYÇ temel alan yeterlikleri-öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri.
- Yörük, S., Akalın Akdağ, G.**(2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1): 66-92.
- Yüksel, S.** (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Zhang, J., Brackbill, D., Yang, S., Becker, J., Herbert, N., Centola, D.** (2016). Support or Competition? How Online Social Networks Increase Physical Activity: A Randomized Controlled Trial. *Preventive Medicine Reports*, 4: 453-458.



EKLER

EK-A: Anket

EK-B: Etik Kurul kararı





EK-A: Anket

تقييم كفاءة البيئة التعليمية من الإداريين والمعلمين العاملين في
المؤسسات التعليمية العربية في اسطنبول: دراسة مصداقية وموثوقية
المقياس

**İstanbul'daki Arap Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticiler
Açısından Eğitim Ortamının Yeterliğinin Değerlendirilmesi: Bir Ölçek
Geçerlik Güvenirlik Çalışması**

ضعيفة جداً Çok az	ضعيفة Az	متوسطة Orta	جيدة Fazla	جيد جداً Çok fazla	مدى مستوى تأثير بيئة التعليم لمدرستك على حافزك : Okulumuzun eğitim ortamının motivasyonunuzu etkileme düzeyi
					1- كثرة الموجودين في الصف ، Sınıf mevcutlarının fazla olması
					2- تجهيز الوسيط الدراسي مع الراديو والتلفزيون والانترنت ، Eğitim ortamının radyo televizyon ve internet ile donatılmış olması
					3- كون الممرات ضيقة وعدم تهويتها بشكل جيد ، Koridorların dar olması ve havadar olmaması
					4- ضيق الصفوف الموجودة في المدرسة ، Okuldaki dersliklerin dar olması
					5- توفير حديقة المدرسة الراحة لحركة الطلاب ، Okul bahçesinin öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlaması

					6- عدم كفاية المعدات ، Donanım yetersizliği
					7- عدم كفاية عدد المراحيض الموجودة في مدرستك ، Okulunuzdaki tuvaletlerin yetersiz olması
					8- المنظر الخارجي للمدرسة ، Okulun dış görünüşü
					9- كون العلاقة بين المدرس والطالب وبين المدرس والمدير جيدة Öğretmen öğrenci, öğretmen yönetici ilişkilerin iyi olması
					10- بناء مبنى المدرسة بشكل مطابق للمواصفات ، Okul binasının standartlara uygun yapılmış olması
					11- تواجد الوسائل والادوات واللوازم بشكل كافي لأجل الطلاب ، Öğrencilere yetecek kadar araç gereç malzeme olması
					12- كون الصف قابل للتنظيم لأجل نشاطات الصف للعمل الجماعي ، Sınıfın, grup çalışması sınıf etkinliklerine göre düzenlenebilir olması
					13- التوصل بسهولة إلى الوسائل واللوازم

					التعليمية ، Ders araç gereçlerinin kolay ulaşılabilir olması
					كون الوسائل واللوازم التعليمية متينة ، -14 Ders araç gereçlerinin sağlam olması
					عدم قيام الطلاب بإصدار الضوضاء في -15 الصف مراعاة للانظمة ، Sınıfta öğrencilerin kurallara uyarak gürültü yapmaması
					، منع الضوضاء في المدرسة -16 Okulda gürültünün önlenmesi
					كون الاغراض الموجودة داخل الصف -17 جميلة ، Sınıf içindeki eşyaların estetik olması
					أن يكون الطلاب نشيطين وفعالين -18 ويرغبون المشاركة بالدروس Öğrencilerin aktif, canlı, derse katılma isteği içinde olması
					أن يحتوي الصفوف على المجالات الفارغة -19 التي يمكن الحركة بسهولة ، Sınıflarda rahat hareket etmeyi

					sağlayacak boş alanların olması
					20 - تنصيب منضدة المدرّس إلى مكان يمكن مشاهدته من طرف الجميع ، Öğretmen masasının herkesin görebileceği yere yerleştirilmesi
					21-كون الإنارة جيدة ، Aydınlanmanın iyi olması
					22-محافظة الطلاب على نظافة الصف ، Öğrencilerin sınıfı temiz tutmaları
					23- إنشاء المقاعد الموجودة في الصفوف بشكل يمكن الجلوس بسهولة ، Sınıflardaki sıraların rahat oturacak şekilde yapılması
					24- نظافة المدرسة والصف ، Okulun ve sınıfın temizliği
					25- تشغيل نظام التهوية عند الاقتضاء ، Havalandırma sisteminin gerektiğinde çalıştırılması
					26- أن يكون المستخدمين المساعدين جيدين ، Yardımcı hizmetlilerin iyi olması
					27- وجود نظام التسخين (التدفئة) الكافي ، Yeterli ısıtma sisteminin olması
					28- حب الطلاب لمدرسيهم ، Öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi

					29- اجتهد الطلاب مع زملائهم برحابة الصدر ، Öğrencilerin arkadaşları ile mutluluk içinde çalışması
					30- اصلاح الوسائل والوسائط التكنولوجية ، Teknolojik araç gereçlerin onarılması
					31- تواجد اللوحات واللافتات التحذيرية ، Uyarıcı levha ve afişlerin olması



EK-B: Etik Kurul kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/02/2019-950



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044
Konu : Jihad ALOWYD Etik Onay Hk.

Sayın Jihad ALOWYD

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz "İstanbul'daki Arap Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma" konulu anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 31.01.2019 tarihli ve 2019/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENF91RK>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL
Unvanı: Enstitü Sekreteri





ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Jihad Alowyd

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: : İstanbul Aydın Üniversitesi
insan kaynakları yönetimi 2020

Lisans: : Aleppo Üniversitesi
Coğrafya 2010

Lise: : Aleppo Erkek Lisesi
1998

Mesleki Deneyim

2000-2013 :

Halep Üniversitesi'nde yönetici olarak çalışanı:

- Öğrenci divanı Başkanı, hukuk Fakültesinde
- Sınav Komitesi Başkanı, hukuk Fakültesinde

2014-2017 :

- İstanbul'da Arap okullarında coğrafya öğretmeni

2017-2020 :

- İstanbul Dünyası Eğitim Kurumu Müdürü

